

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФБГОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

Н.В. Бутенко

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РИСОВАНИЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Учебно-методическое пособие
для педагогов дошкольных образовательных организаций,
студентов педагогических вузов и училищ

Челябинск, 2020

УДК 372.3:74 (021)
ББК 74.100.551.2:85.1я73
Б 93

Бутенко Н.В. Теория и методика рисования в дошкольном возрасте: учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций, студентов педагогических вузов и училищ [учебное издание] / Н.В. Бутенко; [научный редактор Е.Ю. Никитина]; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 475 с. – 3000 экз. – ISBN 978-5-907284-86-9 – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-907284-86-9

В учебно-методическом пособии целостно представлены теоретические, психолого-педагогические, технологические и методические основы, раскрывающие ведущие направления развития детей в процессе изобразительной деятельности в условиях реализации базисного содержания дошкольного образования.

Содержание учебно-методического пособия соответствует реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (ФГОС ДО, 2013), особый акцент в которой сделан на методику руководства образовательным процессом в ДОО по успешному овладению детьми изобразительными техниками, методами, способами и приёмами рисования в разных возрастных периодах.

Учебно-методическое пособие рекомендуется педагогам системы дошкольного и начального школьного образования, студентам педагогических вузов и колледжей, организаторам дошкольного образования по художественно-эстетическому развитию детей средствами изобразительной деятельности (рисование).

ISBN 978-5-907284-86-9

Рецензенты:

Волчегорская Е.Ю., доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

Батенова Ю.В., кандидат психологических наук, доцент (Южно-Уральский государственный университет, НИЦ)

© Н.В. Бутенко, 2020

Оглавление

Пояснительная записка	6
Раздел 1. Изобразительное искусство как универсальное средство развития личности	9
1.1.1 Краткий экскурс в историю развития изобразительного искусства	9
1.1.2 Виды и специфические особенности изобразительного искусства	27
Раздел 2. Психолого-педагогические основы рисования в теории и практике дошкольного образования	54
2.1. Рисование как вид изобразительной деятельности детей дошкольного возраста	54
2.2. Анализ программ по изобразительной деятельности в дошкольном возрасте	80
2.1.1 Особенности развития восприятия в дошкольном возрасте	91
2.2 Формирование умений и навыков в процессе рисования	131
2.2 Гендерные основы развития детей дошкольного возраста в рисовании	152

2.4	Рисование как процесс развития детского художественного творчества и креативной личности _____	167
2.5	Освоение сенсорных и художественных эталонов в процессе рисования _____	194
2.6	Детский рисунок как продукт художественного творчества _____	212
2.7	Самопрезентация продуктов детского изобразительного творчества _____	230

**Раздел 3. Художественно-эстетическая среда
в образовательном пространстве ДОО _____ 262**

3.1	Центр художественно-изобразительного творчества в группе как компонент художественно-эстетической среды _____	262
3.2	Оборудование и художественно-изобразительные графические материалы для рисования в дошкольном возрасте _____	284

Раздел 4. Техники рисования _____ 299

4.1	Техники рисования и способы их освоение в дошкольном возрасте _____	299
4.2	Нетрадиционные и современные техники рисования в дошкольном возрасте _____	321

**Раздел 5. Методика рисования
в дошкольном возрасте _____ 335**

5.1	Методика рисования в раннем, младшем и среднем дошкольном возрасте _____	335
-----	---	-----

5.2	Методика рисования в старшем дошкольном возрасте _____	351	
5.3	Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи _____	369	
5.4	Методика рисования пейзажа, портрета и натюрморта в дошкольном возрасте _____	381	
Раздел 6. Диагностика уровня овладения изобразительной деятельностью в дошкольном возрасте _____			412
6.1	Психолого-педагогические диагностики и методики, изучающие процесс рисования в дошкольном возрасте _____	412	
Понятийно-терминологический словарь _____		396	
Библиографический список _____		455	

*Многолетняя практико-ориентированная педагогическая деятельность с детьми дошкольного возраста вдохновила меня на творческий труд, который я посвящаю моему внуку – **Мишеньке Рыкову**, постигающему мир в том удивительном возрасте, когда ничто не удивляет, как удивляет всё...*

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

В учебно-методическом пособии отражены приоритетные направления решения задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013 г.) в изобразительной деятельности (рисование) с детьми дошкольного возраста 2-7 лет. В контексте переосмысления проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в рисовании необходимо исследовать и дать оценку её состояния, чтобы определить перспективы дальнейшего успешного применения в дошкольном образовании.

В условиях педагогического руководства изобразительная деятельность приобретает неопределимое значение для разностороннего развития ребёнка, его психических и познавательных процессов: восприятия, исполнительства и творчества, которые находятся в неразрывном единстве

и являются составными частями продуктивной художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Для полноценного художественно-эстетического развития личности в период дошкольного детства необходимо создавать оптимальные условия, эмоциональный комфорт и наполнить жизнь ребёнка интересным деятельностным содержанием.

Цель настоящего учебно-методического пособия – целостно раскрыть систему организации работы в ДОО по изобразительной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, теоретико-методологическими, технологическими и методическими основами развития детей дошкольного возраста в процессе рисования с учётом их возрастных и индивидуальных возможностей, потребностей и способностей.

Первый раздел пособия «Изобразительное искусство как универсальное средство развития личности» раскрывает роль искусства в жизни человека и его становление как целостной, культурной и эстетической личности. Искусство рассматривается в точки зрения важнейшего средства приобщения личности к общечеловеческим ценностям через эмоциональное переживание, собственный опыт творческой деятельности в контексте формирования культурных человеческих отношений.

Во втором разделе пособия «Психолого-педагогические основы рисования в теории и практике дошкольного образования» уделяется особое внимание физиологическим и психологическим особенностям детского возраста как предпосылкам развития творчества в рисовании и художественно-эстетической деятельности.

Третий раздел «Художественно-эстетическая среда в образовательном пространстве ДОО» посвящён проблеме организации, построения и эффективного наполнения предметно-развивающей среды в ДОО и группе с учётом гендерных, возрастных и индивидуальных различий детей для её освоения субъектами образования через познавательное, художественно-эстетическое, оценочное отношение и творческое взаимодействие.

Четвёртый раздел пособия «Техники рисования» представлен традиционными и нетрадиционными техниками рисования, которые подчинены задачам изображения и открывают ребёнку большие возможности использования выразительных средств художественных материалов в процесс реализации собственных творческих замыслов и фантазий.

В пятом разделе «Методика рисования в дошкольном возрасте» целостно раскрыты методические основы обучения детей 2-7 лет рисованию с акцентом на освоение методов, способов и приёмов рисования и особенности освоения произведений живописи (натюрморт, пейзаж, портрет).

В шестом разделе пособия «Диагностика уровня овладения изобразительной деятельностью в дошкольном возрасте» представлены варианты современных педагогических диагностик и диагностических материалов по изучению достижений ребёнка дошкольного возраста в изобразительной деятельности и творчестве (рисование).

Автор учебно-методического пособия стремилась расширить границы научных культурно-искусствоведческих знаний и педагогической компетенции для качественной реализации образовательного процесса в ДОО по успешному развитию детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности (рисование).

РАЗДЕЛ 1. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

1.1 Краткий экскурс в историю изобразительного искусства

*«Высшая цель изобразительного искусства –
способствовать тому,
чтобы люди глубже понимали жизнь
и больше любили её»*

Р. Кент

Актуализация проблемы определения роли искусства в жизни человека обусловлена кризисом современного общества, когда органичная интеграция культуры и образования представляется особенно значимой в поиске единого подхода к решению задач целостного, духовно-нравственного и художественно-эстетического становления и развития личности. Для просвещения современного общества важно высшее значение искусства, раскрывающегося в его общении с личностью, когда оно воспитывает, формирует историческую память и развивает чувство прекрасного в каждом человеке. Искусство как хранитель Исторического Времени накапливает общую Память, общие Мысли и общую Красоту Человече-

ства, что позволяет человеку совершать «путешествия во Времени» с помощью ознакомления с художественными подлинниками изобразительного искусства. Искусство по своей природе противостоит хаосу и дисгармонии, неорганизованности и духовной изоляции личности от общества, помогает каждому человеку гармонизировать мир, природное и социальное, дополняя человеческое познание специфически целостным, образно-эмоциональным и конкретно-интуитивным постижением самого себя. Становление разносторонней, творчески активной личности невозможно без «пробуждения» интереса к искусству: понимать и ценить его, желая самому видеть и создавать прекрасное.

Каждая культура совершенствует технологии, приёмы и способы извлечения звука, цвета, формы, расширяя границы художественной сферы, но *само искусство во все времена не меняет своей сущности, не становится более или менее прогрессивным* – это является *важнейшей особенностью искусства как феномена культуры*, когда развитие искусства происходит в рамках динамических изменений всей культуры и картины мира. Искусство как отрасль человеческой деятельности стремится к удовлетворению одной из духовных потребностей человека – любви к прекрасному, когда причину возникновения искусства должно искать в стремлении человека украшать себя. В древности искусство разделялось на *тоническое* (музыка, поэзия) и *образное* (архитектура, скульптура и живопись с их отраслями: гравировальное и медальерное искусство, мозаика).

Искусство как особая форма познания и отражения жизни отличается от науки, которая тоже есть форма познания и отражения жизненных явлений, тем, что *жизнь в науке*

отражается в виде законов, формул и умозаключений, а в искусстве отражение познанного осуществляется в образах. Искусство многогранно, но прежде всего – это душа человека, это разнообразнейший и богатейший мир прекрасных образов, это «полёт» фантазии и одновременное желание постичь смысл жизни и бытия, это невероятная концентрация творческой энергии человека. Искусство представляет собой постоянный поиск человечеством гармонии и стремление преодолеть незавершённость мира, так как художественное освоение мира даёт возможность «...согласия между двумя противоположностями: полным порядком – атласом и полным беспорядком – хаосом» (А.Ф. Яфальян).

В современном мире *искусство представляется социально значимым средством межкультурной коммуникации и механизмом социализации*, поскольку обладает возможностью «подключать» человека к существующим в обществе ценностям, нормам и культурным значениям (В.П. Бранский, А.Ф. Еремеев, В.Г. Ерохин, М.С. Каган, В.М. Межуев, В.А. Тишков, А.Я. Флиер и др.). Представленная в искусстве «картина мира», обусловлена социокультурной реальностью в историческом контексте, имеющем в современных условиях формат «поликультурного пространства». Как отмечают Е.Ю. Ежова, Е.В. Рубцова и др., искусство способствует процессу самоидентификации каждого человека и снятию глубоких внутренних проблем, благодаря умению выражать интуитивно постигаемый «внутренний порыв».

То, что мы сегодня называем искусством, с незапамятных времён присутствовало в жизни человека. Впервые термины «искусство» и «изящные искусства» возникли и получили первоначальную формулировку в творческой мысли Платона

(427 – 347 гг. до н. э.), которые впоследствии были названы Фрэнсисом Бэконом *переходящими, подвижными концепциями*. В истории искусства существует миф о происхождении искусства, изложенный Платоном в «Протагоре», который ссылался на миф о Прометее. В мифе говорилось о том, что боги наделили доисторических животных мехом и волосяным покровом для защиты от холода, а когтями для добывания пищи и защиты от врагов. При этом первоначальном распределении Человек оказался обделённым, тогда Прометей, заботясь о голом, бесприютном и беззащитном человеке, украл с неба огонь, а у Афины и Гефеста – искусство ковать железо и изготавливать ткани. Так греческий миф даёт понять, что *искусство пришло в мир как мастерство и как средство*, с помощью которого человек мог удовлетворять свои насущные потребности, когда одной природы было мало.

Платон в своих трудах стремился доказать, что *по мере развития новой цивилизации искусство становится научно контролируемой операцией, осуществляемой человеком над природой ради намеченного блага*. На основании арифметики и геометрии Пифагора Платон разработал теорию об искусстве достижения человеческого блага. Основная идея эстетики Платона заключалась в единстве прекрасного, доброго или в *лестнице красоты*, которая основывалась на идеях объективного идеализма, впервые теоретически им обоснованных. Платон отмечал, что *мастер в любой области искусства является тем, кто лучше всего знает свойства своей продукции*.

В современной культурологической и художественно-эстетической литературе существует множество определений термина «искусство». Основные подходы к его пониманию представлены в исследованиях Н.Г. Багдасарьяна, Г.В. Иван-

ченко, А. В. Литвинцевой и др., рассматривающих искусство как: а) специфический вид духовного отражения и освоения действительности; б) элемент культуры, в котором аккумулируются художественно-эстетические ценности; в) форму чувственного познания мира.

С философской точки зрения «искусство» определяется как тип художественного познания и художественного мышления. В науке искусством называют собственно творческую художественную деятельность человека и её результат – художественное произведение. Р.А. Куренкова выделяет многообразие аспектов, позволяющих выявить сущность искусства (Рис. 1).

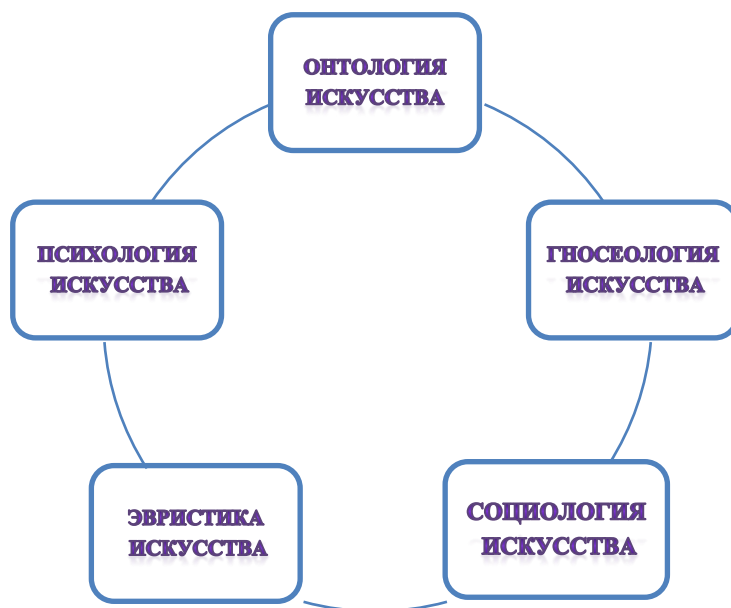


Рис. 1. Эстетические аспекты, выявляющие сущность искусства (по Р.А. Куренковой)

Итак, *онтология искусства* связана с изучением способа бытия художественного произведения, с выявлением диалектики объективного и субъективного, реального и идеального,

физического и духовного в произведениях искусства, а также с законами существования его содержания и формы. *Психология искусства* позволяет увидеть в нём специфическую сферу воздействия на эмоционально-интеллектуальный мир человека. *Эвристика искусства* – это сфера изучения искусства, которая связана с теорией художественного творчества, обозначающей процессы, составляющие творчество художника, исполнителя и зрителя. *Социология искусства* – это та грань исследования художественной реальности, в которой выявляются социальные свойства и связи любого художественного феномена, а также социальный контекст его происхождения, развития, функционирования и восприятия. *Гносеология искусства* раскрывает познавательные возможности искусства, отношения искусства и действительности, мира реального и мира художественного.

Изобразительное искусство является неотъемлемой частью духовной и материальной культуры личности, воплотившей в себе всё разнообразие художественных, нравственных ценностей и идеалов различных эпох, культур и народов. Изобразительное искусство как самое древнее из трёх основных искусств: литература, музыка, изобразительное искусство (фундаментальные искусства) важно для всех других видов искусства (театр, кино, эстрада, цирк и т.п.). Л.С. Выготский отмечал, что «искусство – есть социальное в нас, есть общественная техника чувства, орудие общества, с помощью которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа...». Чтобы познать искусство – необходимо освоить и понимать его «художественный язык», который помогает зрителю внимательнее вникать в само художественное произведение и по-

знавать новый смысл слов, что делает искусство «видимым». Только понимание специфического художественного «языка» выразительности и форм искусства способствует его глубокому и адекватному восприятию человеком.

Отметим, что искусство концентрирует в себе все главные особенности эстетического отношения к миру и призвано развивать способности человека к творчеству по «законам красоты», формировать и воспитывать художественный вкус. Искусство справедливо называют «учебником жизни» и эстетической школой нравственности, подчёркивая его воспитательное и познавательное значение для культурного становления личности.

Первые проявления художественно-творческих дарований человека характеризовались неодолимым стремлением к освоению и познанию жизни в образной форме. На протяжении долгого времени *искусство относилось к виду культурной деятельности, удовлетворяющей любовь и потребность человека к прекрасному.* Эволюция социальных эстетических норм и оценок дала право называть *искусством любую деятельность, направленную на создание эстетически-выразительных форм.*

Традиции почитания произведений искусства в качестве эквивалента духовного и материального богатства, существующие с незапамятных времён, сохранились в обществе до настоящего времени. Крупнейшие собрания произведений искусства мировое сообщество давно считает мировым достоянием. Следует отметить, что развитие современного искусства идёт по линии создания комплексных и синтетических искусств (балет, цирк, фигурное катание, компьютерная графика и т.п.) на основе слияния их с техникой и общей эстетизацией человеческого быта.

Важное научное значение имеет *концепция деления искусства на виды* (Г. Гегель «Эстетика»). Существование разнообразия *видов искусства* обусловлено тем, что ни один из них не способен обеспечить многообразие художественно-эстетической картины мира. Такую картину может создать только мировая художественная культура, суммирующая отдельные виды искусства: архитектуру, скульптуру, графику, живопись, декоративно-прикладное искусство, литературу, музыкальное искусство, театральное искусство, фотоискусство и др.

История искусства состоит из примеров ученичества, заимствований и влияний друг на друга мастеров разных стран и народов, примеров творчества взаимодействия культур. Во все времена художники стремились через своё искусство («магический кристалл» по выражению А.С. Пушкина) передать зрителю богатство окружающей действительности и своё к нему отношение. Искусством можно наслаждаться, даже не всегда до конца понимая конкретные идеи и замыслы художников, заключённые в произведениях искусства, воспринимая их, подобно музыке, чувствами и душой. Несмотря на то, что исторические эпохи и судьбы авторов художественных произведений всегда играют значительную роль в понимании художественных произведений, необходимо помнить, что одна из *основных задач искусства – получение эстетического удовольствия, когда искусство можно понять не только умом, но и разумом*. Искусство, с помощью которого концентрируется и объективируется эстетическое отношение человека к миру, является неизменным фактором социализации личности, связывая её с обществом и воздействуя на самые сокровенные стороны поведения человека. Искус-

ство отличается от эмпирической жизни тем, что оно способно «проникать в тайники» человеческой души и изображать нереализованные возможности, так как оно отражает жизнь в диалектическом сочетании возможного и действительного.

В смысловом содержании любой культуры всегда отражается та заинтересованность людей миром, которая определяет общую направленность их активности и частные культурно-исторические формы проявления этой направленности. Смысловое содержание культуры, выражаемое материальными объектами культуры и искусства, словом, языком, ценностями образует основание общих предпосылок социокультурного развития человека. В культурологическом контексте психологической и педагогической наук «смысл» рассматривается как фрагмент личностного качества субъекта, познающего культуру. Изучая феномен содержательно-смысловой основы культуры, Н.Л. Худякова рассматривает культуру как знаковую реальность, обращающую смысловое содержание отношений человека с миром и социокультурного кода.

В современном обществе *социокультурные смыслы искусства*, по мнению Л.С. Выготского, подразумевают бытие человека в культуре как фактора духовно-нравственного развития личности, как способа чувственно-образного познания мира и аккумуляции художественно-эстетических ценностей, как специфического средства коммуникации. Теория искусства раскрывает многообразие социокультурных смыслов искусства, которые рассмотрим более подробно.

– *Искусство как познание.* Искусство концентрирует в себе главные особенности эстетического отношения человека к миру и призвано развивать способность к творчеству по законам красоты, формировать эстетический и художествен-

ный вкус. Искусство справедливо называют «эстетической школой нравственности» и «учебником жизни», подчёркивая его познавательное значение.

Согласно концепции отражения, познание начинается с определённого воздействия предметов, образов и явлений на органы чувств человека, когда из сравнения ощущений у человека появляются суждения, а их сопоставление даёт конкретные знания. В процессе этого познание «распадается» на два этапа: формирование чувственных образов и мысленная обработка чувственных ощущений (П.Я. Флоренский). Опираясь на теорию познания, Аристотель начинал с выяснения происхождения изучаемых явлений и отмечал, что знание «приходит» не сразу – сначала накапливается большой чувственный опыт и если ощущение сможет сохраниться в сознании человека, то налицо будет такое явление как «наличие в душе первоначальной способности к обобщению». Ощущение должно оставить в памяти след, а воспоминание об ощущении должно стать полезным для общего опыта, который в дальнейшем осмысливается и совершенствуется с помощью различных искусств и наук.

– *Искусство как средство формирования картины мира.* В сознании каждого человека картина мира (модель, образ) начинает складываться в дошкольном возрасте на основе накопления познавательно-эстетического опыта и чувственного опыта. Основным способом познания картины мира в сознании ребёнка – эмпирическое обобщение как накопление, осмысление и структурирование собственного опыта с помощью культурных и образных средств познания, в том числе и искусства (В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков и др.). «Картина мира» как целостное миропонимание, интегри-

рующее знания человека об окружающей действительности и о себе самом как части мироздания, определяет мировоззренческую установку, ценностные и поведенческие ориентиры (И.А. Лыкова). «Погружение» ребёнка через искусство в различные эпохи и времена как способ ознакомления с реальной жизнью людей и важных событий человеческого прошлого даёт ребёнку целостную картину мира и становится эффективным воспитательно-эстетическим средством.

– *Искусство как эстетическая реакция.* Ценность искусства заключается в ценности переживания, которое в свою очередь, не является ценным: искусство ценно только тогда, когда оно «производит» переживания хороших эмоций. Лучшее искусство – это «всемирное» искусство, которое выражает доступное, простое и позитивное чувство (Л.Н. Толстой). Известно, что произведение искусства может оказывать воздействие на зрителя не только собственным образным рядом, который вызывает прямые или косвенные ассоциации. Картина, сохраняя «отпечаток души» художника, способна вызывать у зрителя особое психологическое состояние, вступать в резонанс с его собственными переживаниями, вызывая эстетическую и эмоциональную реакции, которые выступают как уникальные психические продукты жизнедеятельности человеческого организма (Р. Арнхейм, А. Моль, Г. Фехнер, З. Фрейди др.). Важной особенностью эстетической реакции, отличающей её от простой повседневной реакции на рядовые визуальные стимулы, возможность индуцирования изменённых состояний сознания у зрителя и возможность «запуска» процессов личностной трансформации при контакте с эстетическими стимулами (З. Шмидт).

Одним из первых в русской литературе термин «эстетическая реакция» был использован Л.С. Выготским, который рассматривал её как разрядку напряжения эмоционального эффекта с изменением мышечного тонуса и дыхательного ритма как компонентов эстетической реакции, как «живое» действие человека, в котором интегрируется нейрофизиологическое, социокультурное и личностное. По мнению древнего философа Августина, отсутствие у человека эстетической реакции выражается в «духовном уродстве» как человеческом несовершенстве.

– *Искусство как средство «накопления» художественных и эстетических ценностей.* Искусство имеет непосредственное отношение к созданию, накоплению, сохранению и передаче материальных и духовных ценностей, которые играют в человеческой жизни роль неких *ориентиров* нравственности, воспитанности, образованности и пр. *Значение эстетических ценностей* в жизни каждого человека огромно, так как эстетические эмоции могут приобретать масштабность и знаменовать «духовные взлёты» и «звёздные миги» в истории человеческой цивилизации. *Художественные ценности* как совершенные творения искусства способны оказывать возвышающее воздействие на разум, чувства, волю людей и необходимы каждому из нас для полноценного духовного бытия и успешной деятельности в разных сферах человеческой деятельности.

В процессе ознакомления с произведениями искусства происходит «накопление» художественных и эстетических ценностей, которое формируется в индивидуальной системе ценностей и смыслов личности в отношении к искусству через выразительность художественных образов. Любой предмет

произведения искусства всегда экспрессивен, так как его внутреннее динамическое состояние имеет внешнее выражение, включающее объективную художественно-эстетическую ценность. Художественные ценности способствуют освоению личностью человеческой культуры, что обеспечивает возникновение непосредственных социокультурных предпосылок целостного развития личности в процессе её образования.

– *Искусство как способ коммуникации* способствует укреплению связи между обществом, культурой и личностью, оно несёт в себе намерение передать информацию аудитории. Искусство – это совокупность изображений или артефактов с особым символическим значением, применяемых для коммуникации (С. Миттен). Коммуникация в искусстве является особым видом социального общения, а основой художественного общения выступает взаимодействие, взаимовлияние искусства и социума при соблюдении допустимого их нравственно-эстетического уровня.

В общем хронотопе культуры информация передаётся в её пространственном континууме посредством коммуникативной системы «Я – ОН» и во временной составляющей в системе автокоммуникации, направленной на расширение содержания информации за счёт генерирования и переосмысления кодов, значений, знаков и смыслов, что обеспечивает «связь времён» и преемственность развития. Канал «Я – ОН» обеспечивает «диалог культур» и их развитие через взаимное «обогащение». С каналом автокоммуникации тесно связана моделирующая функция культуры и искусства – возможность влияния на человека и формирование его идентичностей (национальная, общекультурная, коллективная, индивидуальная).

Художник, отражая в произведениях искусства собственные чувства и представления, интерпретирует современные состояния социокультурной среды, заранее «выстраивает» внутренний диалог со зрителем. Авторское «Я», заложенное в процессе творчества художником, не тождественно авторскому «Я», воспринимаемому зрителем, для которого важнее всего – постичь «творческое ядро» художника и приблизиться к ценностно-смысловому миру автора.

– *Искусство как способ компенсации.* Восприятие художественных произведений способствует «проживанию» с любимыми героями и образами, качествами которых мы не обладаем сами. С детских лет каждый ребёнок «примеряет» на себя образы сказочных персонажей и «носителей» добра: позднее все нереализованные возможности и скрытые желания человека могут компенсироваться при общении с искусством. Искусство выступает способом компенсации как решением психологических проблем человека и восстановлением душевного равновесия и покоя с помощью произведений искусства, что успешно компенсирует недостатки гармонии и красоты в жизни.

– *Искусство как катарсис.* Современный человек обращается к искусству для того, чтобы получить эстетическое удовольствие, что зависит от степени овладения личностью «языком» искусства. Аристотель под «катарсисом» понимал «очищение» души от вредных страстей (страх, гнев, ревность и пр.), которые через музыку и песнопение ведут к облегчению и высшему наслаждению. В.И. Волынкин отмечает, что искусство оказывает целостное воздействие на личностный мир человека, результатом чего является художественное «очищение», поэтому личность испытывает потребность в

общении с искусством, стремится вновь пережить эстетическую реакцию, сопоставить свой внутренний мир с миром героев художественных произведений. Главным результатом катарсиса выступает «умная эмоция» как эмоция, превратившаяся в творческую мысль, ведущая к творческой деятельности человека

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что эстетическое осмысление мира с помощью искусства таит в себе колоссальные возможности гармонизации современного мира, улучшения благосостояния общества и создания условий освоения культурного наследия, оставленного предыдущими поколениями. *Главная особенность изобразительного искусства состоит в том, что оно даёт нам непосредственное изображение человека, окружающих его людей, природы и пр., а чувственная достоверность и наглядность делают произведения искусства общедоступными и понятными для всех.*

Подчеркивая особую роль искусства в процессе детского развития, Б.М. Теплов отмечал, что искусство очень глубоко и широко захватывает различные стороны психики человека, не только воображения и чувства, что представляется само собой разумеющимся, но и мысли, и волю. Взаимодействие ребёнка с искусством имеет большой психолого-педагогический потенциал, где искусство проявляет собственную «природу», свои функции и свойства только в момент «живого» общения, актуализируясь для воспринимающего зрителя.

Язык искусства как архетип и начало искусства – это совокупность художественных изобразительных материалов, способов и приёмов их применения для создания художественного образа, который является «строительным материа-

лом» для искусства. С помощью языка искусства и его изобразительно-выразительных средств (форма, цвет, композиция, линия, пятно, звук и пр.), художественное произведение «разговаривает» со зрителем, при этом язык искусства рассматривается во внешней (описание, форма) и внутренней форме (знак, символ, смысл). Язык искусства как элемент её структуры помогает человеку полнее и адекватнее понять окружающий мир, своё бытие и себя через открытие ценностей и смыслов. Освоение языка изобразительного искусства в дошкольном возрасте связано с освоением культурных традиций и обычаев, что, по мнению Б.А. Столярова, усиливает познавательный интерес личности к искусству и способствует пониманию и сопереживанию художественных образов.

В настоящее время в дошкольной педагогике искусство рассматривается как эффективное средство: художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста (Н.В. Бутенко, В.И. Волынкин, И.А. Лыкова, Р.М. Чумичева и др.), эмоционально-эстетического воспитания (В.А. Езикеева, В.Т. Тихомирова, А.Д. Томилина, Е.А. Чекунова, А.Ф. Яфальян и др.), воспитания и обучения детей в изобразительной деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, Н.П. Сакулина, Н. В. Шайдунова и др.), развития художественно-творческих способностей детей (Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, Г. Н. Пантелеев и др.), развития детского художественного творчества (Т.Н. Доронова, И.Э. Кашекова, Л.В. Компанцева, Е.А. Флёрина и др.).

Акцентирование внимания на изобразительном искусстве обусловлено тем, что различные виды искусства обладают способностью неодинаково воздействовать на ребёнка в различные возрастные периоды. Б.П. Юсов, проанализировав все виды искусств (литературное творчество, театр, танец,

музыка, изобразительное искусство), отмечал, что современная наука отдаёт предпочтения в детском возрасте (до 11 лет) именно изобразительному искусству и творчеству. Заложенные в искусстве «невидимые» связи мира, осваиваемые ребёнком в процессе ознакомления с художественными произведениями, выводят его на понимание ценностей и смыслов, что способствует формированию эстетических идеалов, художественного вкуса и может стать фундаментом художественно-эстетического развития личности в дошкольном возрасте. В дошкольном возрасте содержание и язык реалистического изобразительного искусства воспринимается детьми легче потому, что они ещё только познают и «открывают» картину мира с помощью наглядных и действенных средств, соотнося себя с тем, что видят вокруг.

Активизация детей дошкольного возраста в процессе освоения произведений искусства проявляется в форме инициативы, творчества, самостоятельности, отражения впечатлений в разнообразных видах детской деятельности, что является своеобразным показателем «присвоения» полученного ребёнком опыта и проявлением ценностного отношения к искусству.

Резюме:

– искусство выступает «образом» мира и человека, переработанным в сознании художника и выражается им в красках, формах, символах, знаках, образах, звуках и пр. В созданных художественных образах искусства отражается реальная действительность, мироощущение, мировоззрение разных эпох, культур и народов;

– социокультурные смыслы искусства подразумевают его бытие в человеческой культуре как способе чувственно-образного познания мира, аккумуляции художественно-

эстетических ценностей, универсального средства коммуникации и фактора духовно-нравственного развития личности;

– искусство, в котором объективируется и в наибольшей степени концентрируется эстетическое и художественное отношение к миру, является неизменным фактором социализации личности в дошкольном возрасте, связывая её с обществом, воздействует на самые сокровенные стороны человеческого поведения;

– с помощью языка искусств ребёнок осваивает разные виды искусства, раскрывает смыслы и значение художественных образов, что в дальнейшем составит основу культурных смыслов и будет способствовать формированию внутреннего (духовного) мира.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. В чём высшее предназначение искусства?
2. Как понимается искусство в современном мире?
3. Дайте трактовку терминам «искусство», «изящные искусства».
4. В чём заключается суть мифа Платона о происхождении искусства?
5. Как понимается искусство в науке?
6. Назовите эстетические аспекты искусства и кратко раскройте их содержание.
7. Перечислите составляющие истории искусства.
8. Назовите основные функции искусства.
9. С каких позиций рассматривается искусство в дошкольной педагогике?

1.2 Виды и специфические особенности изобразительного искусства

*«Все виды искусств служат величайшему
из искусств –
искусству жить на земле»
Б. Брехт*

*«Живопись – это язык,
который может быть общим для всех народов,
который слышит глухой и на котором
могут разговаривать немые»
А. Куанель*

История искусства насчитывает десятки тысяч лет, но лишь во 2-ой половине XIX в. учёные пришли к пониманию того, что истоки изобразительного искусства уходят в глубины веков намного дальше, чем известные памятники Древней Греции и Древнего Египта. Человечеству неизвестно, в какое время появились первые наскальные рисунки, учёные предполагают, что *наскальное изобразительное искусство* зародилось около 60 тыс. лет назад в эпоху палеолита, когда человек попытался сообщить о чём-то увиденном своим соплеменникам, передать им свой опыт или воззвать к высшим силам. Но случайная находка *пещеры Альтамира в Испании (1879 г.)* с настенными росписями, созданными в эпоху палеолита, расширила временные границы существования искусства ещё на несколько тысячелетий. Пещерные росписи с

реалистично выполненными изображениями животных – самый известный вид первобытного искусства, некоторые из них насчитывают более 30-40 тысяч лет, но обнаруженные археологами произведения скульптуры и декоративного искусства оказались ещё более древними: кусок руды, украшенный резным геометрическим орнаментом, свидетельствует о том, что *абстрактное искусство зародилось около 70 тысяч лет назад.*

Наскальная живопись появилась гораздо раньше, чем письменность и литература, а мастерство исполнения пещерных росписей было настолько высоко художественно и реалистично, что находки в Альтамире, найденные археологом-любителем и его 9-ти летней дочерью (Испания, 1879 г.) поначалу многие учёные считали современной подделкой.

По мнению искусствоведов, *древнейшим произведением скульптуры* в данный исторический момент *считается вырезанная из бивня мамонта статуэтка существа с телом человека и головой льва*, в соответствии с последними научными исследованиями её возраст составляет около 40 тысяч лет. Если в первобытной живописи изображения человека встречаются нечасто, то в древней скульптуре довольно широкое распространение получили «палеолитические Венеры» – женские фигурки небольшого размера с подчеркнута гипертрофированными формами груди, живота и бёдер. Обычно они вырезались из камня и костей крупных животных, но также встречаются вылепленные из глины статуэтки, обожжённые огнём для придания материалу большей. Вероятнее всего, такие «Венеры» являлись обобщённым *образом богини-проматери*, символизирующей плодородие, на что указывают преувеличенные формы их тел. Помимо круглой

скульптуры существовали также и рельефные изображения животных и людей.

Психологи предполагают, что одной из *причин возникновения изобразительного искусства могло быть преодоление конфликта в сфере сознания человека путём превращения предметов в знаки*. Изобразительное искусство возникло как своеобразный эмоциональный «язык» в виде наскальных рисунков, которые называются *петрограммами* («камень»+«рисунок»). Первые рисунки часто повторяли естественную форму стен пещер древнего человека.

Сама природа во все времена «подсказывала» человеку образы для изображения и «снабжала» всем необходимым для их воплощения. В эпоху палеолитического искусства образы мощных и диких зверей (бизоны, мамонты, быки, лошади, шерстистые носороги, туры, олени и др.) оказались продолжением «внутренней работы» мозга, что освобождало память человека от гнёта образных переживаний и это наводило на мысль, что древние люди рисовали не ради развлечений, а, возможно, с помощью рисунков привлекали удачу в охоте. Но не только образы животного мира изображал древний человек, в Аргентине на стенах пещеры Санта-Круз (около 9500 лет назад) были обнаружены наскальные изображения из отпечатков и контуров женских, мужских и детских рук.

Вместо кисточек и карандашей для рисования древние художники использовали кости животных, камни, палочки и даже собственные пальцы, а сырьём для изображения служило всё, что было под рукой у человека эпохи палеолита: минералы горных пород, растительные красители, выделения насекомых, кровь человека и пр. Изобразительные материалы измельчались в порошок и использовались в сухом виде,

иногда в смеси с водой, человеческой слюной или животным жиром. В древности *краска считалась сакральным веществом* и имела чудесное, божественное происхождение.

Образы первобытного искусства относились к сфере священного, а само рисование было не праздным делом и являлось частью сложного ритуала. Учёные предполагают, что процесс художественного творчества с самого начала был мистическим актом – эта особенность долго сохранялась во всём мире. Созданное древним художником произведение обладало необычайной силой эмоционального воздействия, а магическая сила изображения была подобна действию невидимой радиации. Произведения первобытного искусства не созерцались человеком пассивно – они становились активными участниками ритуально-магических действий: это было причиной того, что их периодически обновляли свежими красками для восстановления силы.

Первые в мире *каменные монументы – мегалиты* (от греч. – «большой камень»), вероятно, сооружались для ритуальных целей. Некоторые из них служили общинными гробницами, в других случаях огромные, практически необработанные камни располагались кольцами и рядами, но точное их предназначение до сих пор неизвестно. Возможно, в этих сооружениях проводили обряды, связанные со сбором урожая и культом плодородия, или отмечали смену времён года. Например, в знаменитом Стоунхендже расположение мегалитов соотносится с восходом и закатом солнца в определённые дни года. *Возникновение этих первых архитектурных сооружений относят к IV тыс. н.э., к эпохе неолита* – последнему периоду каменного века.

В первобытности такого понятия «художник» не существовало – им мог стать любой член племени, обладавший необходимыми способностями. В то время не существовало понятий «живопись» в современном смысле, а искусство ещё не выделялось в самостоятельную сферу деятельности, но живописной картине присутствовали три главных элемента: *цвет* (пигмент), *связующее клейкое вещество* и *основа* – скала, на которую наносились краски.

В первобытном изобразительном искусстве выделялись три основных вида изобразительной деятельности: 1) *фигуративный или реалистический* (конкретные образы создавались без каких-либо ограничительных нормативов), 2) *схематизирующий* (связан с изображением геометрических знаков-символов), 3) *орнаментальный* (связан с возникновением орнамента).

В современном изобразительном искусстве выделяют следующие виды.

Архитектура или зодчество (от греч. *arctitecton* – «главный, старший строитель»).

*«Архитектура – тоже летопись жизни:
она говорит тогда,
когда уже молчат и песни, и преданья»
Н.В. Гоголь*

Архитектурой называют монументальный вид изобразительного искусства, науку и искусство строить, проектировать здания и сооружения (их комплексы), создающих материально организованную пространственную среду, необхо-

димую людям для жизнедеятельности, в соответствии с их устремлениями, современными техническими возможностями и эстетическими воззрениями эпохи.

Как вид искусства архитектура относится к сфере духовной и материальной культуры, носит не изобразительный, а выразительный характер, не воспроизводя непосредственно окружающую действительность. В архитектуре взаимосвязаны функциональные, технические и эстетические свойства объектов (назначение, польза, долговечность, прочность, красота). В архитектурных сооружениях должны гармонично сочетаться целесообразность и красота. Архитектура решает художественно-образные задачи, т.е., выражает в художественных образах представления человека о пространстве, времени и месте человека в окружающем мире.

В архитектуре выработаны средства образной художественной выразительности, присущие исключительно этому виду искусства, которые воздействуют на эмоции человека и влияют на характер его поведения (непринуждённый уют жилища, торжественность и строгость мемориальных построек и пр.). Особенности архитектуры зависят от многих причин: от уровня развития общества, особенностей культуры и быта, климатических условий и пр. Архитектура – это не только создание отдельных зданий, полезных для человека, но и сооружение целых архитектурных ансамблей и решение сложных градостроительных задач.

Сооружения прошлых эпох, признанные художественными ценностями, достойными сохранения для последующих поколений называются в искусстве *архитектурными памятниками*, к которым чаще всего относят различные здания, построенные в предшествующие исторические эпохи

(храмы, монастыри, усыпальницы, дворцы, триумфальные памятники, некоторые частные дома и пр.).

Архитектура возникла в глубокой древности и уже тогда достигла высочайшего уровня развития (Древний Египет, античная Греция, Рим). Важнейшими этапами истории архитектуры было европейское Средневековье (напр., готика), эпохи Возрождения, барокко и Классицизма. В истории русской архитектуры особо выделяется зодчество Древней Руси XI-XVII вв., архитектуру XVIII в. и первой половины XIX в. Советская архитектура характеризовалась подлинным гуманизмом, которая наиболее зримо выражалась устремлением общества служить удовлетворению всех материальных и духовных потребностей человека. В нашей стране государством взято на учёт и охраняется большое число выдающихся архитектурных памятников и сооружений разных исторических эпох.

По способу формирования образов архитектуру относят к *неизобразительным (тектоническим)* видам искусства, которые пользуются *неиконическими (конвенциональными) знаками* или абстрагированными образами предметов, действий и явлений, непосредственно обращённых к ассоциативным механизмам восприятия.

По способу развёртывания образов архитектуру традиционно относят к пространственным (пластическим) видам искусства.

Выразительными средствами архитектурного искусства являются: композиция, тектоника (постройка должна быть не только прочной, но и производить впечатление прочной), масштаб, пропорции, ритм, пластика объёмов, фактура и цвет используемых материалов.

Основные области архитектуры: 1) градостроительство (проектирование и развитие городской среды); 2) ландшафтная архитектура (организация садов, парков и др. сред); 3) дизайн интерьера (создание функционального, эргономического и эстетического пространства внутри помещения); 4) архитектура малых форм (лестницы, фонари, беседки, ограды, ротонды, перголы, вазоны и пр.); 5) бумажная архитектура (теоретическая деятельность архитекторов, состоящая в проектировании архитектурных форм без цели их последующей материализации).

Стили архитектуры: первобытный (мегалитические постройки), античный, романский, готический, архитектура Возрождения, барокко, рококо, классический, эклектика, модерн, модернизм, конструктивизм, постмодернизм, хай-тек, деконструктивизм, динамический.

Материалы, используемые в архитектуре: камень, кирпич, бетон, цемент, песок, железобетон, гранит, чугун, сталь, литое ковкое железо, алюминий, стекло и пр.

Архитектура как вид искусства способна интегрироваться со скульптурой, монументальной живописью, декоративным искусством и другими видами изобразительного искусства.

Скульптура (лат. «sculptura, sculpo» – высекая, вырезаю).

*«Живописец и скульптор – оба поэты,
но последний никогда не впадает в шарж.
Скульптура не терпит ни шутовства, ни паясничества,
ни забавного, даже редко комическое.*

Мрамор не смеётся»

Д. Дидро

Скульптура как вид изобразительного искусства воспроизводит явления жизни в объёмных формах, относится к пространственно-изобразительному искусству, позволяющему человеку осваивать и создавать мир в пластических образах. В широком значении слова – искусство создавать из разных материалов изображения человека, животных и других образов природы в осязательных, телесных формах. В отличие от графики и живописи, отображающих среду обитания человека, *основным объектом* изображения в скульптуре является лицо и тело человека в неизменной форме увековечения и прославления его красоты и силы.

Художник, посвятивший себя искусству скульптуры, называется *ваятелем* или *скульптором*, главная задача которого – изобразить человеческую фигуру в реальном или идеализированном виде. Животные в творчестве скульптора играют второстепенную роль, а разные предметы используются лишь в значении придаточных или обрабатываются исключительно с орнаментальной целью. Главным инструментом у скульптора является его рука – «чуткая как у пианиста и сильная как у рабочего».

Главными художественно-выразительными средствами скульптуры являются: построение объёмной формы, пластическая лепка модели, разработка силуэта, разработка фактуры, а иногда и цвета. Основным художественным средством скульптуры является осязательный реальный объём изображения, в котором цвет используется условно и ограниченно.

Материалами для скульптуры служат: металл, драгоценные и искусственные камни, бронза, чугун, глина, дерево, стекло, гипс, песок, лёд и пр.

В зависимости от предназначения скульптура делится на:

– *монументальную скульптуру*(мемориалы, памятники, монументы, статуи, стелы, обелиски, ростральные колонны, триумфальные арки);

– *монументально-декоративную скульптуру*(атланты, фризy, кариатиды, фонтанная, фронтоная и садово-парковая скульптура);

– *станковую скульптуру*, имеющую размеры, близкие к натуре или меньшие и конкретное углублённое содержание, рассчитана на восприятие с близкого расстояния (бюст, скульптура малых форм, скульптурная группа, статуэтка, статуя, торс);

– *круглую скульптуру*, осматриваемую с разных сторон и окружённую свободным пространством (статуя, группа, статуэтка, бюст);

– *рельеф*, где фигура представляется отчасти погружённой в плоский фон и выступающей из него.

В искусстве скульптуры различают три *вида рельефа*:

– *барельеф* (выпуклая фигура выступает менее, чем наполовину), *горельеф* (выпуклая фигура выступает наполовину), *контррельеф* (фигура, не выпуклая, а углублённая).

Способ получения скульптуры зависит от материала, из которого изготавливается скульптура: пластика («наращивание» объёма скульптуры с добавлением мягкого материала: воск, глина); ваяние, глиптика (отсекание лишних частей твёрдого материала: камень и др. твёрдые материалы); отливка (скульптурное произведение получается благодаря вливанию в форму расплавленного металла: бронзы, чугуна и пр.).

В зависимости от крепости материала художник применяет разные инструменты: сверлящие, отдалбливающие, высекающие, откусывающие.

Графика (от греч. «*grafo*» – рисую, царапаю, писать, письменный).

«Жаль, что мы не рисуем прямо глазами.

*Как много пропадает на длинном пути
от глаз через руку и кисти»*

Г. Лессинг

В искусствоведении *графика* рассматривается как *вид живописи, отдельный подвид изобразительного искусства и искусство рисунка*. Наиболее общий, отличительный признак графики – особое отношение изображаемого предмета к пространству, роль которого в значительной мере выполняет фон бумаги. Графическое изображение в графике условнее живописного. Графика используется как средство передачи на плоскости той или иной смысловой (изобразительной или текстовой) информации, а также чисто художественной (декоративной) разработки формы.

В современном мире графика широко используется в производстве книг, реклам, фильмов и пр. В графике обычно используют один или два цвета, кроме основного чёрного или красно-коричневого цвета сангины, художники-графики используют белый цвет на тонированной бумаге.

Художественные изобразительные средства графики: линия, штрих, пятно, точка, светотень, фактура. К этим средствам относится и фон, то есть, тон и цвет бумаги, на которой художник нарисует изображение.

В зависимости от предназначения графика подразделяется на несколько видов: станковая графика (эстамп, станковый рисунок, акварель, все виды гравюры); *книжная графика* (виньетки, иллюстрации, заставки, обложки, форзац, эрзац, создание рисунка шрифта и др.); *журнальная и газетная графика* (конструирование и оформление печатных изданий, иллюстрации, карикатуры); *прикладная и промышленная графика* (денежные знаки, почтовые марки, буклеты, рекламные издания, товарные ярлыки, упаковка, фирменные знаки, вывеска и др.); *графика письма* (каллиграфия, эпиграфика, искусство шрифта); *плакат* (вид торговой рекламы и политической агитации); *компьютерная графика*.

Декоративно-прикладное искусство (от лат. «decoro» – украшать).

*«Красивое не нуждается
в дополнительных украшениях –
больше всего его красит отсутствие украшений»*

И. Гердер

Декоративно-прикладное искусство относится к самому древнему виду искусства, удовлетворяет утилитарные и художественно-эстетические потребности людей. В основе этого вида искусства лежат традиции и обычаи, верования, уклад быта и привычки определённого этноса. ДПИ – широкий раздел изобразительного искусства, охватывающий различные отрасли творческой деятельности, направленный на создание художественных изделий с утилитарными и художественными функциями. Собирательный термин «декоративно-прикладное искусство» условно объединяет два обширных рода искусств: декоративное и прикладное. Решая в совокупности эстетические, практические и художественные задачи, ДПИ одновременно принадлежит к сферам создания духовных и материальных ценностей.

Образное содержание произведений декоративно-прикладного искусства наиболее полно раскрывается при их восприятии в окружении того стиля, для которого они предназначены. Произведения декоративно-прикладного искусства обладают эстетическими качествами, рассчитаны на художественный эффект, призваны служить зрительными акцентами и используются для оформления быта и интерьера. В отличие от произведений *изящного искусства*, предназначенных для эстетического наслаждения и относящихся к

чистому искусству, многочисленные изделия декоративно-прикладного творчества могут иметь практическое употребление в повседневной жизни человека.

В искусстве существует *разновидность ДПИ – декоративно-оформительское искусство* с художественной спецификой (агитационность, злободневность, способность мгновенно откликаться на окружающие события). Функции декоративно-оформительского искусства – агитация, пропаганда, реклама, плакат, информация, оформление больших пространств, что определило широкий диапазон его художественно-изобразительных средств – особенность изобразительных мотивов, в которых особое место занимает *геральдика* и *эмблематика*. Весь художественный строй произведений декоративно-оформительского искусства рассчитан не на длительное и спокойное созерцание, а на мгновенное воздействие, мобилизующее чувства человека.

Широкий спектр *художественных выразительных средств* в декоративно-прикладном искусстве представлен *масштабом, формой, пропорцией, ритмом, цветом, силуэтом, симметрией, фактурой*. Важным выразительным средством ДПИ является *ритмическая основа композиции предмета*, связанная со строением его формы и расположением на ней декора, где *основополагающим композиционным средством* выступают – *цветовые ритмы*.

В декоре предмета важен и *орнамент, украшающий предмет*. В истории искусства орнамент рассматривается как широкая область художественной культуры разных стран; изначальный вид изображения, отражающий ритмы изделия; демонстрация многообразия форм и мотивов орнамента (геометрические и природные формы, изображения растений,

животных и людей). Орнамент не может существовать отдельно, вне определённого произведения искусства, так как имеет прикладные функции, когда произведением искусства становится украшенный орнаментом предмет.

В академической литературе по искусству со 2-ой половины XIX века утвердилась классификация основных отраслей ДПИ, обусловленная важной ролью конструктивно-технологического начала и его непосредственной связью с производством изделий: *по функциональным признакам использования предмета* (игрушки, мебель, ювелирные изделия, посуда, одежда, элементы убранства общественного и жилого интерьера и т.п.); *по способу изготовления* (продукция художественной промышленности, художественных промыслов, домашнего ремесла, уникальные произведения художников декоративного искусства); *по технике выполнения* (литьё, чеканка, резьба, роспись, вышивка, набойка и т.п.); *по материалу* (дерево, металл, керамика, текстиль, стекло и т.п.).

Становление и смена художественных стилей ДПИ протекает синхронно с их эволюцией в других видах искусства. Многочисленные предметы декоративно-прикладного искусства представлены *видовым разнообразием* (аппликация, валяние, вышивание, вязание, шитьё, ткачество, ковроткачество, выжигание, художественная резьба, витраж, декупаж, роспись, лепка, мозаика, плетение, поделки из природного бросового материала, батик, скрапбукинг, художественная обработка кожи, топиар – искусство создания настольно-напольных декоративных деревьев из природного материала, искусственного декора и пр.).

Сегодня изделия декоративно-прикладного искусства, в которых гармонично уравновешены польза и красота, выпус-

каются большей частью производственным способом (одежда, посуда, текстиль и пр.), но многие из них сохраняют национальные особенности и, будучи в своей основе утилитарными, включают в себя элементы духовной культуры разных народов. Изделия декоративно-прикладного искусства используются только для украшения помещений, одежды, человека и пр. Если предметы дизайна выпускаются миллионными тиражами, предметы прикладного искусства – тысячами, то декоративные изделия – всего лишь десятками или единицами. Самое важное в произведениях декоративного искусства – общая художественно-эстетическая выразительность и красота вещи, ведь именно такие изделия пополняют самые известные музейные фонды мира. По степени развития декоративно-прикладного искусства можно судить об уровне художественной культуры общества в целом.

Живопись (по К. Юнгу – «письмо о живом»).

*«Искусство живописи есть нечто иное,
как искусство выразить невидимое через видимое»*

Э. Фромантен

Живопись – это вид изобразительного искусства, связанный с изображением предметов на поверхности красками с целью произвести впечатление на зрителя, подобное тому, какое он получил бы от реальных образов природы. Совокупность и характер изображаемых предметов вызывает в зрителе определённое настроение или выражает какую-либо художественную идею. Произведения живописи, изображая реаль-

ную действительность, создают иллюзию трёхмерности и объёмности. Живопись как особый вид изобразительного искусства связана с передачей зрительных образов посредством нанесения цветных красок на твёрдую или гибкую поверхность. Цвет в живописи разный – иногда совсем «не цветной», а порой «слепит глаза» зрителя. Сочетание цветов и оттенков, цветовая гармония образуют в живописи *колорит*.

Для создания художественного произведения художник использует разные *основы для рисования*: картон, холст, ткань, камень, штукатурка, кожа, стекло, керамика (в старину художники любили использовать шёлк, дерево и даже медь).

В живописи передаётся форма предмета, цвет, фактура материала, пространство и используются конкретные изобразительные и художественные средства: *объём, пластика, линия, мазок, пятно, цвет, свет, светотень, фактура, контраст, силуэт, линейная и воздушная перспектива*. Выразительность живописи определяется характером мазка и обработкой красочной поверхности (фактура). Чтобы зритель глубже проникал в многообразный мир живописи, следует знать некоторые её особенности, напрямую зависящие от стиля эпохи, обычаев, традиций и индивидуальности художника, его методов и способов изображения. История живописи развивается в двух направлениях: *в изобразительности и знаковости* (от образа до абстракции).

В изобразительном искусстве различают следующие *виды живописи*.

1. Монументальной живописью называют изображения, нанесённые на большие, обширные поверхности. В самых ранних памятниках искусства её образцы встречаются на потолках и стенах пещер, в дальнейшем – в разных архитек-

турных сооружений. Сюжетный характер такой живописи находится в прямой связи с назначением того пространства, в котором она существует. Для нанесения монументальных росписей с древнейших времён использовали технику «фреска» (живопись по сырой штукатурке), что предполагало очень быструю работу художника, пока не высохал влажный слой. Художники работали также и по сухой штукатурке в технике «альсекко», которая давала возможность мастеру писать медленнее, однако результат творчества обычно оказывался не столь долговечным как в случае с фреской.

2. Станковой живописью принято называть самостоятельные живописные произведения, не имеющие взаимосвязи с конкретным архитектурным пространством, такие как иконы и картины. При создании картины художник обычно устанавливает основу для живописи – доску или натянутый холст на специальную подставку (станок), отчего и возникло само понятие «станковая живопись». Станковые произведения изначально писались на досках (фаюмский портрет, византийские иконы, живопись раннего и Северного Возрождения), впоследствии же художники стали предпочитать тканевую основу – холст. *Картины, написанные на холсте, называют живописными полотнами.* В эпоху Возрождения доминирующей в станковой живописи становится *масляная техника*, когда в качестве связующего элемента для красочных пигментов использовалось растительное масло (льняное, ореховое, маковое). Издревле *связующими элементами для красок* также служили *воск* (техника «энкаустика»), *куриное яйцо* (техника «темпера»), *известь* (техника «фреска») и *клей*.

3. Миниатюра (маленькие по размеру изображения). Отдельную нишу в искусстве живописи занимает *миниатюра*

или живопись малых форм, наиболее известная своими памятниками в области иллюминирования рукописных книг. Название этой техники произошло от латинского слова «minium» – т.е., сурик, красная краска, которая при оформлении первых рукописей, а «miniatus» означало «раскрашенный». Живописный декор развивался постепенно – от изображения заглавных букв к орнаменту, который затем «перерос» в прихотливое обрамление текста. В дальнейшем миниатюры стали занимать книжные страницы целиком, превратившись в самостоятельные произведения изобразительного искусства. Начиная с позднего Средневековья, в книжной миниатюре чаще всего изображались светские сюжеты. Позднее в этой технике художники писали преимущественно портреты. Классической портретной миниатюрой считается та, что выполнена на тонкой пластине из слоновой кости, хотя изображение художники могли наносить на самую разную основу. Как отдельный жанр портретная миниатюра формируется в XVI в и достигает своего расцвета в XVIII и первой половине XIX в. С древнейших времён миниатюрной живописью украшались разнообразные предметы декоративно-прикладного искусства.

Живопись создаётся природой, временем и человеком, а техники живописи неисчерпаемы и разнообразны. К традиционным и нетрадиционным техникам живописи относят: энкастику, темперную с яйцом, настенную, клеевую; живопись акварелью, гуашью, китайской тушью, масляными красками; эмаль, пастель, фреска и секко, граттаж, гризайль, карнацию, лессировку, пуантелизм, сграффито, сфумато, смешанную технику. С XX в. используют синтетические краски со связующим веществом из полимеров (ванилик, акрилик и др.).

В истории искусства исторически сложилось деление художественных произведений на *жанры живописи* в соответствии с *темами и объектами изображения*. Очень часто в одном произведении встречается сочетание разных жанров живописи. Жанры развиваются вместе с жизнью человека, изменяясь по мере развития изобразительного искусства в разные исторические эпохи.

В зависимости от предмета изображения, темы и сюжетжанры живописи делятся на «высокие» (исторический, мифологический и др.) и «низкие» (пейзаж, натюрморт, бытовой и др.).

В истории изобразительного искусства различают следующие *жанры живописи* (Табл. 1).

Черты каждой новой наступающей эпохи искусствоведы обнаруживали во многих живописных творениях с зачатками перспективы и пейзажа, с изображением телесной пластики персонажей и попыткой установить между ними не только духовное, сверхчувствительное, но и фактическое обобщение. Произведения живописи постепенно «наполнялись» чувством пространства, уточнением пропорций фигур, возрастал интерес к передаче индивидуальной характеристики лиц и изображений героев.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что художественные произведения живописи всегда усваиваются человеком эмоционально и чувственно через собственные переживания и «открытия». Мощно воздействуя на чувства и мысли зрителя, они служат действенным средством общественного воспитания личности и «учебником жизни» (Н.Г. Чернышевский).

Таблица 1 – Жанры живописи

Название жанра	Особенности жанра	Художники – представители жанра
1	2	3
Мифологический	Соприкасается с историческим жанром. Изображения отражают содержание античных мифов и легенд, что дало богатейший материал художникам для воплощения рассказов и персонажей с этическим и аллегорическим подтекстом	С. Боттичелли «Рождение Венеры», М. Врубель «Демон сидящий», С. Клио-Торелли «Муза истории», С. Рафаэль «Триумф Галатеи» др.
Архитектурный	Во многом похож на пейзаж, но имеет ключевую особенность: на картинах художники изображают пейзажи с участием архитектурных объектов, зданий или городов. Особое направление – городские улицы, передающие атмосферу места. и изображение красоты архитектуры конкретного здания: его внешнего вида или внутреннего интерьера	К. Лоррен «Отплытие св. Урсулы», В.Д. Поленов «Теремной дворец», К.И. Горбатов «Рыбацкая улица», Т Коул «Вид на Флоренцию», В.А. Лесков «Псков» и др.
Исторический	Жанр подразумевает монументальные картины, призванные передать обществу грандиозный замысел, какую-либо мораль, истину или продемон-	И.Е. Репин «Иван Грозный убивает своего сына», В.И. Суриков «Покорение Сибири», В. С. Смирнов

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	стрировать значимые исторические события. Картины наполнены высокими эстетическими идеалами, драматическим содержанием и глубиной человеческих отношений, часто изображаются военные события и тогда он тесно смыкается с батальным жанром	«Князь Михаил Черниговский перед ставкой Батыя», Ф.А. Бруни «Медный змей», Н.К. Пимоненко «Встреча с земляком» и др.
Батальный (от фр. «bataille» – битва)	Картины этого жанра изображают эпизоды военных сражений, иногда военных походов, передающих героическую романтику битв и откровенные «ужасы войны». Особенностью жанра является не только желание отразить историческое событие, но и донести зрителю эмоциональное возвышение подвига и героизма	В. Верещагин «Апофеоз войны», М. Греков «Штурм Перекопа», Ф. Рубо «Живой мост», В. И. Суриков «Переход Суворова через Альпы» и др.
Марина («морская»)	Вид пейзажа, в котором художник изображает морские виды, прибрежные пейзажи с видом на море, восходы и закаты на море, корабли и даже морские сражения, которые относят к жанру «марина».	Л. Ф. Лагорио «Маяк», А.П. Боголюбов «Кораблекрушение», И.К. Айвазовский «Волна», М.А. Алисов «Прибой», Д. Баттерсворт «Парусник во время шторма» и др.

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Бытовой	<p>Первые бытовые сцены изображались на стенах погребальных комнат в Древнем Египте. Бытовой жанр передаёт острые социальные вопросы, демонстрирует достижения народа и разных социальных классов, изображая повседневную жизнь и нравы людей</p> <p>Произведения бытового жанра разнообразны: они запечатлевают домашний быт, романтические страсти и сентиментальные переживания людей</p>	<p>Ф. Лейтон «Уроки музыки», Дж. Лесли «Маленькая садовница», Б. Кустодиев «Купчика за чаем», А. Остаде «Интерьер таверны», К.Е. Маковский «Жница», А.Г. Венецианов «Спящий пастушок» и др.</p>
<p>Анималистический (от англ. «animal» – животное)</p>	<p>Изображения животных часто использовались в античной скульптуре и вазописи. Особое внимание художник уделяет художественно-образной характеристике животных, их повадкам и выразительности силуэта, часто наделяя изображённых животных переживаниями, чертами и поступками, присущими людям. Жанр сочетает естественнонаучные и художественные начала. Поджанром анимализма является <i>иппический жанр</i> (изображение лошадей)</p>	<p>А. Дюрер «Заяц», П. Ренуар «Японская собачка», Ф. Сайдер «Лиса и кот», И.И. Шишкин «Утро в сосновом бору», К.П. Брюллов «Всадница», Н. Пирсони «Белая корова на чёрном фоне», Т. Паркер «Фламинго», В. Ватагин «Медведь за рыбной ловлей» и др.</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3
<p>Портрет (от фр. «portrait» – воспроизводить что-либо черта в черту)</p>	<p>Изображение человека или группы людей, существующих или существовавших в реальной жизни в живописи, графике, скульптуре, фотографии и пр. Цель жанра – отображение визуальных характеристик внешнего облика изображаемого человека, правдивого раскрытия его духовной сущности в единстве индивидуально-неповторимых и типичных черт, присущих ему как представителю определённой эпохи, национальности, культуры и социальной среды</p>	<p>С. Рафаэль «Сикстинская мадонна», К.П. Брюллов «Портрет У.М. Смирновой», В.А. Серов «» «Портрет Мики Морозова», О. Ренуар «Завтрак гребцов», Т. Гейнсборо «Утренняя прогулка», А. Дейк «Трое детей Карла I» и др.</p>
<p>Натюр-морт (от фр. «nature-morte» – мёртвая натура)</p>	<p>Жанр связан с изображением неодушевлённых предметов, из которых художник составляет композицию согласно своему замыслу. Произведения наделены сложным символическим смыслом и изображают предметы труда, творчества, обихода, убитую дичь, выловленную рыбу, фрукты, овощи, растения и т.п. Воспроизведение реальных предметов художником вызывает у зрителя эффект присутствия подлинной природы</p>	<p>Я. Марель «Цветочный натюрморт», И.Т. Хруцкий «Натюрморт с птичкой», И.Э. Грабарь «Хризантемы», П. Сезан «Натюрморт», П.П. Кончаловский «Сирень в корзине», С.И. Осипов «Васильки» и др.</p>

Окончание таблицы 1

1	2	3
Пейзаж (от фр. «paysage, pays» – местность, страна)	Главным является изображение природы и окружающей среды, видов сельской местности, городов и исторических памятников. С XVI в. пейзаж стал самостоятельным жанром, отражающим живописную передачу пространственной глубины, сложности цветовой гаммы и изменчивости световой воздушной среды	И. Левитан «Золотая осень», Ж. Дюпре «Старый дуб», К. Писсарро «Сад», В. Поленов «Бабушкин сад», И.И. Шишкин «Берёза и рябинки», А. Саврасов «Грачи прилетели» и др.
Ню (от франц. «nudite» – нагота)	Художественный жанр в скульптуре, живописи, фотографии и кинематографе, призванный изображать красоту и эстетику обнажённого человеческого тела	Ц. Эвердингер «Амур, держащий хрустальный шар», Ф. Буше «Туалет Венеры», К.П. Брюллов «Вирсавия», П.О. Ренуар «Купальщица, сидящая на камне», Х. Рембрант «Даная» и др.
Фантастический	Разновидность живописи, использующей фантастические (вымышленные) темы, сюжеты и мотивы. Для данного жанра характерны фантастические необычные действия и допущения, которые нарушают границы реальности и условности мира за грань обычного понимания. Истоки фантастики заложены в фольклоре и волшебных сказках	Д. Дорман «Чужой и пёс», «Сага о Бэтмене», Дж. Бёрнс «Левитатор», Дж. Пайтр «Осколки величия», Дж. Хоу «Ульмо», Э. Лес «Конан и демоны», К. Ахиллеос «Атака замка драконом», Р. Моррилл «Тёмные миры», К. Уилсон «Мир пауков» и др.

Выполняя идеологические и познавательные задачи, разные жанры живописи выступают особой сферой создания предметных эстетических ценностей, отражая духовное содержание и идеологию эпохи, её социальное развитие. Искусство проходит сквозь годы и столетия, рассказывая будущим поколениям о тех мирах и людях, когда произведение было создано, помогая понимать и чувствовать атмосферу прошлого времени. Каждый культурный человек должен захотеть «принять в себя» искусство, чтобы оно благотворно воздействовало на него и донесло истинный смысл его предназначения.

Резюме:

– в жизни каждого человека искусство занимает одну из лидирующих позиций, являясь способом познания мира, оно формирует духовно-нравственные основы и внутренний мир личности, побуждая к действию и творческому развитию;

– в изобразительном искусстве человек «черпает» новые знания и находит ответы на важные жизненные вопросы, выбирая из всего многообразия произведений искусства те, которые ему по душе, которые ближе и понятней;

– в произведениях изобразительного искусства художник «передает» собственное видение, конкретные мысли, чувства и свою точку зрения на окружающий мир, оказывая влияние на зрителя как неповторимую индивидуальность, способствуя изживанию его негативных чувств и эмоций;

– к изобразительным искусствам, воплощающим художественные образы на плоскости и в пространстве, относят следующие виды: графику, живопись, архитектуру, скульп-

туру и декоративно-прикладное искусство, которые имеют собственные характеристики, средства художественной выразительности, особенности изображения и пр.;

– ознакомление детей дошкольного возраста с изобразительным искусством является основой художественно-эстетического развития и культурного становления личности.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Назовите причину возникновения изобразительного искусства.
2. Перечислите основные виды изобразительного искусства.
3. Какие изобразительные материалы использовали художники в наскальной живописи?
4. Перечислите основные техники живописи.
5. Перечислите основные жанры живописи.
6. В чём разница изображений мифологического, исторического и батального жанров?
7. В чём особенности анималистического жанра?
8. Перечислите виды портрета.
9. В чём особенности жанра пейзажа?
10. Перечислите виды пейзажной живописи.
11. Какие основы для рисования используют художники в живописи?
12. В чём особенности жанра натюрморта?
13. В чём особенности фантазийного жанра?

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РИСОВАНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Рисование как вид изобразительной деятельности детей дошкольного возраста

*«Развитие способности у ребёнка к рисованию
составляет одну из существеннейших задач
развивающе-воспитывающего
обучения человека»
Ф. Фрёбель*

Изобразительная деятельность имеет неоценимое значение для разностороннего воспитания и художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Великие педагоги и философы прошлого высоко ценили значение изобразительной деятельности для выражения и воспитания чувств ребёнка, для нравственного эстетического становления личности (А.А. Волков, Е.И. Игнатъева, Л.А. Раева, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.). Идея Аристотеля о положительном влиянии рисования на развитие личности ребёнка нашла подтверждение в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф. Фрёбеля, согласно которой, изобразительное детское

творчество создаёт основу полноценного и содержательного общения ребёнка со взрослыми и положительно сказывается на эмоциональном состоянии детей, отвлекая их от страхов, грусти и печальных событий. Я.А. Коменский утверждал важность рисования для формирования всесторонне развитого человека и предлагал ввести этот предмет в материнские школы как необходимое занятие для развития у ребёнка наблюдательности и ощущений. Я.А. Коменский считал, что изобразительное искусство и рисование помогают развивать чувство прекрасного, учат «подмечать правильность и стройность в предметах», формируют способность наслаждаться красотой природы и произведениями искусства.

В современном дошкольном образовании *изобразительная деятельность* детей дошкольного возраста *рассматривается с позиции реалистического искусства как особой формы общественного сознания* и является *эффективным средством формирования творческой личности* в непрерывном единстве познания и воображения, практической деятельности и психических процессов. По мнению А.В. Бакушинского, *изобразительная деятельность является детским искусством*, обусловленным способами восприятия мира и направленным на создание художественной формы в её собственной эволюции.

Занятия изобразительной деятельностью имеют особое значение для умственного воспитания ребёнка, так как основываются на сенсорном опыте, непосредственном восприятии, умении выделять свойства и качества воспринимаемых объектов окружающего мира. Такая деятельность, как и любая другая, основывается на искусстве, которое включает в себе концентрированную информацию о времени,

в котором жил и творил художник, о жизни людей, их труде, обычаях, нравах, идеалах, эталонах добра и красоты.

Возможность *интеллектуального развития детей в процессе изобразительной деятельности* определяется тем, что в изобразительном творчестве они передают собственные впечатления, полученные из окружающей жизни, ведь без отчётливых представлений невозможно создать изображение. В процессе создания образов у ребёнка уточняются, углубляются и закрепляются знания и представления, которые являются фундаментальным материалом для работы памяти, внимания, мышления, воображения и развития творческих способностей.

Изобразительная деятельность дошкольников как важнейшее средство художественно-эстетического развития выступает одним из естественных специфических видов детской деятельности и является самой интересной для детей. Нам близки точки зрения А.В. Антоновой, Г.Г. Григорьевой, Т.Н. Дороновой, Т.С. Комаровой, Н.В. Шайдуровой и др. о том, что *изобразительная деятельность дошкольников определяется как художественно-творческая деятельность, направленная на выражение личного отношения к изображаемому.* Педагогическими исследованиями Е.В. Барановой, А.М. Савельевой и др. доказано, что изобразительная деятельность имеет свои особенности именно в период дошкольного детства потому, что у детей развивается *творческая активность* в процессе создания творческих продуктов собственной деятельности. И.А. Лыкова рассматривает изобразительную деятельность с точки зрения специфической активности ребёнка, в которой он приобретает «господство» над изобразительными материалами и овладевает художест-

венными инструментами, с помощью которых создаёт эстетический продукт, реализует и познаёт своё «Я», тем самым выражает эстетическое отношение к миру.

Изобразительная деятельность в ДОО является ведущим направлением воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста и взаимосвязана со всеми направлениями: природным многообразием и социальными явлениями, ознакомлением к окружающим предметным миром, миром культуры (мировая, отечественная, региональная) и искусства, включающим его разные виды, а также виды детской деятельности. *Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте составляет основу художественно-эстетического развития детей, которая рассматривается как вид художественно-творческой деятельности, направленной на развитие познавательного интереса к продуктивным видам детской деятельности (Рис. 2).*

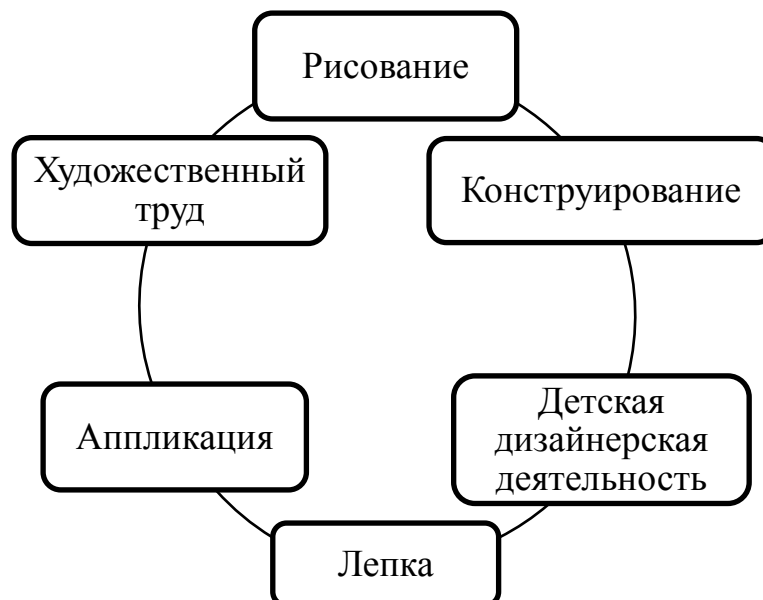


Рис. 2 Продуктивные виды изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Выделенные виды изобразительной деятельности используются в дошкольном возрасте для изображения предметов, образов, событий и явлений, которые можно выразить в графической и пластической формах, при этом основная задача педагога – научить детей передавать форму, цвет, строение и расположение предметного мира в пространстве. Умение изображать предметы, образы и явления окружающего мира служат средством выражения отношения детей к этим явлениям, что определяет ценность изобразительной деятельности для воспитания чувств и адекватного восприятия окружающего мира, природы и искусства.

Виды рисования

Формирование реальных представлений о предметах, образах и явлениях окружающего мира у детей дошкольного возраста является одним из направлений изобразительной деятельности. В дошкольном возрасте рисование занимает ведущее место в обучении детей изобразительному искусству и является более сложным средством изображения, чем лепка, аппликация и конструирование. Занятия рисованием развивают у ребёнка умение видеть прекрасное в окружающем мире, в природе и в произведениях искусства. В процессе рисования у ребёнка совершенствуются наблюдательность, эстетическое и художественное восприятие, эстетические эмоции и художественный вкус, творческие способности, формируется умение доступными изобразительными средствами самостоятельно создавать красивое. На всех этапах обучения детей рисованию придаётся важное значение формированию предметных представлений и развитию способов обследования предметов посредством различных видов восприятия: зрительного, тактиль-

ного, двигательного, созданию условий для овладения детьми сенсорных и художественных эталонов.

Основные задачи обучения детей дошкольного возраста рисованию – познание окружающего мира природы, искусства, человека в художественно-эстетических образах, развитие наблюдательности, воспитание чувства прекрасного на основе обучения способам и приёмам изображения, формирование творческих способностей в процессе создания выразительных образов доступными для детей художественно-изобразительными средствами.

В детском рисовании различают следующие виды (Рис. 3)

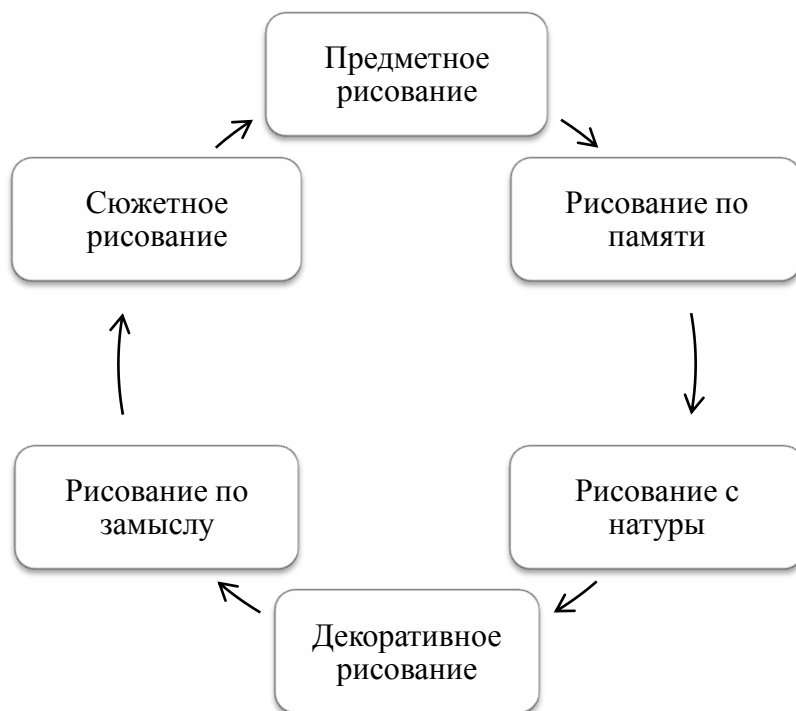


Рис. 3 Виды рисования в дошкольном возрасте

Итак, каждому виду рисования свойственны специфические задачи, которые определяют содержание работы с детьми с учётом возрастных особенностей (В.В. Гербова, Г.Г. Григорье-

ва, Т.Н. Доронова, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова и др.). Рисованию всегда предшествует практическая деятельность ребёнка по восприятию, обследованию и освоению предметов, образов и явлений через наблюдение, экскурсии, игровые действия, в процессе чего уточняются образы предметного мира, обогащается чувственный опыт ребёнка, формируются способы анализа, сопоставления, сравнения и пр.

Рассмотрим каждый вид рисования и особенности его освоения в разных возрастных группах дошкольного возраста более подробно.

Предметное рисование – это изображение предметов и передача собственных впечатлений о нём путём применения различных средств изображения.

Задачи предметного рисования в разных возрастных группах направлены на:

- формирование у детей познавательного интереса к предметному миру, рукотворным вещам и человеку;
- умение находить отличия предметов по форме, величине, цвету, пропорциям частей и побуждать детей к передаче этих отличий в рисунках;
- выработку навыков рисования контуров предметов простым графическим карандашом с лёгким нажимом на него, чтобы при последующем закрашивании изображения не оставалось жёстких, грубых линий, «пачкающих» рисунок;
- обучение передаче положения предметов в пространстве на листе бумаги, обращая внимание на то, что предметы могут по-разному располагаться на плоскости (стоять, лежать, менять место положения: живые существа могут двигаться, менять позы и пр.);

- овладение композиционными умениями (учить располагать предметы на листе бумаги с учётом их пропорций);
- желание выразить в рисунке собственное отношение к предмету;
- формирование обобщённых способов изображения однотипных предметов, развивая при этом чувство цвета, композиции, ритма и пр. через освоение изобразительных техник рисования.

В предметном рисовании педагог учит детей относительно грамотному и правдоподобному изображению предметного мира, умению передавать в рисунке их образные характеристики, выражать чувства и отношение к предмету.

В отличие от детей раннего возраста, в рисунках младших дошкольников наблюдается объективное сходство изображений с предметами и явлениями. Узнаваемость помогает закрепить в сознании ребёнка связи между действиями руки и получаемым образом, первоначальная связь которых однозначна, так как ребёнок усваивает её, подражая взрослому. При этом вырабатывается *навык произвольного выполнения движений*, которые необходимы для создания образов и изображений, отличающихся устойчивостью и понятной внешней формой выражения.

На *особенность рисования в младшем дошкольном возрасте* обратил внимание художник Е.И. Чарушин, который отметил, что для освоения пространства в процессе рисования рекомендуется давать детям большие листы бумаги для изображения, так как в силу физиологических особенностей развития двигательной сферы малышей *необходимо макространство*.

Если в раннем и младшем дошкольном возрасте основным выразительным средством в рисовании является *цвет*, то интересы детей 4-5 лет больше направлены на *создание графических образов* с помощью форм и линий. В рисунках детей постепенно появляются фигуры животных и человека, расположенные внизу листа в ряд (фризовая композиция). Хотя в рисунках детей этого возраста преобладают *графические образы*, однако цвет, благодаря тенденции к украшению, остаётся для многих детей любимым изобразительным средством. Педагогу необходимо учитывать, что при освоении формообразующих движений важно обращать внимание детей на их разнообразие, так как всё чаще детям приходится изображать очертания различных предметов и фигур.

В среднем дошкольном возрасте усложняется содержание изобразительной деятельности, когда ребёнок старается полнее и передать сюжет, используя знакомые выразительные средства рисунка. В каждой возрастной группе композиции детских рисунков постепенно усложняются, а дети учатся изображать предметы на определённом расстоянии (ближе, дальше). При этом они способны выделить в рисунке главное, определить место действия, передать особенности цветовой гаммы и характерные черты персонажей. По мере накопления представлений о предметах и способах их изображения дети создают сюжетные рисунки.

К старшему дошкольному возрасту дети успешно находят разные средства выразительности (линию, точку, штрих, пятно и пр.), в результате чего каждый рисунок приобретает собственную индивидуальность: дети способны замечать недостатки своих работ и давать правильную эстетическую оценку полученному результату. Овладение определёнными

изобразительными умениями и навыками, а также приёмами изображения разнообразных простых и сложных предметов способствует приобретению ребёнком свободы творческих проявлений в рисунках.

Сюжетное рисование

Задачи сюжетного рисования в разных возрастных группах направлены на:

- обучение детей создавать сюжетные композиции на темы окружающей жизни и на темы литературных произведений (потешки, стихотворения, рассказы, сказки и пр.);
- развитие композиционных умений – располагать изображения на полосе внизу листа, по всему листу бумаги;
- формирование умения передавать в рисунке соотношение разных предметов и образов в сюжете соответствии с особенностями их формы, величины, протяжённости, объёма (деревья и растения – высокие и низкие, человек меньше дома и пр.);
- формирование умения создавать композицию в зависимости от сюжета изображения, выделяя в ней главное – основные действующие лица, предметы, окружающую обстановку и пр.;
- формирование умения располагать на рисунке предметы, загораживающие друг друга (кроны деревьев на улице частично загораживают дома и пр.);
- формирование способности передавать в рисунках смысловую связь между изображаемыми предметами и объектами.

В рисунках детей младшего дошкольного возраста ещё не наблюдается развёрнутого сюжета, но это не значит, что у них отсутствует стремление выразить свой замысел, педагогу

нужно помнить о том, что ребёнок не всё передаёт изобразительными средствами – многое остаётся за пределами рисунка в детском воображении. Дети младшего и среднего дошкольного возраста, создавая сюжетные рисунки, полностью поглощены процессом деятельности, а их замысел становится более устойчивым и преднамеренным.

Процесс рисования часто сопровождается звукоподражанием, словами и репликами ребёнка, так как полностью передать сюжет и динамику действий дети не всегда могут. Для методики проведения занятий по рисованию, особенно в младшем дошкольном возрасте, характерным является *использование элементов игр-драматизаций и игрушек-персонажей*, позволяющих вести разговоры и беседы с детьми от лица какого-либо персонажа, что рождает у них живой интерес к образам и создаёт непринуждённую обстановку на занятиях по рисованию.

Практика работы с детьми показывает, что в среднем дошкольном возрасте *педагоги мало уделяют внимания на развитие изобразительного творчества*, поэтому рисунки детей часто однообразны по содержанию и способам выполнения. Причина, на наш взгляд, состоит в том, что педагоги в основном используют показ образца и приёмов изображения, тем самым лишают детей свободы выбора изобразительных материалов, средств выразительности и способов изображения, которые у каждого ребёнка могут быть разными.

На занятиях по рисованию педагогу следует учитывать те знания детей о средствах художественной и изобразительной выразительности, которые они получили в процессе восприятия подлинных произведений изобразительного искусства, иллюстраций и репродукций. Для создания сюжетного изо-

бражения педагог должен «ввести» ребёнка в образы, становление которых происходит только в том случае, если процесс изобразительной деятельности направлен на развитие воображения, сюжетно-игрового замысла, если обучение техническим навыкам и приёмам в рисовании способствует этому.

Одной из основных задач по рисованию является *формирование у детей умения передавать сюжетное содержание, взаимоотношения отдельных персонажей, выделять главное в сюжете, располагать предметы и фигуры соответственно замыслу ребёнка*. Замысел рисунка отражает не только его содержательную сторону, но и формирует представления о *пространственной композиции* (композиционный центр), о положении персонажей относительно друг к другу, о цветовой характеристике образов.

Изобразительное творчество детей старшего дошкольного возраста становится значительно богаче по средствам изображения и по смысловому содержанию, чем в предыдущих возрастах, поскольку становятся богаче полученные ими впечатления, знания об окружающем мире, художественный и жизненный опыт. Любознательность и особый познавательный интерес ко всему, что дети видят вокруг, активно проявляется в желании полнее всё передать в рисунках. Стремление к созданию новых композиций является основой изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста. Потребность ребёнка выразить собственные впечатления настолько велика, что дети могут многократно изображать любимые образы и в тоже время находить новые, оригинальные.

Иллюстрирование литературных и сказочных сюжетов подобно сюжетному рисованию, а сложность изображения заключается в том, что при восприятии сказки или

рассказа воображение ребёнка не имеет опоры в реальном действии – он должен переживать описываемые события мысленно. Исследованиями Д.М. Ароновской, З.М. Богоуславской, А.В. Запорожца, Т.А. Репиной, Л.С. Славиной и др. доказано, что для адекватного восприятия сказочных героев и их изображения необходимо, чтобы сюжет был раскрыт в развёрнутой и драматизированной форме. Большое значение в формировании образов воображения имеют яркие, эстетичные наглядные изображения и иллюстрации, а педагог умело акцентирует внимание детей на прочитанном эпизоде, помогает выделить главные моменты и средства художественной выразительности, которые ребёнок успешно воплотит в собственном продукте творчества – рисунке.

Рисование с натуры

Для этого вида рисования лучше всего выбирать предметы простые по строению и форме: желательно чтобы это были предметы круглой, квадратной и прямоугольной формы. Педагог должен научить ребёнка детально анализировать натуру и передавать в рисунке не только правильную форму, очертания предметов, а также объём и цветовую гамму разными художественными изобразительными материалами. Творчество детей дошкольного возраста в *рисовании с натуры* проявляется в том, как ребёнок изображает предмет, насколько выразителен в индивидуальном «почерке» создаваемый им образ.

Практика работы с детьми показывает, что уже в *средней группе педагог может использовать натуру в предметном рисовании*: дети с интересом и более осознанно рассматривают предметы, выделяя их отдельные части, а в процессе рисования стараются правильно воспроизвести увиденные

при рассматривании формы. Педагогу необходимо помнить, что в тех случаях, когда форма предмета проста и дети владеют достаточными навыками для её изображения, можно ограничиться рассматриванием предмета и словесными указаниями о том, как его следует изобразить.

В старшем дошкольном возрасте изобразительные задачи рисования с натуры усложняются и направлены на: 1) изображение формы предметов и цвета, близкое к натуре с помощью набросков, 2) соблюдение пропорций частей предметов и их композиционное расположение на листе бумаги, 3) владение техническими навыками и умениями рисования лёгкой линией контура, 4) регулирование нажима карандаша в процессе штриховки и тонировки изображений.

В старшем дошкольном возрасте необходимо более тщательное рассматривание, обследование натуры и показ изображения, что помогает уточнять и конкретизировать представления детей о предметном мире и расширить круг знаний о нём. *В рисовании с натуры показ не всегда должен быть полным*, иногда достаточно после её рассматривания, показать только основные приёмы и способы изображения, с тем, чтобы дать детям возможность самим выбрать их и точно передать в деталях рисунка.

На качество рисования с натуры оказывает большое влияние рассматривание натюрмортов русских художников П. Кончаловского, М. Машкова, М. Сарьяна, Н. Стожарова, И. Хруцкого и др. Дети старшего дошкольного возраста способны замечать все детали, изображённые художниками в картинах, стремятся самостоятельно передавать в рисунках красоту предметного мира, природных объектов и результатов человеческого труда, придумывая собственные композиции.

Декоративное рисование

В период старшего дошкольного возраста происходит усложнение структуры изобразительной деятельности детей, появляются её новые виды: *декоративное рисование* на основе восприятия изделий декоративно-прикладного искусства (Гжель, Хохлома, Городец, Дымково, Филимоново, Абашево, Жостово, Палех и др.). Это обусловлено тем, что развивается художественно-образная основа изобразительной деятельности детей, совершенствуются технические навыки и умения, формируется устойчивый замысел в изображении.

Культуру России невозможно представить без народного искусства, раскрывающего истинные истоки духовной жизни русского народа, являющегося частью его истории, наглядно демонстрирующего нравственные, моральные и эстетические ценности, художественные вкусы. В народном декоративно-прикладном искусстве мир отражается условно и символично, в нём нет натуралистического воспроизведения, художник избегает лишней детализации, сохраняя при этом целостность и законченность образа.

Исследователи народного искусства В.Н. Василенко, М.А. Некрасова, Н.П. Сакулина, Т.Я. Шпикалова и др. отмечают, что оно обладает большими воспитательными возможностями: несёт в себе огромный духовный заряд, эстетические и нравственные идеалы, веру в торжество прекрасного, позволяет приобщать детей к духовной культуре народа, частью которого оно является.

Народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребёнка (простота, завершенность формы, обобщённость образа, яркость и выразительность). Условность образа, нацеленность на «типиче-

ское», декоративность, красочность и яркая выраженность эмоционального настроения – эти *качества народного декоративно-прикладного искусства присущи и творчеству детей*. В народном искусстве эти качества не являются случайными – они вырабатываются и «оттачиваются» вековыми традициями. На жизнерадостных, правдивых и понятных детям произведениях народного искусства педагог воспитывает эстетические чувства детей, формируя эстетическое восприятие и первые эстетические оценки (суждения). Создание стройных композиций, украшенных народными узорами, радуют детей, доставляя творческое удовольствие, у детей развивается художественный вкус и способность к подбору и сочетанию цветов.

Ознакомление детей дошкольного возраста с основами декоративного рисования начинается со средней группы, когда детей подводят к пониманию закономерностей узоров в процессе освоения предметов и художественных изделий декоративного искусства на примере народного творчества.

Задачи декоративного рисования в разных возрастных группах направлены на:

- ознакомление детей с изделиями народных промыслов для закрепления знаний о народной игрушке (дымковская, филимоновская, городецкая, богородская, абашевская и др.);
- создание изображений по мотивам народной декоративной росписи с помощью декоративных узоров и закрепление их названий (семёновская, полхов-майданская, гжельская, урало-сибирская и др.);
- обучение умению планировать, располагать и изображать узоры на любой форме (полоска, круг, квадрат, треугольник и пр.).

– использование разнообразия декоративных элементов и тщательности их исполнения в процессе изображения.

Особая роль в освоении декоративного рисования принадлежит народной игрушке, которая обладает качествами, необходимыми для эстетического воздействия на ребёнка: она проста, понятна, выразительна и радует ребёнка своей раскраской (матрёшка, кубики, волчок, пирамидка, лошадка, погремушка и др.). Определённый характер декоративных рисунков и особые мотивы узоров ставят перед ребёнком сложные задачи «превращения» природных форм в декоративные образы за счёт стилизации и упрощения элементов и способность передать их в изображении. *В декоративном рисовании важно преобразование реальной формы в задуманный мотив, при этом орнаментальную основу ребёнок учится передавать в плоскостном изображении, подчёркивая условность языка декоративно-прикладного искусства.*

*В средней группе у детей возникает интерес к украшению предметов окружающей жизни, педагог ставит перед детьми посильные для выполнения изобразительные задачи: украсить элементами узоров плоскостные изображения в форме круга, квадрата, полосы. Педагог помогает детям создавать одинаковые и чередующиеся узоры, распределять их не только по краю формы, но и заполнять ими центр изображения. Ведущее значение для усвоения детьми построения узора имеет *показ составления узора* (можно использовать фланелеграф, мольберт, цветные элементы узоров из цветного картона и пр.), когда педагог на глазах у детей рисует узор, объясняя каждое действие или выкладывает цветные геометрические формы на фланелеграфе, а дети повторяют эти действия. Иногда можно советоваться с детьми, какого цвета на-*

рисовать ту или иную часть узора, «провоцируя» детей на инициативность и активность.

К старшему дошкольному возрасту в декоративном рисовании дети приобретают навыки, умения и более прочные знания о закономерностях построения узоров (заполнение середины, краёв, углов), повторение и чередование одинаковых элементов и красок в узоре; чередование крупных и мелких форм. Усвоив особенности построения узоров на полоске, квадрате, круге, дети постепенно осваивают декорирование узорами треугольника, овала, ромба на плоскостных изображениях форм разных размеров.

Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста показывает, что, поставив перед собой цель – изобразить узор на какой-либо форме, дети часто начинают не с главного, а со случайного, или, начав с главного, по ходу рисования изменяют ранее задуманное, делая совершенно отличное от того, что намеревались сделать первоначально. На занятиях, где дети составляют узоры по нескольким образцам (старший дошкольный возраст), им необходимо предоставлять возможность для проявления самостоятельности в решении творческой задачи: педагог должен научить ребёнка намечать в общих чертах план действий и последовательно выполнять его, заранее определять основные части узора и их расположение.

Проведение занятий по декоративному рисованию показывает, что эмоциональный подъём, выдумка, творческая инициатива проявляются у детей только в том случае, если они приобрели достаточный объём знаний и навыков, освоили умение творчески работать – намечать цель и добиваться её исполнения. Каждый тип занятий декоративным рисова-

нием должен быть взаимосвязан с другими типами занятий, так как на них педагог ставит общую цель – сообщать детям знания и умения, что способствует в дальнейшем развитию творческой инициативы детей.

Наряду с показом образца, выполненного педагогом, и поэтапного процесса выполнения этого образца, важное значение в старшей группе приобретает *знакомство с произведениями декоративно-прикладного искусства* (декоративные ткани, образцы народных орнаментов, орнаментированные предметы и вещи). Внимание детей необходимо фокусировать на многообразии элементов узоров, их построении, цветовой гамме и встречающихся в них формах. Обогащение детей впечатлениями в процессе освоения декоративного рисования имеет положительное эстетическое и художественное значение только в соединении с систематической целенаправленной работой по развитию умения наблюдать, рассматривать, замечать и сопоставлять, что достигается с помощью образцов и при показе приёмов составления и изображения узоров.

Декоративное рисование помогает детям овладевать приёмами пользования кисточкой. Многократное повторение линий и элементов узоров не только карандашами, но и красками, позволяют закреплять у детей навыки декоративного рисования, что положительно отражается в содержании предметных, сюжетных и сказочных изображений.

В исследованиях М.Б. Зацепиной, Т.С. Комаровой и др. отмечается, что в образовательном процессе ДОО предметы народного искусства возможно использовать в следующих направлениях: 1) для оформления интерьера ДОО и группы, праздников и досугов (обогащение художественно-

эстетической среды), учитывая эстетическую значимость произведений народного декоративно-прикладного искусства; 2) целью ознакомления детей с народным искусством (рассматривание изделий народных промыслов России и Урала: роспись, вышивка, ковроткачество и пр.); 3) для развития детского художественного творчества в качестве образцов-эталонов сначала для прямого воспроизведения, а затем для творческого осмысления и применения: «повтор-вариации-исполнение» (по Т.Я. Шпикаловой).

Для основы рисования декоративных узоров и росписей рекомендуется использовать *плоскостные изображения* из белого картона и бумаги в форме элементов одежды и головных уборов (сарафан, кофта, рубашка, кокошник, платок и пр.). *Декоративное творчество ребёнка* необходимо развивать в процессе *самостоятельного создания разнообразных композиций узоров* и их элементов. При наблюдении и рассматривании различных растительных форм в живой природе педагог должен обращать внимание детей на строение и особенности растений, цветов, на богатство цветовых сочетаний и оттенков, на декоративно украшенные предметы быта. Для того, чтобы рисунки детей были узорными и яркими, необходимо знакомить их с украшением бытовых предметов и вещей, *организуя эстетические экскурсии в музеи народного искусства и к народным мастерам* (ткачихи, вышивальщицы и пр.), чтобы воспитывать у детей уважение к людям, создавшим красивые вещи и украшения.

Вся работа по декоративному рисованию должна осуществляться в определённой системе, с последовательным усложнением материала и с обязательным многократным повторением материала, изученного ранее. На каждом занятии необ-

ходимо повторять с детьми известные элементы и приёмы изображения и давать небольшой объём новых знаний. Так как в декоративном рисовании каждый элемент обогащает узор, целесообразно на одних занятиях – учить детей составлять узоры, а на других – учить рисовать отдельные интересные и наиболее трудные элементы. Занятия по показу воспитателя и по образцу должны чередоваться с занятиями, на которых детям предоставляется возможность использовать полученные знания самостоятельно придумывать и изображать декоративные рисунки – только при таком сочетании будет достигнут полноценный результат деятельности ребёнка.

Отметим, что включение детей дошкольного возраста в различные виды деятельности, основанные на материале народного декоративно-прикладного искусства – одно из главных условий полноценного интеллектуально-эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей в рисовании.

Рисование по замыслу предполагает более высокую активность детей и развитое воображение, чем на остальных видах занятий. Именно на занятиях такого рода дети должны приобретать умение работать творчески, т.е., самостоятельно определяя цель, подбирать выразительные средства изображения и творчески отражать это в рисунках.

Занятия по замыслу в полной мере должны содействовать развитию творческого воображения и фантазии, инициативы и чувственно-эмоциональной сферы ребёнка, то есть тех качеств деятельности, которые могут в дальнейшем «перерасти» в большое настоящее творчество. Занятия, на которых содержание и последовательность действий определяются педагогом, и занятия, на которых дети самостоятельно

учатся выбирать и составлять мотивы из узоров, предложенных педагогом, *готовят детей к занятиям по замыслу.*

Методика руководства занятиями по замыслу относительно сложна. Педагоги часто предоставляют детям полную свободу и самостоятельность в выборе содержания изображения, полностью отстраняясь от руководства этим процессом, в результате чего дети многократно повторяют в рисунках одни и те же ранее найденные формы. В младшем возрасте такое повторение имеет положительные моменты: дети лучше осваивают изображения предметного мира, в старшем дошкольном возрасте – это не активизирует детского воображения, не заставляет детей намечать замысел и осуществлять его, а приучает идти по наиболее лёгкому, но малоинтересному пути. Таким образом, лишённые руководства со стороны педагога, дети не развивают своих изобразительных умений, собственных замыслов и инициативы.

Н.А. Ветлугина обращала внимание педагогов на то, что *успех данных занятий зависит, прежде всего, от качества проделанной ранее предварительной работы и от разнообразия эффективных методических приёмов, используемых на самом занятии.* В процессе проведения занятий по замыслу педагогу необходимо:

- заботиться о накоплении у детей впечатлений и наблюдений, которые даёт сама окружающая жизнь;
- использовать художественную литературу (песенки, сказки, стихи, потешки и пр.) как средство обогащения художественных образов;
- рассматривать с детьми наглядный материал в виде картинок, иллюстраций, произведений изобразительного искусства, в процессе чего дети анализируют формы и детали.

Интересно, если перед занятием по замыслу педагог даст детям задание на дом – придумать тему самостоятельно, а на занятии в ДОО спросить детей об их замыслах. Кроме того, можно предложить вспомнить знакомые песенки, потешки, сказки и выбрать из этого материала себе тему, что даст детям возможность заранее (не на самом занятии) придумать содержание рисунка. В процессе занятий по замыслу педагогу важно самому глубже вникать в задуманное ребёнком содержание рисунка и давать необходимые советы. Предварительной подготовкой для занятий такого типа могут быть организованные педагогом *выставки красивых вещей и предметов* декоративно-прикладного искусства, художественно выполненных рисунков, иллюстраций, игрушек и пр.

Особую сложность для детей старшего дошкольного возраста вызывает **рисование по памяти**, которое редко используется педагогами ДОО в практике работы по изобразительной деятельности.

Под термином «рисование по памяти» понимается процесс воспроизведения рисунка на бумаге какого-либо предмета или объекта в том пространственном положении, в каком находился этот объект в момент восприятия. В истории дошкольной педагогики впервые такие занятия рекомендовала проводить с детьми старшего дошкольного возраста Н.П. Сакулина: смысл таких занятий автор видела в развитии наблюдательности, восприятия и зрительной памяти, на основании которых ребёнок способен воспроизводить предметный мир и мир образов.

Для успешного выполнения детьми рисунков по памяти педагогу необходимо:

1) помнить, что рисование по памяти следует непосредственно за наблюдением объекта с минимальным временным промежутком, пока в памяти ребёнка остался яркий образ, закреплённый в памяти ребёнка;

2) выбирать для рисования несложные предметы с ярко выраженными частями и относительно простой формой (с отличительными особенностями формы, величины, цвета и пр.), предлагать для изображения элементы простого пейзажа (дерево, кустик, трава, цветы на полянке, птичка и пр.);

3) в процессе первоначального эмоционального наблюдения ребёнку давать установку на внимательное рассмотрение объекта, чтобы запомнить необходимые детали и особенности изображения, реальнее отразить их в рисунке;

4) предлагать для рисунков *быстроисчезающие объекты* (животное в определённой позе, пейзаж из окна автомобиля, пролетающая птичка, бабочка и пр.);

5) формулировать познавательные вопросы, направленные на своеобразие объекта и его целостное восприятие;

6) для усиления зрительной памяти приучать детей «схватывать» в образах главное и существенное, видеть и изображать их в целом виде, а от целого переходить к изображению деталей, усиливающих художественный образ.

Учитывая особенности возраста детей, важными моментами для рисования по памяти являются: приобретение опыта «насмотренности» (Б.А. Столяров), развитие зрительной памяти, умение замечать красоту движений (птичка в полёте, спящая кошка, согнутое от ветра дерево и пр.), чтобы предоставлять возможность восприятия предметов, образов и явлений, разнообразных по своим эстетическим качествам. Обогащение детей впечатлениями имеет положительное значе-

ние только в процессе систематической планомерной педагогической работы по развитию у детей умения наблюдать, рассматривать, замечать и сопоставлять, высказывать суждения по поводу увиденного, опираясь на собственный опыт, для активизации отражения впечатлений, эмоциональных переживаний и ассоциаций в продуктах творчества (рисунках).

Резюме:

– изобразительная деятельность в дошкольном возрасте является детским искусством, обусловленным способами целостного восприятия мира и направленным на создание художественной формы в её собственной эволюции; важнейшим средством художественно-эстетического развития, одним из естественных специфических видов детской деятельности и является самой интересной для детей;

– в процессе изобразительной деятельности детей дошкольного возраста создаются благоприятные условия для развития эстетического, эмоционально-положительного восприятия искусства, способствующего формированию эстетического отношения к действительности;

– изобразительная деятельность осваивается детьми дошкольного возраста в продуктивных видах: рисовании, лепке, аппликации, конструировании, художественном труде и детской дизайнерской деятельности;

– в возрасте от 2 до 7 лет дети овладевают разными видами рисования со свойственными им специфическими задачами: предметное, сюжетное, с натуры, по замыслу, по памяти, иллюстрирование литературных и сказочных сюжетов, декоративное.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Какова роль изобразительной деятельности в дошкольном возрасте?
2. Дайте определение понятию «изобразительная деятельность».
3. Перечислите виды рисования в дошкольном возрасте.
4. В чём особенности предметного рисования в дошкольном возрасте?
5. В чём особенности сюжетного рисования в дошкольном возрасте?
6. В чём заключается сложность изображения сказочных сюжетов в дошкольном возрасте?
7. Перечислите задачи рисования с натуры в старшем дошкольном возрасте.
8. Какие образцы для показа целесообразнее использовать в декоративном рисовании?
9. В чём заключается методика руководства занятиями по замыслу?
10. Что необходимо для успешного выполнения детьми рисунков по памяти?

2.2 Анализ программ по изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

«Особенностью живого ума является то, что ему нужно лишь немного увидеть и услышать для того, чтобы он мог потом долго размышлять и многое понять»

Д. Бруно

Среди факторов, влияющих на эффективность и качество образования детей, важная роль принадлежит образовательной программе, реализуемой в дошкольной образовательной организации. Закон РФ «Об образовании» (пункт 5, ст.14) закрепляет за дошкольными образовательными организациями право самостоятельно разрабатывать или выбирать те программы развития детей дошкольного возраста, которые наиболее полно учитывают конкретные условия образовательного процесса.

Сегодня в системе дошкольного образования используется многообразие образовательных программ, с помощью которых можно повысить уровень развития детей по определенному направлению: интеллектуальному, художественному, эстетическому, физическому и т.п. Согласно требованиям Программы дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013 г.), реализация образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» может осуществляться на основе использования вариативных примерных основных образовательных программ дошкольного образования и методических

пособий, обеспечивающих развитие личности, мотивации и способностей детей в изобразительной деятельности.

С позиции нашего исследования проанализируем содержание специализированных и дополнительных программ по художественно-эстетическому и творческому развитию детей дошкольного возраста, используемых в ДОО (Табл. 2).

Краткий обзор отечественных программ художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста демонстрирует большую творческую активность педагогов по совершенствованию и структурированию программ, определяющих базисное содержание изобразительной деятельности в дошкольных образовательных организациях. Методики, представленные в программах, определяют конкретные пути художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям культуры и искусства, а также овладения детьми навыками и умениями в изобразительной деятельности. Содержание занятий в программах разработано в соответствии с принципом внутренней интеграции видов детской изобразительной деятельности, в которых образное начало реализуется в процессе творчества ребёнка разными изобразительно-выразительными средствами. Во всех программах многовариантно представлены способы освоения детьми дошкольного возраста изобразительного искусства через восприятие – исполнительство – творчество, результатом чего выступает наличие самостоятельной творческой деятельности ребёнка как свидетельство его состоявшегося художественно-эстетического развития.

Таблица 2 – Анализ программ по художественно-эстетическому и творческому развитию детей дошкольного возраста, реализуемых в ДОО

Авторы и название программы	Приоритетное направление программы	Основное содержание программы
1	2	3
<p>Программа и методика эстетического развития дошкольников «Шалун или Мир дому твоему» (Е.М. Торшилова)</p>	<p>Ориентация на общечеловеческие ценности. Педагогическое стимулирование развития эстетико-ориентированного мировосприятия детей</p>	<ul style="list-style-type: none"> - активизация эстетико-ориентированного мировосприятия (4 года); - присвоение ребёнком представлений о наличии связи всего в мире между собой (5 лет); - предоставление возможностей сенсорно-эмоционального общения с окружающим (6 лет); - приобщение к культуре как способу и качеству деятельности
<p>Программа «Природа и художник» (Т.А. Копцева)</p>	<p>Приобщение детей к миру искусства, общечеловеческим и национальным ценностям через собственное творчество</p>	<ul style="list-style-type: none"> - на занятиях по изобразительной деятельности природа используется как средство эмоционально-образного воздействия на творческую личность; -блочно-тематическое планирование: «Мир природы», «Мир животных», «Мир человека», «Мир искусства»;

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		<p>- интеграция видов художественно-творческой деятельности (лепка, аппликация, оригами и пр.) на художественно-образной основе: созерцании, созидании, общении</p>
<p>Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (О.Л. Князева, М.Д. Маханёва)</p>	<p>Формирование личной культуры, приобщение к культурному наследию русского народа</p>	<p>- приобщение детей ко всем видам национального искусства на основе фольклора (песни, сказки, поговорки, пословицы, поговорки, к народной культуре – через праздники и традиции; - знакомство с народным прикладным искусством и декоративной росписью</p>
<p>Программа эстетического воспитания «Красота. Радость. Творчество» (Т.С. Комарова, В. Антонова, М.Б. Зацепина)</p>	<p>Развитие через приобщение к здоровому образу жизни в результате разностороннего воспитания</p>	<p>- взаимосвязь обучения и воспитания, на основе интеграции, народности, культуросообразности и преемственности с начальной школой; - разнообразие видов искусств (театральное, литературное музыкальное, изобразительное), реализуется средствами развивающей среды, природы и художественно-творческой деятельности</p>
<p>Программа «Гармония развития» для детей 2-7 лет (Д.И. Воробьева)</p>	<p>Гармоничное развитие детей; создание условий для развития творческого потенциала ребёнка</p>	<p>- накопление социального опыта познания себя и окружающего мира (увидеть, услышать, обыграть); - реализация опыта в самостоятельной творческой деятельности (сделать, создать)</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3
<p>Программа «Радость творчества: ознакомление детей 5-7 лет с народным искусством» (О.А. Соломенникова, Т.С. Комарова)</p>	<p>Развитие художественно- творческих способностей средствами народного и декоративно-прикладного искусства</p>	<p>- ознакомление с классическим и народным искусством, с приёмами работы народных мастеров; - интеграция видов детской деятельности по освоению разных видов росписи народной игрушки (Гжель, Филимоново, Дымка, Городец и др.)</p>
<p>Программа развития цветовосприятия у детей 6-7 лет «Какого цвета мир?» (С.А. Золочевский)</p>	<p>Приобщение детей дошкольного возраста к культуре общечеловеческих ценностей через красоту окружающего мира</p>	<p>- развитие у детей способности смотреть на мир и видеть его глазами художника, замечать и творить красоту; - приобщение детей к символической реальности культуры через предметно-смысловой диалог с педагогами и произведениями искусства</p>
<p>Программа творческого развития дошкольников и младших школьников «Разбуди в себе художника» (Е.С. Медкова)</p>	<p>Развитие творческих способностей детей и создание условий для пробуждения и реализации творческой активности</p>	<p>- программа базируется на историческом опыте и на демонстрации единства всех способов выразительности (речь, жест, танец, музыка, цвет и пр.) в древних ритуалах; - овеществление результатов творческой деятельности и художественного совершенства детей на основе</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		переноса акцентов с результата на сам процесс творчества
Программа «Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста (О.А. Куревина)	Формирование эстетически развитой личности через пробуждение творческой активности и художественного мышления	<ul style="list-style-type: none"> - развитие представлений о специфике произведений искусств и навыков восприятия; - знакомство с жанровым многообразием искусства; - выявление способностей самовыражения через различные формы детского творчества
Программа художественно-эстетического развития ребёнка «Ритм» (Р.М. Чумичева)	Создание условий для художественно-эстетического развития детей и творческой самореализации своего «Я»	<ul style="list-style-type: none"> - восприятие различных видов искусств в логике, созданной художником; - содержание программы представлено знаково-символической системой синтезированных искусств (музыка, литература, живопись) и разделами: «Мир человека в искусствах», «Мир природы в искусствах», «Мир предметов в искусствах», реализуемыми на основе развивающих технологии и диалогово-игровых методах обучения

Продолжение таблицы 2

1	2	3
<p>Интегрированная полихудожественная программа «Искусство – музей – творчество» для детей старшего дошкольного возраста (Л.Г. Савенкова, И.Б. Сенновская, Н.В. Антипова)</p>	<p>Развитие способности к эмоционально-чувственному восприятию окружающего мира и переносить впечатления от увиденного в свои художественные образы</p>	<ul style="list-style-type: none"> - проведение интегрированных занятий, объединённых сквозной темой (экскурсия в музей, изобразительная и театральнo-творческая деятельность, художественное событие); - оптимальное сочетание на занятиях в ДОО и музее практических умений и художественного восприятия; - формирование отзывчивости на прекрасное в действительности и разных видах искусства; - развитие интереса и способности к художественному творчеству
<p>Программа творческо-эстетического развития дошкольников (Н.А. Варрки, Р.Р. Калинина)</p>	<p>Воспитание у детей эстетического отношения к окружающему миру и развитие их творческих способностей</p>	<ul style="list-style-type: none"> - раскрытие творческого потенциала ребёнка предполагается в процессе организации театральнo-творческой и эстетической деятельности; - блочное планирование соответствует тем эпохам, по которым следовало развитие эстетического и символического освоения бытия

Продолжение таблицы 2

1	2	3
<p>Интегрированная полихудожественная программа «Калейдоскоп» (изобразительное искусство для детей дошкольного возраста) (Л.Г. Савенкова, И.Н. Ключева, Е.Н. Зуйкова)</p>	<p>Полихудожественное развитие ребёнка на основе пробуждения и обогащения чувств и сенсорных способностей через освоение природных и художественных явлений</p>	<ul style="list-style-type: none"> - интегрированные занятия на основе изобразительной деятельности; - развитие способности к восприятию и созданию художественного образа окружающей человека среды; - предметно-пространственная деятельность реализуется через свет и цвет, форму, пространство, архитектуру и среду; - «насыщение» занятий творческими заданиями и ситуациями
<p>Музейно-педагогическая программа «Мы входим в мир прекрасного» (А.М. Вербенец, Б.А. Столяров и др.)</p>	<p>Приобщение к отечественным и мировым художественным ценностям средствами музея; формирование основ художественной и визуальной культуры</p>	<ul style="list-style-type: none"> - культурологическая направленность и ориентация на освоение детьми лучших образцов отечественного и мирового искусства; - формирование общей и художественной культуры ребёнка на основе музейных подлинников в условиях организации педагогического процесса в музейной среде;

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		<p>- обогащение в рамках педагогического процесса учебного содержания программы музейным компонентом; «погружение» дошкольников в городскую и природную среду</p>
<p>Полихудожественная программа «Искусство – музей – творчество» (Л.Г. Савенкова, И.Б. Сенновская, Н.В. Антипова)</p>	<p>Развитие способностей к эмоционально-чувственному восприятию природы и искусства; формировать представления о разных видах искусства</p>	<p>- проведение интегрированных занятий, объединённых «сквозной» темой: экскурсии в музей, театральная и изобразительная творческая деятельность, художественное событие; - реализация каждой темы в трёх направлениях: предварительное занятие в детском саду, второе – в пространстве музея, заключительное занятие каждого цикла – художественное событие</p>
<p>Программа «Цветные ладошки» для детей 2-7 лет (И.А. Лыкова)</p>	<p>Формирование эстетического отношения к окружающему миру как универсальному способу гармонизации в процессе создания эстетической картины мира</p>	<p>- программа представлена целостной системой занятий для детей 2-7 лет по лепке, художественному труду, аппликации и рисованию; - художественная деятельность детей рассматривается на уровнях: восприятие – исполнительство – творчество как вхождение ребёнка в общечеловеческую культуру</p>

Окончание таблицы 2

1	2	3
<p>Программа художественно-эстетического цикла для детей 3-7 лет «Живой мир звуков» (Р.Г. Казакова, Л.М. Данилова, Н.С. Щербакова)</p>	<p>Формирование универсального эстетического восприятия разных видов искусства</p>	<ul style="list-style-type: none"> - соединение разных видов художественной деятельности; - интеграция предметных областей знаний; - интеграция взаимодействия искусств и творчество детей; - использование национальных художественных традиций и обычаев

Исследованием установлено, что недостаточность разработок и использования в образовательном процессе ДОО программ для детей дошкольного возраста искусствоведческой и художественно-эстетической направленности влияет на качество воспитания эстетически развитого, творчески активного ребёнка-дошкольника.

Резюме:

– специализированные и дополнительные программы демонстрируют вариативность организации работы по художественно-эстетическому развитию детей в разных возрастных группах ДОО и начальной школе, в них раскрыты содержательные компоненты и особенности построения педагогической работы с дошкольниками в культурно-эстетическом пространстве ДОО в опоре на ознакомление с изобразительным искусством и его разновидностями;

– качественным результатом освоения содержания программ, включающих разные виды изобразительной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, является: сформированность специфически человеческого видения мира (эстетическое, художественное), способность к созданию художественного изображения как материализованного способа воображения и мышления формой, цветом, перспективой и пр. к осмысленному восприятию окружающего мира, природы и искусства.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. В соответствии с каким законом Российской Федерации и дошкольным образовательным организациям предостав-

лено право самостоятельно разрабатывать вариативные и дополнительные программы?

2. Из представленных в таблице программ, кратко охарактеризуйте 5 программ(на выбор).

3. Программы каких авторов, на ваш взгляд, более содержательно дополнили бы работу по изобразительной деятельности в ДОО и почему?

2.3 Особенности развития восприятия в дошкольном возрасте

«Смотрят все, а видят немногие»

К. Чапек

Дошкольное детство – уникальный период повышенной познавательной активности, любознательности, эмоциональной отзывчивости и открытости всему новому, способствующий расширению культурно-эстетического восприятия художественных образов произведений искусства, представлений и широкой панорамы визуальной картины мира. Познание искусства личностью выполняет в обществе определенную *цель – быть средством передачи, созидания культурных ценностей и традиций, служить общению между людьми.* Сохранение и приумножение ценностей культуры и искусства невозможны без созидания нового, которое становится одновременно творчеством культурных ценностей поколения тогда, когда всеобщее слито с уникальностью: каждая культурная ценность неповторима. Развитие высших че-

ловеческих (специфических) форм восприятия неразрывно связано с историческим развитием культуры и искусства (музыки, живописи и пр.), когда связь восприятия с конкретной деятельностью человека определяет путь его исторического и культурного развития. Восприятие выступает формой познания объективной действительности на основе чувственных ощущений, при этом наглядный образ приобретает конкретное предметное значение.

Проблема восприятия в современной науке исследована еще недостаточно глубоко: первые публикации появились только в начале 70-х годов XX века. «Восприятие» как сложное понятие, не имеющее до настоящего времени общепринятого определения, достаточно широко используется в психолого-педагогических исследованиях. Формируя понятийное поле исследуемого понятия «восприятие», отметим, что многочисленные психолого-педагогические источники трактуют его с разных позиций: восприятие представляет собой процесс чувственно-образного отражения предметов и явлений в единстве их свойств (В.А. Ганзен); восприятие выступает как синтез ощущений и формируется в процессе жизнедеятельности, активных взаимодействий с предметами (Б.М. Бим-Бад); восприятие – это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии на его органы чувств (А.А. Люблинская).

Приобщение детей дошкольного возраста к изобразительному искусству, развитие художественного творчества, проникновение искусства в жизнь и быт ребёнка – всё это способствует художественно-эстетическому развитию личности. Опыт освоения детьми дошкольного возраста реального мира синхронизируется с опытом освоения культуры и ис-

кусства, что в итоге выступает осознанием главной общечеловеческой ценности – жизни. В этой связи особенно важен эстетический опыт человека как «целительный источник» среди многочисленных «родников жизни», как плодотворное начало для нас самих и окружающего нас мира.

Человеческое восприятие исторично и зависит от опыта общения человека с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым жизненным опытом. В решении этой задачи принимают участие различные психические функции, среди которых особая роль принадлежит *восприятию*, связанному с тем анализаторным аппаратом, через который мир воздействует на нервную систему человека.

Восприятие рассматривается как сложное целое, качественно отличающееся от элементарных ощущений, входящих в его состав, как совокупность ощущений и уровень отражения, в определенной степени обладающая свойствами ощущения и мышления, именно это обуславливает особое значение восприятия для понимания отображения целостной картины мира в дошкольном возрасте, когда закладываются основы культуры восприятия – совершенствование всей познавательной деятельности ребёнка дошкольного возраста. Освоение произведений изобразительного искусства и собственной творческой деятельности в дошкольном возрасте связано с процессом развития восприятия. Наблюдая процесс развития восприятия в дошкольном возрасте, учёные (З.М. Богоулавская, М.И. Лисина, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, С. Л. Рубинштейн и др.) выявляют ещё более чётко сложность этой формы чувственного познания действительности, по сравнению с ранним дошкольным возрастом.

Восприятие, как и ощущение, связано с тем анализаторным аппаратом, через который мир воздействует на нервную природу человека. *Механизм процесса восприятия гораздо сложнее, чем ощущения.* А.В. Запорожец рассматривает восприятие не как процесс одномоментного отпечатка воспринимаемого человеком предмета на сетчатке глаза или в коре головного мозга, восприятие понимается как процесс, связанный по своему происхождению с внешним практическим действием, которое не исчерпывается движением глаз или пальцев по воспринимаемому предмету. Человек совершает различные ориентировочные исследовательские действия, которые служат формой практической проверки зрительного или другого образа, возникающего на основе непосредственного воздействия предмета на соответствующий орган чувств. Исследованиями С.Л. Рубинштейна доказано, что со стороны субъекта восприятие предмета предполагает не только наличие образа, но и определённой действенной установки, возникающей лишь в результате довольно высокой тонической деятельности (коры головного мозга и мозжечка), регулирующей двигательный тонус и обеспечивающей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. В зависимости от значимости воспринятых образов для человека восприятие остаётся либо предметным знанием, либо включается в личностный план его переживаний.

В настоящее время в отечественной психологии (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, А.А. Реан и др.) сложилось представление о развитии восприятия как о процессе формирования перцептивных действий, в котором в период от 3 до 6 лет можно выделить следующие этапы (Табл. 3).

Таблица 3 – Этапы формирования перцептивных действий с 3 до 6 лет (по А.А. Реану)

Название этапов	Содержание этапа по формированию перцептивных действий
<i>I этап</i> – связан с формированием у ребёнка практических действий с предметами	<ul style="list-style-type: none"> - ведущую функцию в контакте с предметами выполняют руки ребёнка; - руки «предоставляют» ребёнку информации о предмете (форма, объём, место в перцептивном поле и пр.); - ребёнок приобретает практический опыт и адекватное восприятие мира; - формируются операции психической деятельности
На <i>II этапе</i> перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы	<ul style="list-style-type: none"> - ребёнок начинает адекватно воспринимать предметы, не контактируя с ними, так как рецепторные анализаторы самостоятельно совершают определённые движения и действия; - происходит перенос практических действий во внутренний план (интериоризация)
На <i>III этапе</i> перцептивные действия становятся сокращёнными и свёрнутыми	<ul style="list-style-type: none"> - восприятие по-прежнему остаётся активным процессом, но полностью выполняется во внутреннем плане, становясь элементом и задачей психической деятельности ребёнка

В рамках исследования психологических особенностей развития детского восприятия в процессе рисования рассмотрим его основные виды: «зрительное восприятие», «эстетическое восприятие», «художественное восприятие» и пр.

Зрительное восприятие

Процесс ознакомления детей с произведениями изобразительного искусства и освоения изобразительной деятельности непосредственно связан с развитием *зрительного восприятия* (А.В. Запорожец, В.А. Ковшиков, О.Н. Кузовникова и др.), которое рассматривается как совокупность процессов и построение зрительного образа окружающего мира. При помощи зрения ребёнок может узнать форму, размеры, цвет предметов и образов окружающего мира, многообразие их эстетических качеств, без участия зрения ребёнок не способен выполнить рисунок и отразить в нём воспринятое.

На определённом этапе развития ребёнок не воспринимает предметы и вещи в их внутренних отношениях, а воспринимает их такими, какими они видятся в непосредственном контакте с ними. Как отмечает Р. Арнхейм, зрительный образ предмета в рисунке формируется не только под влиянием определённых знаний ребёнка, представлений о форме предметов, но и обусловлен усвоением и освоением в практической деятельности способов и приёмов изображения (точка, линия, пятно, штрих и пр.). Исследованиями Е.Е. Сапоговой доказано, что в старшем дошкольном возрасте зрительное восприятие становится ведущим, а совершенствование действий восприятия осуществляется через преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

А.А. Люблинская, В.С. Мухина и др. выделили три *уровня отражения восприятия* ребёнком зрительных образов: *сенсорно-перцептивный уровень, уровень представлений и вербально-логический уровень* и установили, что механизмы зрительного восприятия развиваются не изолированно друг

от друга, а манипуляции предметами позволяют уточнять то, что воспринято ребёнком.

В психологии основной характеристикой *образа восприятия* выступает непосредственное отражение предмета (процесса, явления) в совокупности его свойств, в его объективной целостности, что отличает его от *ощущения* – *отражения свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств*, которое является также непосредственным чувственным отражением лишь отдельных свойств, явлений и предметов, воздействующих на анализаторы: зрительные, слуховые, тактильные и т.п.

В целом восприятие зависит от прошлого опыта и знаний человека, содержания и задач выполняемой им деятельности и его индивидуально-психологических различий (потребностей, склонностей, мотивов, интересов, эмоционального состояния и т. д.). Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека *апперцепция*, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми, или же одним и тем же человеком в разное время. Активное восприятие окружающего мира ребёнком является фундаментом, на котором развивается изобразительная деятельность, так как для правильного изображения предметов, образов и явлений необходимо ясно себе их представлять. В дошкольном возрасте аппарат восприятия постепенно развивается, крепнет, а «образы внешнего мира начинают приобретать всё большую чёткость, способствуя выделению ребёнком себя как целого из общего хаоса первичных переживаний». Изобразительная деятельность даже самого маленького ребёнка связана с его чувствами, а эмоциональное отношение

к увиденному помогает ему лучше запомнить, а затем воспроизвести в памяти воспринятое.

В акте восприятия выделяются три основных компонента – объект восприятия, субъект восприятия и процесс восприятия, когда всякое произведение искусства рассматривается как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчётом, чтобы вызвать эстетическую реакцию (В.А. Ганзен).

Главная цель и смысл любого искусства заключается в художественном образе, а эстетическое отношение у ребёнка к окружающему миру может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительность явлений. В художественном развитии детей центральной является способность к художественному восприятию произведения и самостоятельному созданию выразительного образа, который отличается оригинальностью (субъективной новизной), вариативностью, гибкостью, подвижностью (И.А. Лыкова). Эти показатели относятся к конечному продукту изобразительной деятельности и к характеру процесса с учётом индивидуальных особенностей и возрастных возможностей детей.

Учитывая особенности детей дошкольного возраста, первичным и принципиальным в реализации процесса рисования является *приобретение опыта «насмотренности»*, выделенного Б.А. Столяровым. В данном аспекте важно *предоставлять детям возможность восприятия разнообразных по своим эстетическим качествам объектов*, которое включает созерцание, последовательное рассматривание, наблюдение изменений, сравнение предметов, явлений и событий. Формированию опыта «насмотренности» способствует также

«погружение» ребёнка в насыщенную эстетически привлекательными объектами предметно-развивающую среду ДОО и окружающую мир.

Эстетическое и художественное восприятие

В педагогике искусства *эстетическое и художественное восприятие рассматривается как способность личности чувствовать и видеть красоту художественных произведений (форма, цвет, звук, гармония и пр.), различать прекрасное и безобразное, понимать всё идейно-эмоциональное богатство художественных образов.*

В процессе изобразительной деятельности включение в восприятие эмоций помогает реализации основных *задач эстетического воспитания* детей дошкольного возраста: то, что ребёнок изображает, вызывает у него определённые чувства, которые закрепляются в его ощущениях и памяти, составляющие в дальнейшем основу эстетического восприятия (адекватное восприятие и осознание предметов окружающего мира). *Зачатками эстетического отношения* к окружающему миру можно считать *проявление у ребёнка чувства удовольствия* от восприятия разных объектов и их свойств: яркого цвета, необычной формы, ритмичных звуков и пр.

Настоящие эстетические суждения в процессе восприятия ещё не доступны детям младшего дошкольного возраста: часто понимание эстетического у них сливается с этическим – всё хорошее, приятное для себя ребёнок определяет словом «красиво», но иногда и 3-х летний ребёнок способен выделить при восприятии отдельные эстетические качества – именно как красивые. Чем старше становится ребёнок, тем больше в его ответах преобладают мотивировки, указываю-

щие на эстетические качества предметов и объектов окружающего мира. Поскольку моменты аналитико-синтетического мышления у детей старшего дошкольного возраста слабо развиты, на предложение дать эстетическую оценку предмету или явлению, они описывают лишь признаки, характеризующие содержание, а не художественные качества, хотя при восприятии форма и содержание воздействовали на ребёнка в единстве.

В практике работы с детьми дошкольного возраста встречаются случаи, когда педагог считает нужным вызвать эстетические переживания лишь при первом восприятии предметов, а при повторных наблюдениях ставит перед детьми лишь познавательные задачи. *Развитие эстетических чувств у детей требует многократности повторения*, иначе эти чувства не будут глубокими и их невозможно будет использовать в дальнейшем на занятиях по изобразительной деятельности.

В исследованиях Г.А. Поровской, Т.Я. Шпикаловой и др. рассматривается установка на *эстетическое восприятие* творений народных мастеров, в процессе чего ребёнок осваивает художественные образы через изобразительно-выразительные средства искусства, где определённое значение приобретает форма художественного произведения: композиция, ритм, пропорции, цвет и пр.

Педагогические наблюдения показывают, что у *детей младшего дошкольного возраста эстетические чувства постепенно начинают вычленяться* из общих эмоциональных проявлений, выражаясь в непосредственном влечении ко всему яркому, ритмичному и контрастному. У старших дошкольников при правильном восприятии *развитие эстетиче-*

ских чувств приводит к образованию простейших эстетических понятий, к умению дать эстетическую оценку предмету и мотивировать её. При грамотном руководстве со стороны взрослых эстетическое восприятие ребёнка делается более дифференцированным и осознанным: к 6-ти годам ребёнок способен реагировать на красивые явления в природе, в окружающем мире и на произведения искусства, выделяя наиболее характерные для них эстетические качества (цвет, форма, общая выразительность, красота и пр.).

Особое значение в руководстве эстетическим восприятием имеет слово педагога и речь детей (В.Б. Косминская, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.). В методике развития восприятия – это наиболее важный вопрос, так как словом педагог пользуется для того, чтобы привлечь внимание детей к объекту, выявить его качества, выразить испытываемые чувства, обобщить увиденное и на занятиях по изобразительной деятельности восстановить основные моменты в памяти. Обозначение словом предметов и их свойств помогает процессу анализа, который так затруднителен для младшего дошкольника, а слово педагога должно быть лишь направляющим, заставляющим работать мысль ребёнка и вызывать эстетические переживания.

Отметим, что отрицательную роль в таких случаях играет система вопросов: «Это что?», «Какого цвета?», «Какой формы?». В этом случае у ребёнка работает только мышление, а чувства «молчат». Для того чтобы сделать этот процесс активным, вызвать у детей эстетические чувства и эмоции, педагог должен не описывать видимое, а помочь детям заметить главное, выделить и понять отдельные эстетические элементы, характерные особенности образов и пр.

Уточняя характерные признаки предметов и образов, педагогу необходимо чаще *пользоваться сравнениями*, которые делают понятным воспринимаемое и расширяют эстетические суждения детей. Сравнение, вызывая в памяти ребёнка знакомый образ, устанавливает ассоциативные связи с ранее имеющимся опытом и облегчает осознание видимого, что побуждает детей самостоятельно находить сравнения, обращать внимание на характерные признаки предметов, ведь уточнение представлений о форме предметов очень важно в процессе создания продукта творчества.

Художественное восприятие имеет *гносеологическую специфику*, которая определяет его психофизическую форму как непосредственного, духовно-чувственного акта и осуществляется благодаря работе нескольких анализаторов, главным из которых являются зрительные, слуховые, осязательные. В единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности происходит *формирование образного художественного мышления* ребёнка, которое, по мнению Б.М. Неменского, строится на развитии наблюдательности (умение вглядываться в явления жизни) и фантазии, т.е. способности строить художественный образ на основе развитой наблюдательности ребёнка, выражая своё отношение к реальности. Художественное восприятие имеет *педагогическую специфику*, проявляющуюся в постановке и решении задачи формирования социально активной личности ребёнка.

Художественное восприятие требует активной работы многих механизмов психики ребёнка: непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причём их соотношение на разных уровнях вос-

приятия различно. Различны поэтому те умения и навыки, которые необходимы для полноценного восприятия образов. Основываясь на психологических теориях художественного восприятия (С.Х. Раппопорт, П.М. Якобсон и др.), можно выделить три уровня восприятия произведений изобразительного искусства (Рис. 4).

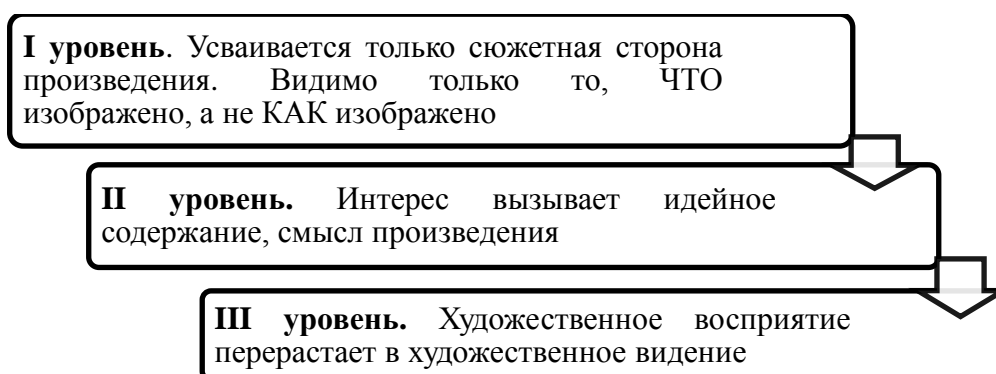


Рис. 4 Уровни восприятия произведений изобразительного искусства в старшем дошкольном возрасте

Рассмотрим особенности этих уровней более подробно. На *первом* элементарном уровне происходит восприятие, при котором усваивается только сюжетная сторона произведения. Видимым становится только то, *что* изображено, а *как* изображено – остается незамеченным. Форма художественных произведений, единство изображаемых явлений, живописные, графические и выразительные средства искусства выпадают из поля зрения зрителя. Восприятие зависит от таких факторов как общая культура личности, её психофизические особенности, жизненные ситуации, опыт общения с произведениями искусства.

На *втором* уровне восприятия интерес вызывает идейное содержание, смысл произведения. При этом в процесс восприятия включается больше чувственных элементов. Внутреннее соучастие связано с проникновением не только в содержание, но и в форму произведения. Все элементы картины составляют неразрывное целое, постигается их взаимосвязь, слияние в единый художественный образ произведения. Субъективность оценки уступает место объективной значимости произведения искусства и его сущности, намечается переход к переживаниям художественных ценностей, что характеризует высокий уровень восприятия замысла художника.

На *третьем* уровне художественное восприятие «перерастает» в художественное видение через особый способ организации воспринимаемого материала – оценки художественно значимых моментов, предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу. Постепенно характер эстетических переживаний углубляется, происходит обогащение художественного восприятия, которое достигает целостности (образ и форма воспринимаются как единое целое), а в процесс перцепции включается эмоциональный и интеллектуальный потенциал воспринимающего.

Процесс развития художественного восприятия проходит несколько стадий становления: 1) предкоммуникативная стадия, т.е. предшествующая контакту зрителя с произведением изобразительного искусства, *2) коммуникативная стадия*, включающая время контакта зрителя с произведением искусства, *3) посткоммуникативная стадия* наступает тогда, когда контакт уже прерван, а «живое» влияние произведения

искусства ещё продолжается, о чём можно судить по эмоциональному состоянию человека.

Проблема восприятия изобразительного искусства в дошкольном возрасте имеет важное педагогическое значение для художественно-эстетического становления личности. Художественное восприятие произведений изобразительного искусства требует большой предварительной работы, подготовленности, высокой специальной и общей культуры педагога. Возможность педагогического «руководства» процессом развития восприятия исследовалась в области высшей психической деятельности (Б.Т. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.А. Самарин, Б.М. Теплов и др.) и было доказано, что способность к адекватному восприятию произведений изобразительного искусства может быть успешно сформирована в дошкольном возрасте.

Детское восприятие обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации педагогической работы в области художественно-эстетического развития. В психологических исследованиях А.В. Запорожец, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной и др. отмечается, что восприятие человека зависит от его опыта общения с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым опытом. В.И. Волынкин, рассуждая о проблеме развития восприятия у детей дошкольного возраста, выделил следующие особенности: *недифференцированность, диффузность* – неумение выделить себя из окружающей среды; *отождествление* себя с героями произведений и предметами; *эмоциональность* – дети плохо понимают условность искусства, обнаруживая детскую непосредственность, т.е. «наивный реализм»; *сюжетное восприятие*,

когда не происходит движения от явления к сущности и ребенок не всегда видит в художественном образе подтекст, намек, символ, знак; *способность ребёнка задерживать внимание и давать оценку* своему и чужому творчеству.

В русле логического мышления отметим, что восприятие ребенком художественного образа может происходить на нескольких *уровнях*: может восприниматься только внешняя оболочка образа и его форма, форма художественного образа воспринимается в единстве с внутренним миром ребёнка. Как отмечают Б.М. Неменский, И.Б. Полякова, Т.Б. Сапожникова и др., задачей педагога является осознание детьми того момента, что в искусстве никогда и ничто не изображается просто так (иначе это не искусство), так как через изображение художник выражает своё отношение к изображаемому объекту и явлениям жизни, свои мысли и чувства. Деятельность по восприятию ребенком произведений искусства предполагает не только развитие чувств, специальных навыков, а также овладение образным языком разных видов искусства. В дошкольном возрасте аппарат восприятия постепенно развивается, крепнет и образы внешнего мира начинают приобретать всё большую чёткость, всё больше способствуют выделению ребёнком себя, как целого из общего хаоса первичных переживаний.

Процесс совершенствования опыта художественного восприятия является ключевым «инструментом» познания искусства, активизирующим собственную творческую деятельность детей, при этом *процесс восприятия произведения искусства направлен на понимание и переживание художественного образа* и выделение средств выразительности, что побуждает детей к сравнению различных произведений ис-

куства и сопоставлению их с реальным миром. Представления о видах, жанрах и средствах выразительности изобразительного искусства формируются в дошкольном возрасте на основе увиденного как *результат начального обобщения освоенного*, что способствует дифференцированию восприятия, уточнению и качественному преобразованию художественно-эстетического опыта детей. Только в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности происходит *формирование образного художественного мышления* детей, которое, как отмечает Б.М. Неменский, строится на развитии творческого воображения, фантазии и умения вглядываться в явления жизни, т.е. способности строить художественный образ на основе развитой наблюдательности, выражая своё отношение к реальности. Восприятие ребёнком настоящего искусства – сложный и длительный во времени процесс, главное в котором – непосредственное восприятие, удивление, восхищение, переживание чуда, которое дошкольник постигает при встрече с искусством, каждый раз по-новому воспринимая, чувствуя и понимая его.

На основе представленной логики отметим, что специфика развития восприятия произведений изобразительного искусства детьми дошкольного возраста заключается в следующем:

– с процесса восприятия начинается художественно-эстетическое познание действительности как способности ребёнка к вычленению в явлениях действительности и искусства особенностей, качеств и свойств, порождающих художественно-эстетическое переживание;

– разнообразие видов восприятия и собственной творческой деятельности подводит детей к пониманию многообразия явлений культуры, искусства и окружающей жизни;

– художественное восприятие как развитие способностей ребенка помогает входить ему в мир художественной культуры и порождать новые культурные миры на основе собственного восприятия;

– способность к художественному восприятию формируется и развивается у детей дошкольного возраста только в художественно-творческой деятельности, в процессе активного взаимодействия и общения с искусством и его художественными образами;

– созидание в процессе творческой деятельности способствует непрерывному познанию окружающего мира ребенком через художественные образы в искусстве.

Становится очевидным, что главная роль в процессе восприятия отводится педагогам как посредникам, «проводникам» в мир культуры и искусства, от которых зависит приобщение детей дошкольного возраста к общечеловеческим культурным ценностям, что поможет научить эмоционально и эстетически воспринимать окружающий мир, а значит гармонизировать с ним свои отношения.

Восприятие пространства

На протяжении дошкольного возраста такой вид восприятия, как *восприятие пространства* постоянно совершенствуется. Уже с раннего возраста путём активного освоения предметного мира дети познают величину и форму предметов (Л.А. Венгер, М.П. Денисова, А.Е. Козырева, А.А. Прессман и др.), а на втором году жизни дети осваивают

удалённость и месторасположение предметов на основе *мышечного (мышечно-суставного) чувства*, к которому присоединяются зрительные ощущения. Лишь после 5-6 лет ребёнок может ориентироваться в расстоянии на основе зрительного восприятия. С.Л. Рубинштейн отмечал, что восприятие пространства совершается движущимся глазом, а мышечное чувство в сочетании со зрительными ощущениями играет в деятельности глаза существенную роль, благодаря чему глаз как рука может «ощупывать» предметы. Ещё сложнее детям дошкольного возраста понять логику пространственных отношений, без которой невозможно понять смысл простейшей сюжетной картины или произведения изобразительного искусства.

Под термином *«пространственные отношения»* понимаются те смысловые связи, которые ребёнок раскрывает на основе истолкования пространственных взаимоотношений предметов и образов, изображённых на картине. И.М. Сеченов подчёркивал, что *движение есть дробный анализатор пространства* и до тех пор, пока ребёнок не освоит обозначения пространства, он фактически может успешно ориентироваться только в знакомой ситуации. Восприятие на уровне *первой сигнальной системы* даёт ещё очень ограниченное познание пространства. Различение «чувственных знаков» – проприоцептивных, кинестетических ощущений, возникающих при движении глаз, рук и головы, служат основой развития восприятия пространственных отношений – формы, размера, удалённости и т.д.

Основными категориями воспринимаемого пространства являются величина предмета, его форма, расстояние от наблюдателя, местоположение и пространственные от-

ношения, существующие между предметами. Вычленять пространственные отношения между предметами и образами, абстрагировать их в своём восприятии ребёнок начинает только в дошкольном возрасте, что происходит в связи с овладением их словесными обозначениями. Подлинное освоение пространства в дошкольном возрасте как особой категории существования действительности требует от ребёнка практического опыта овладения специальными словами, обозначающими соответствующие признаки и отношения.

Экспериментальными исследованиями А.Е. Козыревой, А.А. Люблинской и др., было доказано, что правильное воспроизведение пространственных отношений имеет место только в том случае, если ребёнок употребляет в речи, сопровождающей действие, такие слова как «вперед», «между», «рядом», «в середине» и т.п. Включение в активный словарь ребёнка слов: «на», «под», «вправо», «влево», «над» и пр., обозначающих пространственные отношения предметов, помогает выделению, абстрагированию в воспринимаемой ситуации и *формирует пространственные представления*. В тех же случаях, когда ребёнок ограничивается в словесной инструкции общими, недифференцированными словесными обозначениями пространства, не отражающими отношений (тут, там, здесь и пр.), он не может выполнить предложенную ему задачу.

Особое значение в *рисовании* имеет *структурирование пространства*. Обычно в первых рисунках ребёнка структуру пространства определяет только лист бумаги, на котором ребёнок изображает задуманное, но по мере познания пространства в рисунке *формируется определённый внутренний порядок изображений*, что *передаётся зрительной согласо-*

ванностью в организации предметов и объектов. Для того чтобы структурировать в рисунке пространство, ребёнок должен знать основные составляющие его структуры. Осваивая пространство рисунка в движении, ребёнок осмысливает его, задумывается о том, как изобразить предметы и образы в соответствии с местом расположения и относительности друг к другу. *Самостоятельное структурирование пространства в рисунке свидетельствует о высоком уровне развития ребёнка.* По мере взросления ребёнок изображает не просто отдельные предметы и объекты – он старается изобразить их в гармоничном взаимодействии с окружающим миром (деревья растут на земле, солнышко всегда на голубом небе и пр.).

Подводя итоги вышеизложенному, отметим, что восприятие пространства в дошкольном возрасте, адекватно отражающее его объективные отношения и свойства, является сложнейшим процессом, в котором чувственно-мыслительные отношения выступают в единстве и взаимопроникновении.

Восприятие величины

Обычно в воспринимаемом изображении дети дошкольного возраста выделяют в первую очередь форму, которая служит основным опознавательным признаком предмета, гораздо меньшую роль в различении и отождествлении предметов имеет *величина*. Важным *условием для адекватного восприятия величины* в дошкольном возрасте является *возможность для одновременного обозрения одного или нескольких предметов*. Способность охватить взором предмет в дошкольном возрасте зависит от поля зрения ребёнка, предмета, его размера и расстояния, с которого объект рассматривается.

Отметим, что резкое несоответствие размеров изображённых предметов или объектов с их действительными размерами не является для детей существенным препятствием для узнавания изображённого. Но искажение на картинке действительных отношений величины при изображении нескольких или группы объектов может помешать адекватному восприятию ребёнком её предметного содержания. Но в тех случаях, когда именно величине изображений придаётся сигнальное значение, у детей дошкольного возраста может быть *успешно выработано умение достаточно точно различать величины объектов.*

Экспериментальными исследованиями Т.И. Данюшевой, Г. Фолькельта и др., было доказано, что быстрота выработки правильности выбора большего объекта и перенос отношений на новые объекты повышается с возрастом детей, что может быть нивелировано с помощью организации детской деятельности по сопоставлению выбора объектов.

Восприятие формы

Основу современного понятия *формы* составляет классическая система геометрических форм (устойчивые эталоны) с их возможными вариантами. Форма является признаком конкретного предмета и в то же время обобщённым понятием, позволяющим сравнивать, группировать и классифицировать предметы разного содержания по общему признаку. В восприятии трёхмерной формы (форма реальных предметов окружающего мира) существенную роль играют «глубинные ощущения» (С.Л. Рубинштейн), роль которых обусловлена закономерностями своеобразных зависимостей между формой предметов, их удалённостью и видимой величиной.

В дошкольной психологии изучению проблемы *восприятия формы предметов* уделялось достаточно большое внимание (Р.Я. Абрамович-Лехтман, З.М. Богоулавская, Л.А. Венгер, М.П. Денисова, Е.И. Корзакова, А.Г. Рузская, Б.Н. Хачатуридзе и др.). Экспериментальными исследованиями было доказано, что *восприятие формы предметов* детьми дошкольного возраста представляет собой неоднородный процесс, который следует рассматривать как *систему операций, отличающихся по своим задачам, способам и результатам*. Установлено, что в операциях, посредством которых осуществляется восприятие формы, имеется разница между детьми одного возраста и разных дошкольных возрастов.

Ребёнок дошкольного возраста очень рано начинает различать предметы, руководствуясь их формой, но в начале дошкольного возраста форма ещё не абстрагируется и не выделяется им как признак предмета, а неразрывна связана с предметом. Уже на 2-м году жизни ребёнок способен узнавать по контуру знакомые предметы. В средней группе дети называют формы предметов по-разному: квадрат – «кубиком, окошком», круг – «шариком, мячиком, колесом», треугольник – «крышей» и пр. В начале старшего дошкольного возраста дети начинают выделять форму предмета как один из основных признаков, абстрагировать и осознавать её обобщённое значение, что способствует *переходу от предметно-практической стадии в развитии восприятия к собственно перцептивной деятельности*. На основе практического действия с предметом или объектом строится *опознавательное действие*, которое используется как индикатор восприятия, опирается на ориентиры и опорные точки, выделенные в процессе осуществления практического действия.

Процесс рисования в дошкольном возрасте связан с изображением формы предметов (младший дошкольный возраст) и их сочетание в сложных изобразительных композициях (старший дошкольный возраст), симметрии их изображения, ритме повторений и чередований, что позволяет рассматривать форму как выражение гармонии и красоты. А.И. Сорокина отмечает, что некоторые представления о формах предметов ребёнок усваивает из жизненного опыта, а способность ребёнка к восприятию и выделению формы не является врождённой – она формируется только в процессе целенаправленного воспитания и обучения детей, в том числе и в изобразительной деятельности.

Ознакомление детей с формой как признаком предмета и обобщающим понятием имеет определённую последовательность, повторность и усложнение от одной возрастной группы к другой (Табл. 4).

Таблица 4 – Этапы последовательности ознакомления детей дошкольного возраста с формой предмета (по А.И. Сорокиной)

Возрастная группа и цель обучения	Содержание обучения по ознакомлению с формой предмета
1	2
<p><i>Младший возраст (2-4 года):</i> учить видеть и различать предметы по их форме (знакомство с основными геометрическими фигурами)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - организация зрительного и тактильно-мышечного восприятия и познавательные действия с предметами; - обучение способам обследования предметов и апробирование их в играх; - многократный повтор познавательно-практических действий с предметами; - знакомство с цветом предметов для обогащения представлений; - закрепление словами названий, формы и цвета предметов

Окончание таблицы 4

1	2
<p><i>Средний возраст (4-5 лет):</i> совершенствование способов сенсомоторного обследования предметов и формирование новых качеств познавательной активности</p>	<ul style="list-style-type: none"> - различение предметов с разными геометрическими формами (квадратные, круглые, треугольные и пр.); - раскрывать новое качество формы как общего признака множества окружающих предметов на знакомом ребёнку содержании; - обучение нахождению сходства и различия предметов разной формы; - формулирование обобщающих выводов; - использование геометрических фигур как эталонов-мерок для практических действий с предметами
<p><i>Старший возраст (5-7 лет):</i> закрепление особенностей геометрических фигур способом обследования, апробирование их в действии со словесным обозначением</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развитие сообразительности и творческого мышления в способности видоизменять форму, составляя её из нескольких известных; - закрепление логических суждений и словообразования в действиях с предметами; - упражнения с разными дидактическими материалами (игрушки, строительный материал, мозаика, предметы, изображения и пр.)

При восприятии произведений живописи на плоскости происходит следующее: при приближении зрителя к картине всё изображённое на ней становится менее глубоким, а при удалении зрителя от картины увеличивается глубина изображения. Однако при восприятии картины на плоскости вовсе

не возникает глубинных ощущений – их успешно замещают глубинные представления.

Первые изображения формы в рисунках детей дошкольного возраста выполняют множество целей и довольно не скоро детализируются (в соответствии с индивидуальным развитием ребёнка). Изображение от абсолютной свободы движется к условности, принятой в обществе – это означает то, что в рисунке уникальное мироощущение ребёнка будет постепенно заменяться штампами для изображения типичных объектов, соответствующими требованиями общества. Любое обучение с этой точки зрения является расширением диапазона видения ребёнка и ограничением этого видения знаниями, принятыми в данном сообществе.

Уровень возможностей детей в передаче формы зависит от способов действий, применяемых в рисовании. Более правильного начертания геометрических форм предметов ребёнок достигает путём *многократного повторения*, ведь чем шире опыт ребёнка, тем больше точность его видения. Развитие восприятия сказывается в том, что форма предмета становится для ребёнка всё более и более значимой, поэтому, чем старше становится ребёнок, тем меньше усилий он затрачивает на восприятие и узнавание предметов по форме.

Форма основных частей предметов, с которыми педагог знакомит детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности, укладывается в самые простые геометрические формы: шар, цилиндр, усечённый конус, диск и пр. Опора на эти простые формы позволяет научить ребёнка выделять в характерной форме предметов их основную часть, находить сходство и отличия жизненных форм от геометрических, изображая предметы. При изображении сложных

форм предметов важно научить ребёнка различать пропорции формы основных частей, их взаимное расположение в целом, т.е., конструкцию или строение предмета.

В процессе изображения формы предметов педагог должен способствовать формированию у ребёнка способности различать в предмете его основную форму и общую структуру, выделять характерную форму с её отличительным строением и пропорциями. Овладение характерной формой предмета и её передача в рисунке, поделке должны быть органически связаны с формированием соответствующих представлений о геометрической основе формы предмета, но это не должно приводить ребёнка к схематизму: оно должно вести к нахождению в окружающем мире разнообразных жизненных форм и к реалистичной передаче характерного облика предмета.

Умение вычленивть в предмете геометрические формы даёт возможность ребёнку более точно воспринимать и изображать предметный мир в художественных образах изобразительного искусства. Действенное познание формы, восприятие её признаков и свойств наиболее успешно осуществляется тогда, когда ребёнок овладевает разнообразными способами и приёмами изображения. Восприятие предмета ребёнком фактически является «включением» воспринятого объекта в сложноорганизованную систему представлений и определённую систему понятий.

Восприятие целого и частей

В дошкольной психологии до сих пор остаётся спорным вопрос о том, на что опирается ребёнок в собственном восприятии предмета: на его целостное отражение или на узнавание отдельных частей?

Психологическими исследованиями середины XX в. (О.И. Галкина, Ф.С. Розенфельд, С.Н. Шабалин, В. Штерн и др.) в процессе проведения экспериментов с детьми дошкольного возраста по восприятию целого и частей были отмечены яркие проявления диалектических отношений: узнавание части предмета формировало у ребёнка целостный образ, который ребёнок мог безошибочно назвать. Вопрос «целое или часть является опорной для восприятия ребёнком предмета?» решается по-разному, в зависимости от того, какой предмет воспринимается ребёнком: знакомый или незнакомый, какая часть выделяется для его узнавания (характерная или неспецифическая для данного объекта).

Восприятие ребёнком любого предмета и его изображения есть отражение целого во взаимосвязи составляющих его частей – эти отношения целого и частей изменчивы и подвижны. Любой процесс восприятия предмета как целого требует вычленения его признаков, сторон, частей (анализ) и установление связей между ними (синтез). Такая мыслительная деятельность ребёнка наиболее отчётливо выступает в восприятии сложного содержания, например, произведений изобразительного искусства, восприятие которых требует от ребёнка понимания, что является формой сложной умственной деятельности.

Осмысливание предмета по одной несущественной его части называется *синкретизмом* (восприятие целого, не основанное на его анализе) (Э. Клапаред). Синкретичность восприятия предметов не является чертой, свойственной детям младшего дошкольного возраста, она выступает и у более старших детей, когда они воспринимают незнакомые предметы и изображения (модели, схемы, планы). Неслучайно явле-

ния синкретизма наиболее часто встречаются при использовании работы с детьми различных стилизованных изображений, когда художник, нарушив чёткость реальных контуров и формы предмета, прибегает к художественным приёмам: утрировке и условности изображения, затрудняющими узнавание даже знакомых детям предметов.

Практика работы в ДОО показывает, что дети дошкольного возраста не только способны вычленять какой-либо характерный признак предмета, но и опираются на него при различении целого предмета по опознавательным признакам. В данном факте отчётливо выступают диалектические отношения, существующие в восприятии целого и частей, так как название ребёнком частей предмета формирует в воображении образ целого предмета с его названием. Затем ребёнок выбирает среди всех предложенных ему предметов именно тот предмет, который он будет изображать, причём отдельные части предмета и даже его форма в этот момент теряют своё сигнальное значение. В продуктивности восприятия предмета огромное значение имеет действие, которым пользуется ребёнок.

Восприятие целого и частей в процессе рисования тесно связано с сенсорными процессами как ориентировочной деятельности ребёнка (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). Если ребёнок младшего дошкольного возраста *обследует воспринимаемый им предмет практическим развёрнутым действием* (движением воспринимающего органа по предмету), то с развитием ребёнка это физическое действие *интериоризируется* (термин П.Я. Гальперина), то есть, «свёртывается» и переходит в план умственного, скрытого действия. При этом ребёнок, обследуя но-

вый предмет для изображения, обнаруживает те его стороны и характерные признаки, которые отвечают некоторым уже известным ему образцам и сенсорным эталонам, сложившимся в общественном опыте людей.

Правильному изображению формы предметов в рисовании помогут специальные наблюдения в природе и окружающем мире, а также познавательно-искусствоведческие занятия в образовательном пространстве музеев и мастерских художников-профессионалов: живописцев, графиков, скульпторов и архитекторов, которые в совершенстве владеют способами передачи формы предметов в художественных образах.

Восприятие цвета

В жизни человека цвет является эстетической ценностью, формой эстетического познания мира и выразительным средством, который гармонизирует мировосприятие. А.Ф. Яфальян указывает, что сложный язык цветовой выразительности содержит в себе надвременные, общекультурные, непреходящие духовные ценности, а чувство цвета генетически (в нерасшифрованном виде) передаётся по наследству и в полном рационально-психическом объёме осваивается в социальном опыте человечества. Цвет предмета оказывает на человека огромное эмоциональное воздействие, отражает и усиливает красоту природы (окраска животных, птиц, растений, восход, закат, оттенки воды и пр.).

Окраска предметов, которая быстро и интенсивно воспринимается *зрительным анализатором*, различается по цвету, но он не является существенным и неотъемлемым признаком, ведь в качестве более постоянных и характерных

признаков цвет закреплён лишь за немногими предметами и объектами (сахар, снег, ромашка и мел – белого цвета, зелёный цвет травы и крон деревьев, земля и чернила ассоциируются с чёрным цветом и пр.). Нельзя отрицать необходимости анатомической и функциональной зрелости сенсорного аппарата ребёнка дошкольного возраста – зрительного анализатора, Его «настроенности» на восприятие цвета и цветовой чувствительности на основании взаимообусловленности социальных и биологических факторов. Отметим, что при нормальном анатомическом развитии воспринимающего органа *ведущая роль принадлежит обучению детей и усвоению общественного опыта.*

Цвет, не являясь в большинстве случаев существенным признаком предмета, выполняет сигнальную функцию. Цвет, как и форма, является признаком конкретного предмета и обобщённым признаком многих предметов, в свою очередь название цвета может указывать на определённую окраску конкретного предмета и может быть обобщённым понятием (например, красный цвет мака указывает на цветовой признак цветка, а фраза «красный цвет – цвет радости и богатства» обозначает обобщающее понятие).

Чувство цвета наиболее доступно ребёнку дошкольного возраста, но цвет может оказаться нейтральным раздражителем (ребёнок может не замечать цвета и оттенки), если педагог не научит детей различать цвета, видеть цвет в предметах и образах, различать цветовое многообразие и любоваться им, если не будет сформировано познавательное и эстетическое отношение к цвету, потребность украсить собственные рисунки и декоративные работы для того, чтобы порадовать сверстников и взрослых.

В детском рисовании цвет определяется как средство эстетической выразительности, обозначающий эстетическое качество предмета, которое одно из первых воспринимается ребёнком и даёт возможность решить сложную задачу в изображении, более реально передать окраску в рисунке. Для развития изобразительного творчества в дошкольном возрасте важно поддерживать *первые проявления чувства цвета*, развивать их, формировать умение воспринимать контрастные сочетания цветов и их оттенков. Именно изобразительная деятельность (рисование) обеспечивает знакомство ребёнка с многообразием цвета и его оттенков (цветовой круг), а освоение художественных изобразительных материалов (карандаши, краски, пастель, соус, сангина, тушь и пр.) предоставляет ребёнку возможности бесконечного экспериментирования и игровых действий с цветом.

В изобразительной деятельности *цвет как универсальная эстетическая ценность предмета* занимает значительное место ввиду чувственно-эмоционального воздействия на ребёнка, но первоначально цвет для ребёнка целостно соединён с объектом или предметом, а ребёнок не выделяет его как эстетическое качество. В рисовании *цвет* является *акцентированным компонентом воспринимаемого предмета* тогда, когда он: становится «сигналом» в результате специально выработанного рефлекса, характеризует признак предмета, обозначается словом при восприятии незнакомого предмета, конкурирует с незнакомой абстрактной геометрической формой предмета. В исследованиях Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой и др., подчёркивается *необходимость постепенного расширения знаний о цвете предметов от одной возрастной группы к другой и использо-*

вания приобретённых знаний о цвете в процессе освоения изобразительной и других видов детской деятельности на протяжении всего дошкольного возраста.

В психологических исследованиях Е.И. Николаевой отмечается, что в *освоении ребёнком цвета* присутствуют те же закономерности, что и при освоении формы предметов:

1) при первом знакомстве с цветом ребёнок ещё *не способен соотносить цвет изображения с реальным предметом* (поэтому в младшем возрасте ребёнок использует в рисовании любимившийся цвет и закрашивает им весь рисунок);

2) в дальнейшем ребёнок узнаёт и усваивает, что *каждый предмет имеет собственный цвет* и в рисунках успешно передаёт натуральные цвета, используя их как эталон-штамп (земля – чёрная, трава – зелёная, небо – голубое и пр.);

3) адекватному освоению цветового спектра способствует *слово педагога, называющего цвет* предметов и образы, существующие в реальной жизни.

Наши наблюдения за детьми дошкольного возраста показывают, что большинство из них уже в 2 года овладевают названиями основных цветов (красный, жёлтый, зелёный, синий и др.), но смешивают зелёный и синий. Дети хорошо различают оранжевый цвет, но лишь немногие называют его правильно (как мандарин, как морковка). Многие дети 3-4 лет умеют различать цветовые оттенки, а некоторые из них называют: «немножко синий», «очень-очень красный» и т.п. Однако способность цветоразличения, правильное название основных цветов и умение группировать предметы по цветовому признаку ещё не свидетельствуют о том, что знание цвета как признака предмета дети активно используют на практике и свободно включают его в процесс умственной

деятельности. Такая способность выделения цвета как признака предмета требует сложной умственной активности ребёнка и формируется на основе прочно усвоенных конкретных представлений, так как вначале нужно научить ребёнка видеть цвет в конкретном предмете и лишь потом использовать его как общий признак многих предметов, разных по содержанию.

Психологическими исследованиями Е.И. Игнатъева было доказано, что дети дошкольного возраста *используют* цвет в рисовании по следующим основаниям: возникновение образа (ассоциация следа) и «включение» цвета в зрительно-ритмическое построение форм предметов изображения. Е.И. Игнатъев определил *стадии овладения цветовым изображением* в дошкольном возрасте (Табл. 5).

Таблица 5 – Стадии овладения цветным изображением в дошкольном возрасте (по С.И. Игнатъеву)

Стадии	Особенности освоения ребёнком цветного изображения
I	<i>Цвет в рисунке ничего не изображает.</i> В процессе рисования ребёнок экспериментирует с художественными изобразительными материалами и цветом, не решая никаких изобразительных задач
II	<i>Цвет в рисунке соотносится с конкретным предметом.</i> На первоначальном этапе у ребёнка отсутствуют навыки адекватного использования цвета. Изображения на рисунках не штрихуются сплошным слоем, а выражаются графическими средствами
III	<i>Цвет в рисунке используется как «закраска» предмета или образа локально.</i> Ребёнок учится запоминать различные соотношения между основными цветами (оттенками) и использовать их в рисунках

Многолетняя практика работы в ДОО показывает, что формированию цветовых впечатлений и представлений в дошкольном возрасте в значительной мере способствуют:

– *окружающая обстановка в гармоничном цветосочетании*, в которой живёт ребёнок (окраска детских помещений и мебели, игрушек и пособий), должна быть динамичной, меняющейся в зависимости от сезона и педагогических задач, так как цветовая окраска составляет основу «цветового климата», оказывающего благотворное влияние на развитие у детей цветоощущения и на их отношение к цветовой среде;

– *изобразительная деятельность*, в основе которой лежит сенсорный опыт ребёнка – освоение цвета в разных художественных материалах, привлекающих внимание и интерес;

– *демонстрация богатства природы в живописных образах*, в которых цвет необходимо показывать не изолированно от предмета или явления, а в целостном жизненном впечатлении, достаточно богатом и живом. Привлекая внимание детей к богатству и разнообразию цвета в природе, педагог не должен использовать её как дидактическое средство и «вырывать» из природного окружения лишь цвет;

– *произведения изобразительного искусства и музейные предметы*, обогащающие эстетическое восприятие жизненных впечатлений ребёнка, что содействует воспитанию эмоциональной отзывчивости и жизнерадостности, правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности;

– *дидактические игрушки и пособия, в которых ярко выражен цвет* (пирамидки, матрёшки, кубики, шары, ленты, цветные формочки для игр с песком и пр.). Главная задача в процессе ознакомления с дидактическими материалами – со-

средоточить внимание ребёнка на цвете, научить различать и правильно называть основные цвета и их оттенки.

Однако недостаточно того, что дети научатся различать цвета и оттенки, называть их точными словами, группировать по признаку, усвоят знания о роли цвета в жизни человека. Необходимо, чтобы цвет активно вошёл в жизнь детей, использовался в разных видах деятельности, чтобы дети радовались цветовым сочетаниям в продуктах изобразительного творчества. Цвет должен обогащать эстетические чувства и потребности детей, создавая радостный настрой жизни, но не должен быть навязчивым и утомлять их.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что именно в процессе освоения цвета очевиден тот факт, что ребёнок изображает не объективную реальность, а передаёт в рисунке имеющееся у него знание. Исследованиями установлено, что пока ребёнок владеет малым количеством слов для обозначения цвета, примитивной окажется и цветовая палитра детского рисунка. Обогащённая цветовая среда помещений ДОО, ознакомление с цветом и разнообразием его оттенков, градацией цветовых тонов, а также освоение процесса смешивания красок поможет значительно «продвинуть» ребёнка в познании цветовой картины мира и повысить качество детского рисования.

Восприятие изображений

(картинки, иллюстрации, произведения искусства)

Детям дошкольного возраста трудно воспринимать изображения, включающие два и более предметов или образов, так как они переданы в каких-либо пространственных связях, незнакомых ребёнку. Осмысливание этих связей чрезвычай-

но необходимо для того, чтобы раскрыть взаимоотношения между частями изображения для его восприятия как целого. Поэтому восприятие изображения издавна использовалось в дошкольной психологии для *определения умственного развития ребёнка*.

Так, А. Бинэ ввёл задание для установления взаимоотношений между частями изображения в составленную им измерительную «скалу ума». Психологическими исследованиями А. Бинэ и В. Штерна было установлено, что в дошкольном возрасте существуют три *уровня (стадии) восприятия* ребёнком изображения: *стадия перечисления* (предметная) от 2-5 лет, *стадия описания* (действия) от 6-10 лет, *стадия истолкования* (отношения) после 9-10 лет. Стадии восприятия в дошкольном возрасте обычно не «наслаиваются» друг на друга, а сосуществуют в тесной взаимосвязи. Используя для восприятия различные по сложности картинки или иллюстрации, у одного и того же ребёнка можно обнаружить различные стадии восприятия.

Экспериментальными исследованиями Г.Т. Овсепяна, С. Л. Рубинштейна и др. было установлено следующее:

– при рассматривании картинок у детей 3-х лет часто встречается только перечисление увиденных предметов и объектов;

– если сюжет картинки вызывает у ребёнка воспоминания о личном опыте, то её описание носит связный рассказ о пережитом;

– рассматривание картинок, «близких» детям по содержанию, способствовало объективному богатому рассказу, а описание картинок, менее знакомых по содержанию, прово-

цировали детей на субъективное, интерпретирующее, фантастически окрашенное повествование;

– когда картинка недоступна пониманию сюжетного содержания, а взрослый даёт установку на внимательное рассматривание картинки, ребёнок начинает *интерпретировать*, в результате чего он «обнаруживает» смысл изображения.

Каждый ребёнок воспринимает художественный образ по-своему, а уровень восприятия напрямую зависит от информированности личности и способности видения художественного образа, что включает в себя не только развитый эмоциональный мир и сенсорную культуру, способность ассоциативного мышления и адекватность восприятия (перевод зрительных образов в словесно-образные и наоборот). Процесс восприятия сложного художественного объекта (картины, иллюстрации и пр.) направлен на умственное развитие ребёнка, когда осуществляется переход от фрагментарного восприятия, то есть, узнавания отдельных предметов, никак не связанных между собой – к выявлению их функциональных связей, а затем и к раскрытию более глубоких отношений между предметами и явлениями: причин, связей, обстоятельств, целей.

На самом высшем уровне дети старшего дошкольного возраста истолковывают художественное произведение изобразительного искусства, опираясь на собственные суждения о том, что и как изображено, умело раскрывают внутренние связи между изображениями путём композиционного и перспективного осмысления и цветового исполнения. Исследованиями Т.А. Кондратович, А.А. Люблинской, Г.Т. Овсепян, С.Л. Рубинштейна и др. было доказано, что особенности описания ребёнком картины зависит от её содержания, структу-

ры, динамичности или статичности сюжета. Спрашивая детей о том, *что* они видят на картине, педагог ориентирует ребёнка на *перечисление* изображённых предметов и образов. Вопрос о том, *что делают герои?* побуждает ребёнка к *раскрытию функциональных связей, т.е., действий*. Когда ребёнок рассказывает о событиях, изображённых на картине, он пытается понять изображённое, «поднимаясь» на *уровень художественного истолкования произведения*. Таким образом, именно в практической деятельности ребёнка реализуются все стадии восприятия изображений и предметов.

Подводя итог вышеизложенному, отметим следующее. Выделенные психические процессы восприятия являются фундаментальной основой для освоения произведений изобразительного искусства и реализации любой изобразительной деятельности ребёнка. Развитие всех видов восприятия положительно отразится на качественном освоении видов детской деятельности, что будет способствовать накоплению детского опыта, служащего источником развития образных представлений и мышления, творческого воображения и фантазии на основе формирования ассоциативных связей, будет способствовать эмоциональному развитию и положительному отношению к действительности в изобразительном искусстве.

Резюме:

– восприятие требует не только готовности анализаторов, но и некоторого опыта ребёнка: знание о предметах и умения их адекватно воспринимать, поэтому восприятие формируется на протяжении всего периода дошкольного детства, а его развитие и совершенствование неотрывно связано от общего умственного развития ребёнка;

– в процессе восприятия ребёнок приобретает собственный личный опыт, одновременно усваивая опыт общественный. Развитие восприятия характеризуется, таким образом, не только изменением его осмысленности, точности, объёма, но и «перестройкой» самого способа восприятия, тогда процесс чувственного познания становится более совершенным;

– развитие восприятия есть переход от слитного, синкретичного, фрагментарного восприятия ребёнком предметов, образов и явлений к расчленённому, осмысленному и категориальному отражению их в пространственных, временных и причинных связях;

– в дошкольном возрасте в процессе изобразительной деятельности успешно развиваются разные виды восприятия: эстетическое, художественное, зрительное, а также восприятие формы, цвета, изображения и пр.;

– адекватное восприятие произведений изобразительного искусства в дошкольном возрасте связано с необходимостью целостного изучения искусства со стороны его специфики и структуры, изучая глубинные пласты интеллекта личности ребёнка.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Какова основная цель познания искусства личностью?
2. Как трактуется термин «восприятие» в психологии?
3. Назовите основные компоненты восприятия.
4. Дайте трактовку понятию «апперцепция»?
5. В чём заключается специфика зрительного, эстетического и художественного восприятия?
6. Перечислите уровни восприятия произведений изобразительного искусства.

7. В чём заключаются особенности восприятия пространства в дошкольном возрасте?

8. В чём заключаются особенности восприятия целого и частей в дошкольном возрасте?

9. В чём заключаются особенности развития восприятия в формы и цвета в дошкольном возрасте?

10. В чём заключаются особенности развития восприятия изображений в дошкольном возрасте?

11. Сформулируйте основную педагогическую задачу по развитию художественного восприятия в дошкольном возрасте.

12. Для чего необходимо развивать все виды восприятия в дошкольном возрасте?

2.4 Формирование умений и навыков в процессе рисования

*«Всё человеческое умение – ни что иное,
как смесь терпения и времени»*

О. Бальзак

В рисовании как во всякой орудийной деятельности закреплён общественно-исторический опыт всего человечества. Занятия рисованием развивают у детей умение видеть и понимать прекрасное в окружающей жизни, в природе и изобразительном искусстве, совершенствуя наблюдательность, эстетическое восприятие и эмоции, художественный вкус,

творческие способности и доступными изобразительными средствами создавать красивое. Необходимо, чтобы ребёнок дошкольного возраста правильно воспринимал и перенимал способы действий от взрослого, который передаёт ему этот опыт, овеществлённый в каждом конкретном инструменте и орудии деятельности. *Непосредственный показ и действия взрослого являются для ребёнка образцом действий, которым нужно следовать и усвоить которые дети могут только в процессе целенаправленного, систематического обучения.*

Изобразительная деятельность ребёнка приобретает художественно-творческий характер по мере освоения и овладения многообразием способов изображения, для чего необходимы ясные и отчётливые представления ребёнка об окружающем мире предметов, образов и явлений, а также умение выразить их в графической форме. Создавая рисунок, ребёнок учится не только контролировать свои действия, но и оценивать их с точки зрения качества и содержания.

Первые исследователи детского рисунка (В.М. Бехтерев, К. Риччи, Л. Тэдд и др.), отмечая особое своеобразие детского изобразительного творчества, признавали *необходимость обучения технике рисования в зависимости от задач изображения*, в частности, формирования умений и навыков, а развитие ловкости руки и её подвижность – важным условием выражения содержания изображения. Итальянский искусствовед К. Риччи подчёркивал, что без обучения технике рисования даже взрослые остаются на том же уровне исполнения рисунка, что и дети. Нам представляется важной и правильной его мысль о том, что овладение техникой рисования в дошкольном возрасте необходимо не только для передачи изображения, ведь отработка техники в рисовании способст-

вует *формированию ручной умелости* для осуществления других видов детской деятельности.

В рамках изучения проблемы изобразительной деятельности в дошкольном возрасте рассмотрим более подробно особенности формирования навыков в рисовании.

В психологии *навык* понимается как *действие, сформированное путём неоднократного повторения*, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементарной сознательной регуляции и контроля. В исследованиях В.М. Бехтерева, Н.А. Бернштейна, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова, М.Н. Шардакова и др. отмечается, что *навыки входят в любую форму деятельности человека* и являются не столько действиями, сколько способами (операциями), посредством которых осуществляется действие, направленное на достижение цели. В процессе освоения способов действий соответствующая операция «включается» в сознательную деятельность человека и начинает «выполняться» в ней автоматически (как навык).

Любой навык возникает как сознательно автоматизированное действие, впоследствии функционирующее как автоматизированный способ выполнения ребёнком конкретного действия, когда такое действие не является бессознательным. На данную особенность автоматизированного действия указывал И.М. Сеченов, подчёркивая, что, чем заученнее движение, тем легче оно подчиняется воле человека, само же движение происходит без всякого вмешательства воли. В психологических исследованиях С.Л. Рубинштейна указывалось на непосредственно предметную организацию движений (непроизвольных и произвольных), которая переходит к опосредованной (семантической) организации со смысловым со-

держанием действия. Учёный выделил *разновидности автоматизмов: первичные* (автоматические действия, возникающие независимо от сознательного намерения ребёнка, протекающие вне сознательного контроля: рефлекторные реакции и привычки); *вторичные* (сознательно выработанные действия, в дальнейшем применяемые автоматически).

Исследованиями Н.А. Бернштейна доказано, что любое координированное движение является конкретным ответом на поставленную задачу, которая характеризуется определённым смысловым содержанием, именно содержание двигательной задачи, а не внешние свойства движения, определяют ведущую систему, управляющую сенсорной координацией. Зарубежными исследованиями К. Ллойд-Моргана, Э. Торндайка и др. установлен *единственный путь образования навыков – метод проб и ошибок*, который сегодня успешно используется в практике работы с детьми дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

В выработке навыков важную роль играют индивидуальные различия людей, когда у одних навыки вырабатываются быстрее, чем у других. Чем более сознательно и полно человек владеет собственными навыками, тем менее «тормозящее» влияние они оказывают друг на друга. Такое понимание навыков, процесса их формирования и автоматизации помогает понять *механизм формирования технических навыков рисования*, которые носят сенсомоторный характер, включающий *двигательную часть* (выполнение рисовальных движений рукой) и *сенсорную часть* (восприятие движения и осуществления контроля за ним).

Огромную роль в развитии ребёнка дошкольного возраста играет *память на движения или моторная память*, на

основе которой формируются навыки в разных видах детской деятельности. У детей среднего и старшего дошкольного возраста формируется множество новых разнообразных навыков (трудовые, физические, самообслуживания и др.), в том числе и учебные навыки: движения карандашом, штриховка, вырезание, наклеивание, сгибание и пр.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что ни один из технических навыков рисования после их автоматизации уже не может применяться ребёнком бессознательно – это относится, как к навыкам художественных изобразительных материалов и владение инструментами, так и к навыкам регуляции движений руки. Например, ребёнок не может бессознательно регулировать скорость, силу и размах движений руки, потому что изменение регуляции движений в процессе рисования всегда направлено на характеристику изображаемого. Формирующиеся навыки, так же как сохраняемые ребёнком образы воспринятых предметов, сначала являются очень нестойкими и нечёткими, ведь производя несколько раз одно и то же действие, ребёнок допускает много лишних, ненужных движений. Многие мышцы его тела, не участвующие в выполняемой работе, крайне напряжены: ребёнок быстро утомляется, а выполняемые им действия оказываются медленными, неровными и разбросанными.

Как показывают исследования Я.З. Неверович, дети дошкольного возраста в своём представлении не сразу способны отделять выполняемое им движение рукой от действия с орудием или предметом (например, ножницами), а освоение разнообразных навыков сказывается на облике формирующейся личности и характере ребёнка. Воспроизведение показанных действий не является для детей простой механиче-

ской операцией – это сложный процесс, требующий от ребёнка конкретного волевого напряжения и контроля сознания при выполнении показанных действий. При слабой координации движений мелкой мускулатуры руки и при неразвитом глазомере, что важно в рисовании, эти действия требуют от ребёнка известного волевого напряжения, определённой сосредоточенности, содействуют координации движений рук, их уверенности, чёткости, развитию глазомера, учат ребёнка регулировать рисовальные движения в соответствии с показанными приёмами (педагог должен показывать детям правильные двигательные приёмы – действия).

Помимо воспитания и разностороннего развития личности на занятиях дети осваивают некоторый объём умений и навыков, которые формируются посредством целесообразных осмысленных упражнений, а их закрепление и совершенствование составляет основу обучения детей рисованию. Отметим, что навыки в рисовании отрабатываются в результате многократного повторения ребёнком действий, которые должны быть доведены до автоматизма: как правильно держать карандаш и кисть, изменять положение руки в процессе изображения разных видов линий, штрихов, мазков и пр. *Многократный повтор упражнений как правильно организованная тренировка движений руки ребёнка ведёт к качественному изменению рисунков* на основе воспроизведения, закрепления, усовершенствования и специального сознательного регулирования действий.

Усвоение детьми правильных движений по показу педагога зависит от *темпа показа движений*, что является одним из условий, которое следует учитывать педагогу при обучении детей рисованию. Темп показа должен быть неторопли-

вым, в противном случае дети не усвоят, *как* это действие нужно выполнять и не уловят последовательности движений. Однако и слишком медленный темп показа не должен иметь место, так как в этом случае дети быстрее утомляются и их внимание рассеивается, поэтому показ движений нужно проводить энергично, в умеренном темпе.

Рисование в дошкольном возрасте тесно связано с формированием *умений*, которые рассматриваются с точки зрения *освоенных человеком способов выполнения действий*, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения могут быть умственными и практическими, в отличие от навыков умение может образовываться и без специальных упражнений в процессе выполнения каких-либо действий: в таком случае оно опирается на знание и навыки, приобретённые ранее при выполнении действий, сходных с данным.

Умения ребёнка совершенствуются по мере овладения навыком, а высокий уровень овладения им означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действий. При высоком развитии умения действие может выполняться в разных вариантах. Приобретённые в процессе целенаправленного обучения умения могут стать показателем уровня общего умственного развития и качества ума обучающегося.

В изобразительной деятельности особое значение отводится перцептивным и двигательным навыкам. Перцептивный навык рассматривается как автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого и неоднократно воспринимаемого ранее предмета. *Двигательные навыки*, включая в себя интеллектуальные и пер-

цептивные навыки, регулируются ими на основе автоматизированного отражения предмета, условий и порядка осуществления актов действия, направленного на преобразование реальных объектов.

Обучение детей дошкольного возраста технических умениям и навыкам в рисовании

Процесс рисования в дошкольном возрасте непосредственно связан с освоением технических навыков и умений, которыми должны овладеть дети каждой возрастной группы с учётом возрастных особенностей развития. Т.С. Комарова отмечала, что при формировании техники рисования в дошкольном возрасте необходимо учитывать то полезное, что есть в детской «естественной» технике, что активно проявляется в самостоятельных действиях ребёнка с изобразительными материалами.

В.М. Бехтерев отводил особую роль *обучению ребёнка умению правильно держать карандаш и пользоваться им*: учёный предлагал учить держать карандаш с 1,5-2 лет, иначе у ребёнка закрепляется неправильный навык. Хватательная способность детской руки даётся ребёнку не сразу, первоначально он предпочитает зажимать карандаш в кулак, поэтому в младшем дошкольном возрасте *педагогу необходимо систематически приучать ребёнка к правильному держанию карандаша*, без чего невозможно следить за первоначальными фазами развития детского рисунка. *В возрасте 1,5-2 лет изменения направленности движений в процессе рисования не регулируются зрением ребёнка, а являются результатом двигательных поисков с помощью движений карандашом в разных направлениях в освоении пространства листа бумаги.*

Особенно важным для развития психики ребёнка дошкольного возраста является овладение движениями рук, ведь каждая деятельность ребёнка требует особого рода движений, а в изобразительной деятельности развиваются движения руки, связанные с процессом изображения. *Навыки и умения, приобретаемые ребёнком в процессе рисования, имеют двигательный характер*, закономерности формирования которых, такие же, как и у любых других двигательных навыков. Уже ко 2-му году жизни ребёнок стремится управлять собственными движениями, подражая изобразительным движениям взрослых, а многократное повторение упражнений в одних и тех же движениях содействует активному развитию соответствующих групп мышц и произвольного механизма управления ими. *В младшем дошкольном возрасте закладываются первые элементы зрительно-двигательной координации*, которая в дальнейшем в процессе развития изобразительной деятельности ребёнка будет иметь основополагающее значение.

В младшем дошкольном возрасте некоторые рисовальные движения, на которых впоследствии основывается передача формы изображения и закрашивание рисунков, возникают в самостоятельных действиях ребёнка. Чтобы не игнорировать процесс развития естественных движений руки ребёнка, педагогу необходимо опираться на то, что уже усвоил и чем владеет ребёнок. Е.А. Флёрина неоднократно указывала на свободу движений руки маленького ребёнка и на его особую смелость в рисовании, на его познавательный интерес к самостоятельным поискам разнообразных движений для получения линий и штрихов разного характера, ведь лёг-

кость и свобода в рисовании малышей обусловлены тем, что в данном возрасте отсутствует сложность изображения.

Возраст 1,5-2 лет – период *свободного рисования*, ещё не обусловленный конкретной задачей изображения определённого предмета, период свободных действий с карандашом и бумагой, который имеет важное значение для развития рисовальных движений. Педагогу не следует торопиться переводить детей на содержательное изображение и ставить задачу – нарисовать что-то конкретно. Необходимо помнить, что ребёнок ещё мал, его рука, действующая неуверенно, становится более неуверенной, если перед ним ставится сложная изобразительная задача, которую целесообразно решать только тогда, когда ребёнок свободно овладеет карандашом, приобретёт большую уверенность в изобразительных действиях – в таком случае у него не появится отрицательное отношение к рисованию.

Исследованиями Т.С. Комаровой доказано, что уже к 3-м годам движения руки ребёнка достигают значительного развития, но рука ещё недостаточно подвижна и ловка, а движения не всегда целенаправленны и часто не подчинены задаче изображения. В детском рисовании формирование технических навыков и решение изобразительных задач находятся в определённой зависимости, ведь *возможности изображения обуславливаются уровнем овладения техникой рисования, включающей качества движений руки* (свобода, плавность, скорость, ритмичность, лёгкость и пр.), которые отрабатываются не сами по себе, а в процессе создания изображения под контролем зрительного восприятия в опоре на задачи изображения. Сопровождая взором действия создания рисунка, ребёнок вынужден сверять создаваемое с представ-

лением того, что должно получиться, подстраивая движения руки к задачам передачи образа.

В работах Т.С. Комаровой разработана классификация технических навыков и умений, необходимых для осуществления качественного процесса рисования в дошкольном возрасте (Рис. 5).

Выделенные группы в классификации направлены на освоение навыков и умений с учётом возрастных особенностей детей дошкольного возраста:

– к первой группе относятся *навыки*: правильного удержания карандаша и кисти, положений руки, ведения линий разных конфигураций и *умение* свободно владеть карандашом и кистью в разных приёмах рисования;

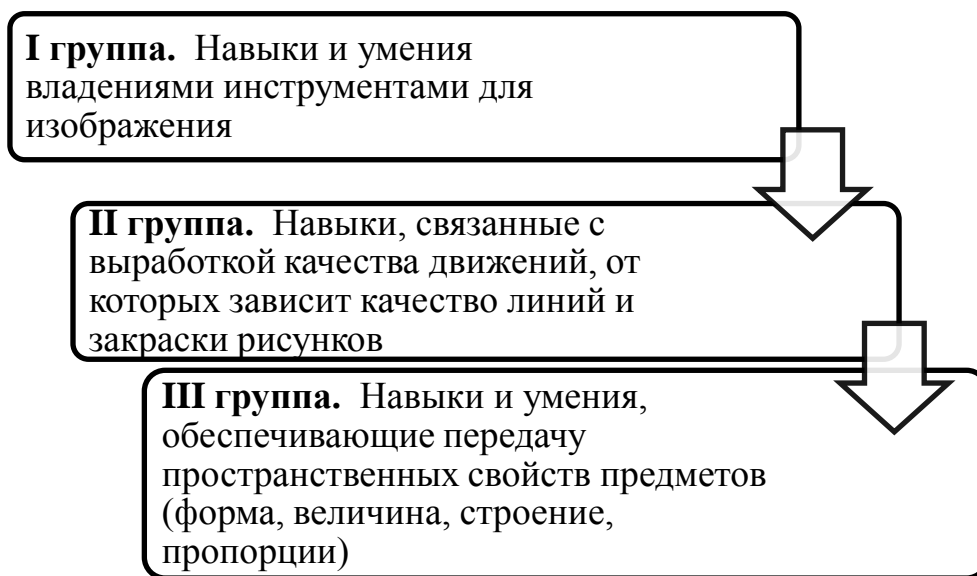


Рис. 5 Классификация технических навыков и умений в рисовании: дошкольный возраст (по Т.С. Комаровой)

– ко второй группе относятся *навыки*: произвольной регуляции силы нажима, размаха движений и скорости руки,

остановки движения в нужной точке, ритмичного проведения одинаковых движений при повторах и *умение* регулировать движения руки в соответствии с задачами изображения;

– к *третьей группе* относят *навык* удержания направленности движений (по прямой линии, по окружности и пр.) и *умения*: изменять направление движений руки, подчиняя движения соразмерно линий по длине (круг, квадрат, треугольник и др.), подчинять движения соразмерно изображений или их частей по величине.

В каждой возрастной группе дети осваивают группу технических умений и навыков, которые должны отрабатываться в процессе рисования не оторвано от изображения, а включаться в него, тогда эти умения и навыки успешно формируются и постепенно совершенствуются в процессе решения изобразительных задач. Рассмотрим, какими техническими навыками и умениями должны владеть дети в разных возрастных периодах (Табл. 6).

Таблица 6 – Возрастная периодизация овладения техническими навыками и умениями в рисовании (дошкольный возраст)

Возраст детей	Основные навыки/умения и особенности их освоения в процессе рисования
1	2
1,5-3 года	<ul style="list-style-type: none"> - освоение рисовальных движений происходит естественным путём со значительными индивидуальными различиями; - элементы рисунка отрабатываются способом подражания и многократного повторения; - <i>навык держать карандаш и кисть</i> в правой руке тремя пальцами не слишком близко к концу

Продолжение таблицы 6

1	2
3-4 года	<p>- овладение действиями с художественными изобразительными материалами, когда положение руки и пальцев естественно изменяется при разных способах действий;</p> <p>- <i>навык прочного усвоения правильно держать карандаши кисть</i> закрепляется путём многократного подражания, длительных упражнений и воспроизведения действий пальцами;</p> <p>- <i>навык правильного обмакивания кисти в краску и промывания её в воде</i> (обмакивание всем ворсом, снятие лишних капель о край ёмкости с водой, перед тем, как использовать другую краску нужно промыть кисть в воде и промокнуть на ткани);</p> <p>- <i>навык сохранения направления рисовальных движений по прямой линии и окружности</i> отрабатывается в процессе рисования прямых линий, прямолинейного контура и состоящих из них предметов, а также предметов округлой формы;</p> <p>- сложное комплексное умение <i>закрашивать рисунок</i> требует ряда навыков и качеств рисовальных движений (ритмичность, произвольность, прекращение движений в нужной точке, удержание направленности движений по прямой и др.)</p>
4-5 года	<p>- формирование осознанного умения <i>менять положение изобразительного инструмента</i> (карандаш, кисть и пр.) при различных приёмах рисования (наклонно, прямо, вертикально, горизонтально и др.);</p> <p>- <i>умение правильного рисования прямых, вертикальных и горизонтальных линий</i>, не поворачивая лист бумаги;</p>

Продолжение таблицы 6

1	2
	<p>- отработка ряда навыков, входящих в умение правильно и красиво закрашивать рисунки карандашом и кистью: <i>навык сохранения направленности движений</i> (в одном направлении), <i>навык направления движений</i>, <i>навык своевременной остановки движения</i> и <i>навык регуляции размаха движений</i> (в зависимости от площади закрашиваемой поверхности)</p>
5-6 лет	<p>- <i>навык по-разному держать карандаш и кисть при различных приёмах рисования</i> (разные наклоны карандаша по отношению к листу бумаги);</p> <p>- <i>навык регуляции силы нажима на карандаш</i> обеспечит возможность создавать рисунки разных оттенков и интенсивности цвета;</p> <p>- <i>умение соразмерять движения с длиной и величиной частей предметов</i> способствует усвоению некоторых знаний о пропорциях предметов</p>
6-7 лет	<p>- свободное владение умениями, освоенными в предыдущих возрастных группах;</p> <p>- <i>умение изображать предметы разной формы и величины с большей точностью</i>;</p> <p>- <i>умение пропорционально изображать части предметов в рисунке</i> на основе сравнения отдельных изображений и сопоставления частей изображаемого;</p> <p>- <i>умение самостоятельно регулировать рисовальные движения</i> в отношении размаха, темпа и силы нажима, в результате чего отрабатывается лёгкость, плавность, слитность и равномерность в рисунках</p>

Обучение детей дошкольного возраста графическим умениям и навыкам в рисовании

Критерием сенсорной оценки создаваемого изображения служит представление предполагаемого продукта детского творчества – рисунка, который может быть создан только на основе отчётливых представлений ребёнка о предметах, образах и явлениях окружающего мира. В отечественных исследованиях Н.П. Сакулиной, А.П. Усовой, Е.А. Флёриной и др. указывается, что представления об окружающем мире, который ребёнок изображает в рисунках, формируются в процессе восприятия на основе чувственного освоения предметного мира. Отсутствие у детей отчётливых представлений об этом мире сделало бы невозможным его реальное изображение и формирование графических навыков и умений в процессе создания адекватного изображения

Анализ детских рисунков показывает, что для их создания необходимо наличие у ребёнка отчётливых представлений о том, что будет изображаться, качествах предметов, умении выразить эти представления в графической форме на плоскости, подчинив движение руки задаче изображения, через формирование графических навыков и умений. *Овладение графической стороной рисования является важнейшим условием, обеспечивающим успешное творческое решение изобразительных задач, развитие способности к рисованию.* Плохое владение ребёнком двигательными навыками и умениями, незнание способов изображения, свойств и возможностей художественных изобразительных материалов, а также неумелое владение ими вызывают затруднения при решении

изобразительных задач, мешая ребёнку передать в рисунке задуманное.

Исследования отечественных психологов и педагогов (А.В. Запорожец, Т.В. Ендовицкая, Я.З. Неверович, Л.С. Цветкова и др.) позволили выявить и успешно применить в практике работы с детьми дошкольного возраста наиболее эффективные способы обучения в формировании графических навыков и умений в процессе рисования. Ведущее значение в формировании правильных способов действий с карандашом, кистью и др. художественными изобразительными материалами в развитии формообразующих движений и их качеств имеет *организация ориентировочно-исследовательской деятельности* детей, направленной на ознакомление с действием руки перед созданием изображения через *обследование тех свойств предмета*, которые необходимо знать для правильной передачи изображения.

В этот процесс обследования включается *движение руки ребёнка по контуру исследуемого предмета*, что даёт возможность в процессе рисования связывать последующее действие с изображаемой формой предмета. Отметим, что на ранних этапах формирования двигательных навыков в рисовании в младших и средних группах используется *метод пассивных движений* (движение руки ребёнка рукой педагога), в старших группах основное место занимает *метод подражательных действий*.

В младшем дошкольном возрасте ориентировочные исследовательские действия ребёнка, направленные на ознакомление со способами действия, ещё не совершенны, что обусловлено недостаточным двигательным опытом. Закрепление движений руки по контуру предмета, включённое в об-

следование, способствует образованию двигательного представления, необходимого для формирования исполнительных движений, совершенствование которых осуществляется в период всего дошкольного возраста.

В процессе обследования предметов для изображения ребёнок сначала наблюдает движения пальцев по контуру предмета, воспроизводимые педагогом, а затем повторяет сам. В таком процессе образуется связь действия руки и глаза (зрительный образ связывается с двигательным), что способствует обеспечению двойного контроля за последующими рисовальными движениями. Практика работы с детьми показывает, что на занятии часто бывает трудно организовать активную обследовательскую деятельность всех детей, поэтому ознакомление с предметами целесообразно организовывать вне занятий, чтобы каждый ребёнок имел возможность самостоятельно произвести движения рукой по контуру. Отметим, что ориентировочно-исследовательская деятельность не ограничивается только определением условий и способов выполнения изобразительных задач, она успешно осуществляется и в процессе выполнения ребёнком рисунка, который сверяет производимое действие с образом, сформированным в процессе ознакомления с заданием, и коррекция выполняемого действия в соответствии с этим образом.

С целью *выработки перцептивного контроля за рисовальными движениями и их мышечной регуляции* необходимо направлять ориентировочную деятельность ребёнка на анализ характера рисовальных движений и способы их качественного выполнения. Некоторыми двигательными умениями и навыками дети дошкольного возраста овладевают самостоятельно, но такой путь нельзя считать эффективным в

формировании моторики, связанной с использованием в деятельности определённых предметов, ведь способы рисования дети не могут освоить без помощи взрослого.

Усвоение двигательного опыта рисовальных движений в дошкольном возрасте связано с подражанием, которое, с точки зрения А.В. Запорожца, понимается как особый психический процесс, связанный с усвоением новых форм поведения или выполнения старых форм в новых, необычных условиях путём приведения в соответствие собственных движений с движениями имитируемого лица. Подражание тесно связано с ориентировочной деятельностью, однако не всякий воспринятый образец действия ребёнок может сразу адекватно воспринять. А.В. Запорожец, характеризуя процесс подражания как сложный и многогранный, выделил фазы подражания в дошкольном возрасте:

– *первая фаза связана с ориентировкой, в результате которой прослеживаются действия другого лица, когда складывается образец и образ действий, являющийся по выражению И.М. Сеченова «меркой для подражания»;*

– *вторая фаза реализуется в процессе отработки исполнительных реакций и усовершенствования воспринятых движений, когда субъект путём ряда проб «подравнивает» свои движения к имеющемуся образцу, до тех пор, пока воспроизводимое движение не будет соответствовать воспринятому.*

Итак, уподобление движения воспринятому ребёнком двигательному образу связано не с единичным его воспроизведением, и чтобы добиться полного соответствия подражания, необходимо неоднократное воспроизведение движения

при соотнесении его всякий раз с образом и представлением движения на основе его восприятия.

Метод подражания является наиболее эффективным при обучении детей дошкольного возраста графическим навыкам и умениям. Объясняется это тем, что в старшем дошкольном возрасте, благодаря накопленному опыту, зрительные впечатления от демонстрируемых движений вызывают у ребёнка двигательные представления – *возникает зрительно-моторная связь* и дети уже способны воспроизводить успешное рисовальное движение, внимательно изучив показ педагога. Используя подражание как способ обучения техническим и графическим умениям и навыкам, педагогу необходимо как можно больше активизировать детей, развивая их самостоятельность в усвоении двигательного опыта. Чем старше становятся дети, тем большее значение имеет для них техническая сторона изображения: плохо выполненные рисунки огорчают детей, вызывают недовольство собой, снижая уверенность в собственных силах и интерес к изобразительной деятельности вообще.

В процессе рисования *подражание как форма повторения приобретает характер упражнения* там, где взрослый предоставляет детям возможность приложить собственные усилия для усвоения навыка или умения. Упражнения не должны носить формальный, механический характер, их содержание должно быть интересно и разнообразно для ребёнка. Необходимо так организовывать занятия по рисованию, чтобы на каждом из них дети упражнялись в том или ином действии и у них качественно отрабатывались изобразительные навыки. По мере накопления материала для закрепления умений и навыков в рисовании педагогу целесообразно про-

водить повтор упражнений в виде дидактических заданий, игр и игровых ситуаций. В старшем дошкольном возрасте, когда дети уже могут активно запоминать и воспроизводить те или иные действия с целью их успешного усвоения, следует упражнять детей в более чётком выполнении (например, в рисовании – чёткое изображение линий, форм и пр.).

Резюме:

– изобразительная деятельность в дошкольном возрасте приобретает художественно-творческий характер по мере освоения и овладения детьми многообразием навыков и умений изображать окружающий мир;

– всякое действие ребёнка в процессе рисования строится на основе первичных и приобретённых автоматизмов, формирующих в процессе многократного выполнения сложных человеческих действий (повторов и упражнений) навыки рисования;

– для осуществления качественного процесса рисования в дошкольном возрасте педагогу необходимо формировать навыки и умения владения инструментами для изображения; навыки, связанные с выработкой качества движений, от которых зависит качество линий и закрашки рисунков; навыки и умения, обеспечивающие передачу пространственных свойств предметов (форма, величина, строение, пропорции);

– целенаправленное обучение перцептивным, двигательным, графическим навыкам и умениям является эффективным средством развития ребёнка в изобразительной деятельности, так как положительные эмоции, которые он испытывает, сумев удачно что-то изобразить, углубляет эстетиче-

ские процессы и чувства, закрепляет интерес, способствует адекватному восприятию окружающего мира;

– ведущее значение в формировании правильных способов действий с художественными изобразительными материалами в развитии формообразующих движений и их качеств имеет организация ориентировочно-исследовательской деятельности детей, направленной на ознакомление с действием руки перед созданием изображения через обследование предметов, пассивные движения и подражательные действия.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Для чего необходимо обучать детей дошкольного возраста технике рисования?

2. Раскройте понятия «навык», «умение».

3. Перечислите разновидности автоматизмов в дошкольном возрасте (по С.Л. Рубинштейну).

4. Назовите группы основных навыков и умений детей дошкольного возраста в рисовании (по Т.С. Комаровой).

5. Какие эффективные средства обучения используются педагогами для закрепления умений и навыков детей в рисовании?

6. Кратко охарактеризуйте фазы подражания в дошкольном возрасте.

7. Почему метод подражания является наиболее эффективным при обучении детей дошкольного возраста графическим навыкам и умениям?

2.5 Гендерные основы развития детей дошкольного возраста в рисовании

*«Свобода, вышедшая из пелёнок,
долго не может ходить без помочей»*

П. Буаст

Актуальность гендерных исследований определяется тем, что социальная стратегия государства предполагает включение гендерного компонента во все области человеческой жизни: политику, экономику, культуру, образование. В отечественной педагогике направления гендерных исследований получили законодательную основу: в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ (22.01.2003 г.); в приказе Министерства образования и науки РФ (17.10.2003 г.) «Об освещении гендерных вопросов в системе образования»; в Законе РФ «Об образовании» гендерное воспитание рассматривается как приоритет свободного развития личности воспитанников (ст. 2), направляет усилия педагогов на создание условий для самоопределения и самореализации воспитанников (ст. 14).

В зарубежной психологии 60-70-х годов XX в. стали появляться работы, включающие понятие «гендер». Впервые термин «гендер» использовался в американской историографии в трудах Джона Мани (1986) и подчеркивал социокультурное происхождение различий пола.

В современном словаре гендерных терминов понятие «гендерное воспитание» трактуется как процесс приобретения

индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, и своеобразное общественное конструирование различий между полами». И.С. Кон подчёркивает, что гендерная проблематика исторически связана с постепенным признанием культурой, а затем и наукой множественности индивидуальных различий. Т.В. Бендас трактует термин «гендер» как социальный пол, пол как продукт культуры.

Важнейшей *целью гендерного подхода в образовании* является деконструкция культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создание условий для максимальной реализации мальчиков и девочек. *Ценность гендерного подхода* заключается в том, что он *являет собой индивидуальный подход к проявлению человеком гендерной идентичности*. Исходя из концепции социального конструирования гендера (П. Бергель, Г. Гарфинкель и др.), человек в процессе социализации не только усваивает определенные роли, но и вырабатывает новые правила.

В Федеральных государственных требованиях (23.11.2009 года №655) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования впервые было предусмотрено решение проблем развития, воспитания и обучения дошкольников с учётом гендерного подхода. Согласно этого подхода, дошкольник должен иметь представление о себе, принадлежности других людей и себя к определенному полу, о семейных традициях, ближайшем социуме и его культурных ценностях. Основанием для определения сущностной характеристики гендерного воспитания дошкольников послужили исследования Н.Ф. Головановой, И.Н. Евтушенко, Е.А. Конишевой, Л.В. Коломийченко, О.В. Прозументик и др.

Основу реализации гендерного подхода в развитии детей дошкольного возраста составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории эстетики, культурологии, психологии и дошкольного образования.

Существенным для нашего исследования является понимание того, что гендерный подход является интегрирующей категорией в структуре компонентов развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности на всех уровнях образовательного процесса:

– *ценностно-смысловой компонент* предусматривает освоение ребёнком различных видов изобразительной деятельности через ценности, отраженные в произведениях изобразительного искусства и образы природы как универсального средства познания окружающего мира;

– *эстетическо-творческий компонент* раскрывает взаимосвязь эстетических эмоций с характером детской деятельности, их влияние на творческую активность детей, связь изобразительного творчества детей и восприятия искусства как способа формирования чувства прекрасного, умения созерцать красоту, влияющего на формирование основ базиса личностной культуры ребенка;

– *художественно-продуктивный компонент* обуславливает возникновение художественно-продуктивной деятельности, где ребёнок вступает в диалог с миром культуры и искусств для воспроизведения собственного продукта творчества (рисунок, поделка и т. п.).

С точки зрения развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности гендерная идентичность об-

раза «Я» ребёнка понимается в диапазоне видов идентификации-обособления в искусстве. Специфика искусства требует от ребёнка переживания своей тождественности с объектами искусства и другими людьми (мастер – скульптор, художник, архитектор, композитор и т.д.), а также в эмоциональной эстетической реакции – «вчувствовании» души в неодушевлённые формы (Л.С. Выготский). Искусство и опыт общения ребёнка с другими людьми в пространстве музея «превращает» обособление в художественный приём и способ влияния эстетическими эффектами на ребёнка как зрителя и уникальную личность.

Процесс идентификации является неотъемлемой составляющей художественного творчества ребёнка, в которое он вкладывает личностный смысл, что ориентирует его на соответствие сенсорных и художественных эталонов. Поэтому педагогу необходимо строить обучение на одновременном взаимодействии мальчиков и девочек с учётом психологических особенностей дошкольников: понимание внутренних механизмов развития и ориентира на личность – «Я есть», на индивидуальность – «Я таков» (М. Бубер) с учётом гендерных различий мальчиков и девочек, когнитивных и эмоциональных гендерных установок (В.Е. Каган).

Моделирование образовательного процесса на основе гендерного подхода обусловлено тем, что при использовании одних и тех же методов обучения мальчики и девочки усваивают знания, умения, навыки разными путями и стратегиями развития. Научными исследованиями (R.E. Jung, R.G. Haier Ш. Берн, Н.П. Бехтерев, В.Г. Каменская и др.), связанными с изучением вопросов о различиях нервной системы и функциях полушарий головного мозга мальчиков и девочек, было

установлено значительное количество различий, имеющих важное значение в развитии детей дошкольного возраста:

1) получены данные о различиях в восприятии, формировании мышления, организации внимания, уровне активации эмоций, темпах переработки и усвоения информации, адаптивных возможностях психики и организма в целом;

2) у мальчиков, в отличие от девочек, полушария головного мозга включаются в мыслительные процессы избирательно, так как у них более выражена полушарная асимметрия (у мальчиков мозолистое тело, соединяющее оба полушария головного мозга, более тонкое, чем у девочек);

3) у мальчиков, позже чем у девочек, развиваются лобные области мозга, которые отвечают за контроль за собственным поведением и планированием деятельности;

4) мальчикам труднее сосредоточивать длительное время на том, что не вызывает у них интереса, поэтому они менее исполнительны;

5) девочки лучше усваивают познавательную информацию, если она представлена схемой или алгоритмом действий;

6) большинство пространственных задач мальчики решают мысленно во «внутреннем плане», тогда как девочкам нужна дополнительная наглядность;

7) к 7-ми годам у девочек мозг имеет более высокую степень готовности к обучению в школе, чем у мальчиков, мозг которых созревает для полноценного обучения только к 8-ми годам;

8) мальчики требуют образной формы изложения, так как им необходимо прожить материал не умозрительно, а в действии: им необходимо понять смысл, а не выстраивать этот смысл из деталей.

При построении образовательного процесса с опорой на гендерный подход педагогам необходимо учитывать, что при использовании одних и тех же методах обучения девочки и мальчики приобретают знания и умения разными путями в опоре на разные стратегии мышления.

Реализация гендерного подхода в процессе изобразительной деятельности детей дошкольного возраста осуществляется педагогом с учётом психофизиологических особенностей мальчиков и девочек, специфики воздействия на их развитие в образовательном процессе (организация среды, особенности присвоения социальных норм и пр.) (В.П. Симонов, И.А. Тюменева, В.И. Хасин и др.):

- во-первых, следует опираться на творческий характер индивидуальных заданий: мальчикам давать задания на развитие мелкой моторики, у девочек поощрять стремление детей к творческому поиску, стимулируя творческое воображение и фантазию;

- во-вторых, в процессе творческой деятельности детям особенно важны положительные эмоции для побуждения к действиям: у мальчиков необходимо воспитывать исполнительность и развивать умение самоконтроля, с девочками – проводить работу по обобщению и закреплению знаний и умений;

- в-третьих, организовывать детскую творческую деятельность в процессе игры с учётом гендерных различий разными формами обучения (мальчикам показаны групповые формы работы с элементами соревнования, девочек побуждают групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь).

Изучая проблему развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности, мы сочли важным определить *психологические основы развития* мальчиков и девочек

в рисовании, которые в образовательном процессе педагогами ДОО учитываются крайне редко (Е. Салеева, В.А. Сиволон и др.). Проанализируем основные научные исследования о причинах этих различий в изобразительной деятельности мальчиков и девочек (Табл. 7).

Таблица 7 – Половые различия в психологических структурах мозга мальчиков и девочек (изобразительная деятельность)

Компоненты психологических структур	Авторы научных исследований	Гендерные различия в изобразительной деятельности	
		Мальчики	Девочки
Моторное поведение	Б.Г. Афаньев, Г. Гейманс, К. Жаклин, Д. Кимур и др.	Большая утомляемость мышечной усталости, механизм асимметрии	Раннее созревание моторики, преимущества в тонкой моторике рук, высокая точность левой руки, хорошо выражен механизм симметрии, раннее двигательное созревание рук
Зрительная модальность	А.Ф. Фридман, Т.В. Бендас и др.	Длительность поиска объекта, устойчивая фиксация на объекте, яркая реакция на новый стимул, новаторство в освоении нового	Быстрый поиск объектов, новаторство в освоении привычного

Окончание таблицы 7

1	2	3	4
Цветощущение (освоение цветowych эталонов)	Г. Гейнс и др.	Лучше различают жёлтый и зелёный, раннее созревание остроты зрения	Лучше различают красный и фиолетовый цвета, раннее созревание остроты зрения
Глазомер	Б.Г. Ананьев	Высокая точность глазомера, позднее созревание зрительной системы	Низкая точность глазомера, высокие показатели правого глаза, раннее достижение зрелости зрительной системы
Восприятие пространства (зрительно-пространственные способности)	М. Брайден, Дж. Крамер, Т. Хилтон и др.	Обращают внимание на обобщенные характеристики объекта восприятия (предмет в целом, пространственные отношения в целом)	Внимание нацелено на частные характеристики предмета и объекта восприятия (детали предмета, пространственных отношений и т. п.)

Поскольку мы изучаем проблему развития детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности, становится важным определить *психологические основы развития* детей разного пола, так как подобной информации в психолого-педагогической литературе крайне мало и половые различия по проявлениям психомоторики педагогами дошкольных образовательных учреждений не учитываются. Проанализируем гипотезы о причинах этих различий.

Впервые особенности *моторного* поведения между полами стал изучать Г. Гейманс. Данные исследований Э. Маккоби, К. Жаклин, Бейсвенгера, Б.Г. Ананьева подтвердили, что более раннее созревание моторики характерно для девочек, а большая утомляемость мышечной усталости наблюдается у мальчиков. Убедительные факты исследований Д. Кимура доказали влияние биологического фактора на причины половых различий в моторике, связанного с мозговой локализацией моторных функций. Девочки имеют преимущества в тонкой моторике рук, а мальчики в движениях, направленных на объекты, находящиеся на расстоянии (типа «прицеливаются» – цитата по Н. Н. Даниловой, 1998). Результаты исследований К.Х. Кекчеева и Г.П. Поздновой («Методика изучения точности движения рук» возраст от 2 до 30 лет), Н.А. Розе и др. показали, что: *по точности движений обеих рук до 7 лет – превосходство у мальчиков, а с 10 лет – девочек; у девочек точность левой руки выше, чем у мальчиков; у девочек хорошо выражен механизм симметрии* (т. к. точность обеих рук у них примерно одинакова), а у мальчиков наблюдается ассиметрия (у них явно более точная правая рука); *двигательное созревание рук у девочек происходит раньше, чем у мальчиков.*

Рассмотрим половые различия по *модальностям* (модальный [фр. modal+ лат. modus - мера, способ], которые наиболее изучены в современной психолого-педагогической литературе. Такими модальностями являются: зрительные ощущения, восприятия, представления и в них наиболее ярко проявляются гендерные особенности детей. Результаты исследований Т.В. Бендас показали, что у мальчиков наибольшая длительность поиска объекта, большая устойчивость

фиксации на объекте, более быстрая адаптация к зрительно-му стимулу, чем у девочек; у мальчиков более яркая реакция на новый стимул, чем у девочек (мужчины в любом возрасте осваивают что-то новое, а женщины – привычное).

Так, изучив зрительную модальность на детях от 1 года до 8 лет ученые Э. Маккоби, К. Жаклин, Г. Гейнс выявили следующее: по *светоощущениям* в 5-6 летнем возрасте дети завершают освоение световых эталонов основных цветов, но оказалось, что девочки лучше различают красный и фиолетовый цвета, а мальчики – желтый и зеленый.

Б.Г. Ананьевым были проведены исследования, изучающие остроту зрения у детей 6 лет, которые определили следующие половые различия: острота зрения у девочек созревает раньше и в этом возрасте достигает зрения взрослого человека, а у мальчиков еще нет. Автор предположил, что в начале обучения в школе и повышенной нагрузке на зрительный анализатор следует ожидать снижение остроты зрения у мальчиков, что потребует повышенной заботы и внимания со стороны взрослых. Рассматривая *глазомер* как зрительно-пространственное различие, учёные отмечают, что у мальчиков в дошкольном возрасте его точность выше, чем у девочек. Б.Г. Ананьев объяснил лучшие показатели правого глаза у девочек тем, что они чаще мальчиков тренируют глазомер правого глаза при шитье, вдевании нитки в иглу, а также при рисовании человека, так как склонны тщательно изображать одежду, что требует оценки пропорций и использования графических действий правой руки.

В процессе проведения экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста по реализации ген-

дерного подхода (процесс рисования) были установлены следующие гендерные различия (Табл. 8).

Таблица 8 – Гендерные различия мальчиков и девочек в рисовании

Показатели гендерных различий	Гендерные особенности мальчиков в рисовании	Гендерные особенности девочек в рисовании
1	2	3
Передача цвета в рисунке	<ul style="list-style-type: none"> - предпочтение тёмным цветам: серый, коричневый, чёрный и др.; - ограничение в выборе цветовой гаммы 	<ul style="list-style-type: none"> - предпочтение ярким, светлым, пастельным цветам и оттенкам; - использование необычных цветовых решений в рисунках
Объекты изображения	<ul style="list-style-type: none"> - с повышенным интересом изображают транспорт и технику; архитектурные сооружения и военные сражения; - придумывают необычные сюжеты 	<ul style="list-style-type: none"> - превалируют изображения людей, предметов быта, окружающего мира; - чаще изображают деревья, цветы, бабочек, сказочных персонажей
Композиционное решение	<ul style="list-style-type: none"> - изображение рисунков с минимальным количеством предметов и образов; - фрагментарность и ассиметричность композиции; - маловыразительные рисунки 	<ul style="list-style-type: none"> - целостность композиции добавляется второстепенными элементами; - выделение смыслового центра композиции; - яркая художественная выразительность рисунка

Окончание таблицы 8

1	2	3
Детализация рисунка	- изображение крупных объектов с чёткими, прямыми линиями; - изображение не детализируется	- внимание прорисовке мелких деталей и украшательству
Символика рисунка	- символы путешествий, свободы, победы, силы, борьбы, и т.п.	- символы материнства, женственности, нежности, домашнего уюта, красоты
Динамика сюжета	- в рисунке много движения и действий	- изображение статичных предметов и образов (природа, принцессы, дома и т.п.)
Качество рисунка	- множество исправлений в рисунке и небрежность в изображении	- выполняют работу аккуратно, стараются не вносить исправлений

Реализация гендерного подхода в процессе рисования позволила установить следующее:

- учёт педагогом выделенных гендерных различий в рисовании позволяет целенаправленно корректировать и индивидуализировать работу с каждым ребёнком (использование разнообразия творческих заданий и упражнений);

- обучение мальчиков целесообразно организовывать на основе образной формы выражения и наглядности с опорой на жизненность и конкретность, воспитывать исполнительность и развивать способность к самоконтролю;

– при обучении девочек важны положительные эмоции, которые поддерживают интерес к деятельности, девочки лучше выполняют задания по алгоритму, образцу, шаблону;

– мальчикам и девочкам следует предоставлять свободу в изображении того, что для них интересно и эмоционально значимо;

– при формировании изобразительных умений и навыков у мальчиков и девочек следует опираться на визуально-пространственные способности и психическую активность, которые активизируют работу всех психических функций;

Следует также отметить более раннее достижение зрелости зрительной системы девочек. В целом можно отметить две гендерные равнозначные закономерности в развитии зрительной системы дошкольников: *гетерохронность развития* (опережения то девочек, то мальчиков) и *сходство развития полов* (связано с тем, что девочки и мальчики в детском саду и в школе обучаются по одним и тем же программам).

Рассматривая *зрительно-пространственные способности* с точки зрения психических явлений, следует отметить, что они объединяют в себе, восприятие пространства, пространственные представления, мышление и способность ориентироваться в пространстве. По результатам зрительно-пространственных способностей у дошкольников не было установлено половых различий по: подбору стимула по шаблону (3-4 года), определению формы предметов (3-6 лет), выбору трехмерных объектов, изображенных в двумерной плоскости (5-6 лет), в графических заданиях на рисование линий (4-7 лет), локализации объекта в пространстве (6-7 лет).

В современной науке больше всего исследований посвящено проблеме *запечатления* (восприятие, а затем вос-

произведение или узнавание), которые доказывают неравномерное созревание этой функции у мальчиков и девочек, которые опережают мальчиков в развитии. Сторонник гипотезы гендерной социализации Дж. Крамер считал, что различия в пространственных способностях объясняются тем, что мальчики и девочки по-разному воспитываются. Мальчики растут в атмосфере, которая формирует у них интересы к определенным игрушкам (пространственным конструкторам), развивающим зрительно-пространственные способности, поэтому мальчики обращают внимание на обобщенные характеристики объекта восприятия (предмет в целом, пространственные отношения в целом и т. п.), а девочки – на частные (детали предмета, детали пространственных отношений и т.п., ведь различия в восприятии девочек и мальчиков лежат в разных навыках и способах освоения.

В определении сущностной характеристики гендерного подхода в развитии детей дошкольного возраста имеет существенное значение *гипотеза о влиянии культуры*, которая является самой молодой, объясняющей половые различия по зрительно-пространственным способностям (метаанализы Т. Хилтона 60-80-е г. XX в., М. Брайдена 90-е г. XXв. и др.). Считается, что в разных культурах существуют различные гендерные стереотипы, определяющие отношения разных полов к решению пространственных задач. В одних культурах образование и занятия детей разного пола строго регламентированы, а в других культурах принято обучать девочек и мальчиков одинаковым способам и навыкам. Исследований по проблеме зрительно-пространственных способностей в науке не так много, и их большая часть была проведена в США. Следует отметить, что последнее время в тех странах,

где используются знания о достижениях гендерной психологии, меняется отношение к стереотипным занятиям и играм детей разного пола. Подтверждением культуральной гипотезы являются сведения о том, что половые различия по пространственным способностям не остаются неизменными в пределах одной страны.

Резюме:

– в процессе изобразительной деятельности в опоре на гендерный подход педагогам необходимо учитывать, что при использовании одних и тех же методах обучения девочки и мальчики приобретают знания и умения разными путями, используя разные стратегии мышления;

– использование гендерного подхода в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста выражается в ориентации педагога на гендерные различия мальчиков и девочек с учётом их возможностей, способностей и интересов для реализации их творческого потенциала;

– реализация гендерного подхода выявила возможность творческой разработки педагогами индивидуальных маршрутов развития в изобразительной деятельности на уровне дифференциации творческих заданий для проявления мальчиками и девочками своей идентичности в уникальности и неповторимости.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Разведите понятия «гендер» и «гендерное воспитание».
2. Сформулируйте цель гендерного подхода в образовании.

3. Перечислите принципы, составляющие основу гендерного подхода в дошкольном возрасте.

4. В чём заключаются особенности моделирования образовательного процесса педагогом на основе гендерного подхода в изобразительной деятельности?

5. Перечислите компоненты психологических структур мозга мальчиков и девочек (изобразительная деятельность).

6. В чём заключаются гендерные различия мальчиков и девочек в рисовании?

7. Сформулируйте основную идею гипотезы о влиянии культуры.

2.6 Рисование как процесс развития детского художественного творчества и креативной личности

*«Рисование – это умение пробиться
сквозь железную стену, которая стоит между тем,
что ты чувствуешь и тем, что ты умеешь»*

Винсент Ван Гог

Творчество является одной из важнейших общечеловеческих ценностей, которое позволяет человеку чувствовать и осознавать себя творцом, возвышающим свою уникальность. Слово «творить» в русском языке имеет два противоположных значения: 1) созидание того, чего раньше не существовало, 2) разрушение, созданного другими. Л.С. Выготский,

О. Зельц и др. выделяли 2 типа деятельности человека: *репродуктивную*, когда человек повторяет созданные другими способы (приёмы) и *творческую*, когда человеком создаётся то, что ещё никто не видел. Любая *творческая деятельность* человека *начинается с мечты*, так как всё новое нужно сначала вообразить, придумать, обозначить, назвать и создать. По типу продукта творческой деятельности человека различают разные *виды творчества: интеллектуальное, техническое и художественное*, которые внешне не совместимы, но на практике тесно связаны воображением, расчётом, построением деталей и пр.

Взрослый и ребёнок смотрят на мир по-разному: творчество для ребёнка – это то, что сделано его руками и является непосредственной целью творчества, а ценность вещи определяется не количеством денежных затрат, а вложенными усилиями и действиями. Творчеством для взрослого является побочный продукт основного результата деятельности – создание собственной личности. *Особенностью детского творчества является его тотальность*: оно свойственно всем детям до подросткового периода, когда «вхождение» во взрослое сообщество побуждает большую часть людей отказаться от приобщения к миру путём творчества. Дети разного возраста могут различаться в собственных возможностях, способностях и потенциях, но само творчество – неременный атрибут становления личности ребёнка.

Творчество ребёнка особенно проявляется в художественно-творческой деятельности, которая понимается В.Т. Кудрявцевым как специфически человеческая форма отношения к жизни на основе освоения и развития наличных форм культуры. Н.Н. Фомина указывает, что художественное

творчество как деятельность связана с эстетическим познанием и преобразованием окружающего мира по законам гармонии.

С философской точки зрения художественное творчество рассматривается как онтологический принцип существования мира и как способ бытия человека в мире. Проблема творчества личности специализирует философию в границах художественного освоения и постижения мира, эстетического переживания и творческого созерцания своего бытия. *Социокультурный аспект художественного творчества* в решении задач «культурного строительства» личности предусматривает создание оптимальных условий средствами искусства для реализации интеллектуального потенциала человека в осуществлении жизненной стратегии, становление человека как субъекта культуры. Проблема *сопряженности художественного творчества с физиологическим аспектом* рассматривается в процессе формирования личности в культурно-физическом плане на основе анатомических, психофизиологических и других особенностей.

Детское творчество выступает важным механизмом адаптации ребёнка к миру, а значимым его критерием является *результат*, достигнутый творческой личностью с помощью способов и методов для полезности решения творческой задачи. *Детское художественное творчество как универсальная, натуральная функция, свойственная каждому здоровому ребёнку*, рассматривается как деятельность ребёнка, проявляющаяся в виде импровизаций и создания продуктов творчества (рисунок, поделка, композиция и пр.).

Детское творчество в области искусства активно способствует художественно-эстетическому становлению лич-

ности и развитию эстетического вкуса у ребёнка. В.М. Бехтерев отмечал, что детское творчество даёт возможность получать объективные данные для суждения о детском мире, в то же время помогает понять на основе этого объективного материала, что такое ребёнок. В изучении феномена *художественного творчества психолого-педагогический аспект* связан с исследованием психической структуры личности в процессе её развития. В эстетической литературе (М.Н. Афазижиев, Е.Я. Басин, Д.А. Богоявленская, Е.С. Громов, Б.С. Мейлах и др.) художественное творчество определяется как процесс создания и творческого исполнения художественного произведения.

Исследованиями Д.Б. Богоявленской было доказано, что основным *условием развития творчества* является *развитие личности ребёнка*. К семи годам у детей с высоким уровнем креативности (творчества) практически были сформированы важнейшие характеристики личности (положительная оценка к себе и окружающему миру, развитая личностная рефлексия и др.), у детей со средним и низким уровнем креативности наблюдался средний и низкий уровень развития личностных качеств.

Участие детей в различных видах художественного творчества начинается с раннего дошкольного возраста, в которых они воплощают собственные творческие замыслы в рисунках и других продуктах деятельности. *Задача педагога – создавать условия для приобщения детей к разнообразным видам художественной практики*. Согласно точке зрения Н.П. Сакулиной, возрастные закономерности развития ребёнка в изобразительной деятельности являются подвижными и их можно качественно изменять путём обучения. *В раннем*

возрасте *детское художественное творчество* *отличает импровизационный характер*, что не исключает участие и контроль взрослых за данным процессом.

Психологическими исследованиями Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева и др. установлено, что различные *виды детского художественного творчества* *имеют тесную взаимосвязь*, истолкование которой объясняется *теорией о сензитивных периодах детского развития*, суть которой заключается в том, что с возрастом *предрасположенность ребёнка* к тому или иному виду художественного творчества *меняется*. В детстве и юности *ребёнок* проходит последовательную смену интересов (периоды актуальности) к изобразительной, танцевально-драматической, музыкальной, литературной и пр. видам деятельности.

Важной *особенностью детского художественного творчества* является то, что основное *внимание* *уделяется самому процессу*, а не его *результату* – то есть, *важна сама творческая деятельность и создание чего-то нового*. Тогда как *вопрос ценности созданного ребёнком продукта творчества* отступает на второй план, однако дети испытывают особый *душевный подъём*, если взрослые отмечают *оригинальность, неповторимость и самобытность работы ребёнка*. *Творчество в дошкольном возрасте* является *обязательным элементом гармоничного и художественно-эстетического развития личности*, в младшем дошкольном возрасте *необходимые*, в первую очередь, для полноценного саморазвития *ребёнка*, которое по мере взросления может стать его *основной деятельностью*. В творческой деятельности детей дошкольного возраста выделяют следующие этапы (Табл. 9).

Таблица 9 – Этапы творческой деятельности в дошкольном возрасте

Название этапов	Особенности освоения этапа
Формирование замысла	На данном этапе у ребёнка возникает самостоятельная или предложенная педагогом идея создания чего-то нового. Чем младше ребёнок, тем большее значение имеет влияние взрослого на процесс творчества. Чем старше ребёнок, тем больший опыт творческой деятельности он приобретает и учится воплощать творческие идеи в реальности
Реализация замысла	Ребёнок приступает к осуществлению творческой идеи на основе воображения и фантазии, собственного опыта и использование разных инструментов и способов создания продукта творчества
Анализ творческой работы	Является логическим завершением этапов формирования и реализации замысла. После окончания работы ребёнок анализирует результат собственной деятельности, используя самооценку и оценку взрослых и сверстников

Исследования Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.Н. Мясичева и др. подтверждают, что основу эстетического развития личности ребенка составляет *эстетическая деятельность* в составе гностической. Так, М.М. Бахтин выделил *эстетическую индивидуальность* личности как архитектурную форму самого эстетического объекта, которая индивидуализируется в собы-

тие, лицо и оживлённый предмет. По образному выражению Б.Г. Ананьева, личность является «вершиной» структуры психологических свойств, а индивидуальность – «глубиной» личности, поэтому процесс творчества чрезвычайно индивидуален, и его развитие требует тщательного учёта педагогом индивидуальных особенностей ребёнка. Предпосылкой формирования индивидуальности ребёнка служат анатомо-физиологические задатки, порождающие в процессе воспитания вариативность проявлений индивидуальности. Исследуя творческую индивидуальность ребёнка в творческой деятельности, отметим, что она выражается в уникальном сочетании всех его свойств как индивида и личности.

Индивидуальность ребёнка формируется в процессе амплификации (обогащение) художественно-эстетического и творческого опыта ребёнка (эстетическая апперцепция) через «осмысленное чтение» – опредмечивание и распредмечивание художественно-эстетических объектов с помощью творческого воображения, фантазии и эмпатии, которые являются носителями-выразителями эстетического через художественный образ и его интерпретацию в художественную форму. Практика педагогических наблюдений показывает, что продукты детского творчества (рисунки) никогда не повторяют друг друга, несмотря на то, что детям дошкольного возраста свойственно подражание в способах и приёмах выполнения, но детские рисунки всегда неповторимы, уникальны и имеют индивидуальные характеристики.

Выявляя *содержание направлений развития творческой индивидуальности ребёнка в процессе рисования*, мы установили следующее:

– развитие и становление творческой индивидуальности ребёнка происходит в процессе самостоятельного «поис-

ка проб и ошибок», наилучшего выполнения творческих заданий, нахождения новых способов и приёмов их решения, с помощью которых формируются его активность, самостоятельность и инициативность;

– изобразительная деятельность приобретает художественно-творческий характер по мере овладения детьми способами изображения, а продуктом художественно-творческой деятельности является созданный ребёнком выразительный образ;

– самостоятельный выбор выразительно-изобразительных средств формирует индивидуальный «почерк» ребёнка и своеобразие детской манеры рисования в процессе создания продуктов творчества.

Единственное, что может обеспечить качественный результат развития художественного изобразительного творчества – это поддержание в детях постоянного интереса и увлечённости искусством, красотой окружающего мира, желание каждый раз выражать свои чувства, своё видение и отношение к миру в ярких художественных образах.

Развитие воображения и фантазии в процессе рисования

В процессе изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста возникает и формируется один из основных психических процессов – *воображение, которое в психологии рассматривается как способность к простому воспроизведению того, что уже было воспринято, воспроизведению таких образов, которые не представляют копии какого-либо прежнего восприятия, способность создавать новые*

представления на основе прошлого опыта, позволяющие планировать будущие действия.

В зарубежной психологии начала XX в. были распространены различного рода *концепции воображения* (Карл и Шарлотта Бюлер), в которых воображение понималось как: некая врождённая способность, развивающаяся постепенно, независимо от условий воспитания и жизни; выявление внутренних, субъективных состояний ребёнка, его аффектов, впечатлений и желаний. При таком понимании природы воображения зарубежные психологи чрезвычайно переоценивали роль воображения в жизни ребёнка дошкольного возраста, полагая, что на разных ступенях онтогенеза врождённая способность к фантазированию проявляется наиболее ярко, а затем подавляется «сознающим интеллект».

Некоторые зарубежные психологи (Жан Пиаже, Вильям Штерн и др.) рассматривали мир детского воображения как особый мир, эмансипированный от реальности, как миражное построение в области нереального, куда ребёнок «совершает бегство от действительности». Они считали, что образы детского воображения не являются отражением объективного мира, а представляют собой, либо его символическое обозначение, либо вообще не имеют к действительности никакого отношения, а лишь выражают субъективное состояние самого ребёнка.

В отечественной психологии термин «воображение» трактуется как *своеобразное творческое отражение действительности, как сложная психическая деятельность, формирующаяся в общем процессе развития под влиянием условий жизни и воспитания ребёнка.*

Экспериментальными исследованиями отечественных психологов А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Д.Б. Элькониной и др. было доказано, что «видимое богатство» детской фантазии – это не проявление слабости критической мысли ребёнка и неумение отличить возможное от невозможного. Несмотря на кажущуюся силу, воображение ребёнка по сравнению с воображением взрослого человека беднее, однообразнее, неустойчивее и содержит меньше творческих элементов, а *развитие воображения в дошкольном возрасте происходит одновременно с развитием представлений.*

Процесс развития воображения подчиняется общему закону развития высших психических функций, то есть воображение должно развиваться путём «включения» в управление овладением особых средств, с помощью которых на протяжении дошкольного возраста происходит становление целостного процесса воображения. В психологических исследованиях выделяют два основных направления в развитии воображения:

– *первое направление – аффективное воображение, анализ которого провёл З. Фрейд и установил, что воображение и творчество являются выражением бессознательных конфликтов, которые напрямую связаны с развитием врождённых тенденций. Аффективное воображение возникает в ситуациях противоречия, складывающегося у ребёнка образа «Я» реальности является одним из механизмов его построения и начинает активно проявляться в результате психологического отделения ребёнком самого себя от других людей. В старшем дошкольном возрасте, как отмечает Е.О. Смирнова, аффективное воображение направлено на изживание полученных ребёнком травматических воздействий путём многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности;*

– второе направление – познавательное воображение, основная задача которого связана со специфическим отражением объективного мира, с преодолением возникших противоречий в представлениях ребёнка о действительности, образном «дистраивании» и уточнении целостной картины мира. Исследования Ж.Ж. Пиаже доказали, что *познавательное воображение у ребёнка связано с символической функцией* и рассматривается как особая форма репрезентативного мышления, позволяющего предвосхищать изменения действительности.

В старшем дошкольном возрасте познавательное воображение «передаёт» переработанные ребёнком впечатления на основе возможности выбора приёмов, которые определяются овладением культурой игры и художественного творчества, когда ребёнок начинает обдумывать решение творческой задачи на предварительном плане её реализации.

В отечественной психологии рассматриваются разные типы воображения, которые формируются и развиваются в дошкольном возрасте (Рис. 6).

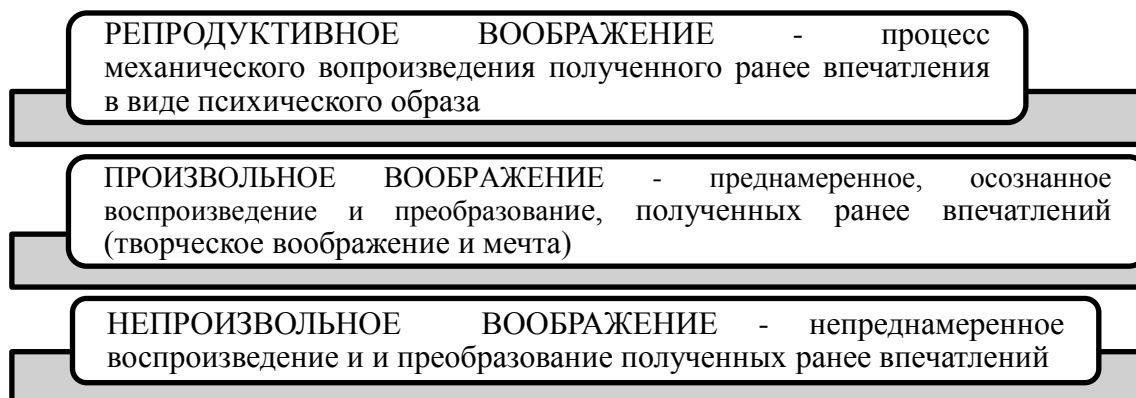


Рис. 6 Типы воображения в дошкольном возрасте

Итак, *первые зачатки проявления воображаемой ситуации появляются у ребёнка в преддошкольном возрасте (2,5-3*

года), когда содержание реальных действий ребёнка дополняется *называнием действий* воображаемых предметов, но воображение ещё слабо, является пассивным и воссоздающим. В этом возрасте *происходит разделение воображения на аффективное и познавательное*, связанные с двумя важнейшими новообразованиями дошкольного возраста. Аффективное воображение проявляется при «проигрывании и проживании» ребёнком собственных переживаний, а познавательное воображение ярко обнаруживается в тех ситуациях, когда ребёнок с помощью предметов и игрушек разыгрывает некоторые знакомые ему действия и их возможные варианты.

В психологических исследованиях Е.И. Николаевой выделены *возрастные закономерности выраженности воображения*: построение нового образа на основании элементов реальности, которые становятся частью нового образа (3-5 лет); снижение продуктивного воображения, поскольку дети активно усваивают нормы и правила социума (4-5 лет); использование нового типа построения воображаемого образа, когда элементы реальности занимают лишь второстепенное место, что обеспечивает оригинальность и продуктивность решений ребёнка (6-7 лет).

В дошкольном возрасте развитие воображения связано с усложнением форм общения ребёнка со взрослым и переходом дошкольника от элементарных форм деятельности к более сложным. Под влиянием словесного общения со взрослым у ребёнка возникает потребность на основе речи взрослого представлять себе то, что выходит за пределы его непосредственного восприятия, например, при слушании сказок, рассказов и пр. Данный этап сопровождается увеличением практического опыта и развития внимания, что позволяет ре-

ребёнку легче выделять отдельные части предмета, которые он воспринимает уже как самостоятельные и чаще оперирует ими в собственном воображении. Следует отметить, что синтезирование элементов воображения осуществляется со значительными искажениями действительности, так как из-за отсутствия достаточного опыта и критичности мышления ребёнок не может создать образ, близкий к реальной действительности.

В психологических исследованиях А.А. Реана выделяются следующие стадии развития воображения в дошкольном возрасте (Табл. 10).

Таблица 10 – Стадии развития воображения в дошкольном возрасте

Возраст ребёнка	Особенности стадии
2-4 года	<i>Непроизвольный характер</i> возникновения представлений воображения. Формирование воображения происходит непроизвольно, спонтанно в ситуации, в которой находится ребёнок. Стадия характеризуется преобладанием <i>репродуктивного воображения</i> , механически воспроизводящего полученные впечатления в виде психических образов
4-6 лет	Появление активных форм воображения, когда <i>процесс становится произвольным</i> : возникают активные формы воображения, что связано с побуждающей инициативой со стороны взрослого. Процесс выполнения просьбы взрослого способствует воссозданию в воображении ребёнка определённых образов, что по своей природе уже является произвольным воображением, поскольку ребёнок пытается его контролировать

Итак, трёх-четырёхлетние дети в процессе рисования могут неоднократно менять собственный замысел, а «превращения» в рисунках комментировать словами, что поясняет изображения, которые весьма отдалённо напоминают что-то определённое. Но дети не слишком взыскательны к качеству собственного рисунка, их фантазия гораздо больше и богаче детских изображений. Первоначально образы произвольного воображения возникают у дошкольников под влиянием словесных инструкций взрослого. В возрасте от 4 до 5 лет ребёнок начинает активно рисовать, лепить, конструировать, представлять предметы и комбинировать их в соответствии с творческим замыслом, что характеризует *переходом воображения из произвольного в произвольное*. Позже элементы произвольного воображения начинают возникать в коллективных играх и в процессе рисования на определённую или произвольную тему.

На протяжении дошкольного возраста существенно *изменяются образы воображения*: если у преддошкольника «фантазирование» ограничивается дополнением наличной ситуации образами ранее воспринятого, то у дошкольника постепенно развивается способность создавать совершенно новые образы предметов путём сложной переработки прошлого опыта. Ребёнок учится выделять в предметах характерное, типическое, в связи с чем, образы фантазии, оставаясь конкретными, наглядными, начинают отображать целые группы сходных предметов и образов.

Переход к некоторым видам продуктивной деятельности – рисованию, конструированию, ролевой игре и пр. требует от ребёнка умения планировать предстоящую деятельность и са-

мостоятельно осуществлять предварительный замысел. В процессе рисования *элементы планирования* появляются в среднем дошкольном возрасте (декоративное рисование).

В изобразительной деятельности ребёнок должен уметь представлять себе конечный результат своего творчества – образ отражённого в рисунке предмета или объекта, сохранив этот предваряющий образ до завершения процесса деятельности. Д.Б. Эльконин выдвинул предположение, что само возникновение образов фантазии вызывается столкновением реалистической идеи с ограниченными средствами её воплощения, что создаёт необходимость дополнить недостающие элементы ситуации образами воображения. Реализм детского воображения требует активного совершенствования в практических действиях, когда необходимо, чтобы воображение ребёнка развивалось на основе обогащения его опыта знаниями о действительности, а не превратилось бы в бесплодное фантазирование, не было бы уходом ребёнка от действительности.

Дети младшего дошкольного возраста не всегда могут отличить *возможное от невозможного*, поэтому иногда создаётся впечатление о беззаботности их фантазии, что объясняется «бедностью» прошлого опыта детей, незнанием того, что и как бывает в действительности. Младшие дошкольники часто не отличают *фантастические образы от реальных* и порой готовы согласиться с любым вымыслом. *Реалистичность образов воображения* отчётливо обнаруживается в старшем дошкольном возрасте, которое уже не просто передаёт переработанные впечатления ребёнка, но и начинает искать приёмы этой передачи в процессе изображения. Возможности выбора таких приёмов определяются овладением

культурой игры и детского художественного творчества. Чем старше становится дошкольник, тем полнее отражается действительность в его играх, в изобразительной деятельности, тем критичнее он относится к образам своей фантазии. В старшем дошкольном возрасте в рисовании изображение фантастических образов становится более полным, а расширение запаса представлений у ребёнка влияет на содержательность и богатство образов, дополненных конкретностью, наглядностью и обобщённым характером.

Успешная реализация процесса создания художественных образов в рисовании осуществляется на основе *эффективных приёмов развития воображения в старшем дошкольном возрасте*, выделенных в исследованиях Н.В. Бутенко:

– *приём акцентирования* подчёркивает особенные черты чего-либо, что часто достигается путём изменения пропорций, когда при изображении утрируются те или иные характерные черты (например, увеличение размеров в изображении сказочных или былинных героев, создание дружеских карикатур);

– *приём концентрации* (сосредоточение) связан с умением концентрировать собственные мысли и действия для создания продукта творчества на основе имеющихся знаний и опыта практических действий;

– *приём комбинирования* осуществляется на основе ранее полученных представлений и их преобразование, которое осуществляется путём анализа и синтеза, когда происходит выделение отдельных черт из тех образов, которые возникли при первоначальном восприятии;

– *приём агглютинации* представляет собой создание новых образов путём соединения различных частей, качеств

и свойств реальных предметов, объектов и образов, несовместимых в повседневной жизни, или включение привычного объекта в несвойственный ему ситуационный контекст;

– *приём типизации* в искусстве рассматривается как способ раскрытия в художественных образах общего, закономерного в жизни человека и общества через изображение неповторимого и индивидуального (например, художественные образы, созданные художниками в разных исторических эпохах);

– *приём схематизации* основан на слиянии отдельных предметов, когда их различия сглаживаются, а черты сходства проявляются особенно ярко и отчётливо (например, создание орнамента, элементы которого взяты из растительного или животного мира);

– *приём гиперболизации* заключается в увеличении или уменьшении предметов и образов, а также их отдельных частей (например, Мальчик с пальчик и великан);

– *приём трансформации* («превращение») в искусстве понимается как художественный приём изменения образа персонажа, перемены костюма или маски для «превращения в другой образ» (например, тыква превращается в карету для Золушки);

– *приём придания сходства искусства и жизни* диалектически сложен, основан на процессе сопоставления, уподобления и противопоставления для выявления качественного своеобразия изображаемого (например, изображение натюрморта позволяет зрителю: узнать в нарисованных предметах овощи, фрукты, предметы и пр., познакомиться с символикой изображаемого, понять подлинный смысл и качественное своеобразие).

Итак, *фантазия активно появляется* в дошкольном возрасте около 6-7 лет в виде проявления способности ребёнка *видеть «другую реальность» и верить в её существование*. Фантазия рассматривается как художественный вымысел, основанный на способности ребёнка или взрослого человека свободно комбинировать образы, возникающие в подсознании, чем причудливее и дальше от реальности становятся фантазии ребёнка, тем меньше фантазийные образы связаны с сознательным стремлением к осуществлению творческого замысла и больше подчинены бессознательному желанию реализации ощущаемой, но неведомой и неуправляемой сознанием цели.

Изучение особенности развития фантазии в дошкольном возрасте тесно связано с проблемой *соотношения образа и слова*. Л.С. Выготский отмечал, что детское воображение развивается в непосредственной связи с усвоением речи, которая способствует формированию конкретных представлений о предмете и позволяет ему представить предмет, который он никогда не видел. В процессе развития воображения у ребёнка наблюдается *комбинирование ранее полученных представлений и их преобразование*, которое осуществляется путём анализа и синтеза имеющихся представлений, происходит выделение отдельных черт из тех образов, которые возникли при восприятии.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что представление сказочных персонажей в старшем дошкольном возрасте в процессе рисования – задача более лёгкая, чем представление волшебных превращений. Сам момент превращения представляют себе лишь немногие дети, причём они изображают его реалистически, подчёркивая по-

степенность перехода из одного состояния в другое. Отметим, что у детей дошкольного возраста *комбинаторные приёмы* не являются основными приёмами преобразования сказочных и фантастических персонажей. Исследованиями Т.А. Репиной доказано, что представления «комбинированного» образа по описанию является чрезвычайно трудной задачей для дошкольников, почти никто из детей возраста 6-7 не может создать такой образ по описанию и изобразить его из составных частей.

Развитие воображения в условиях обучения, направленного на усвоение готовых моделей и схем действий, к концу дошкольного возраста имеет тенденцию к постепенному «угасанию», что актуализирует перед педагогами проблему использования эффективных форм и методов работы с дошкольниками, когда целенаправленное руководство взрослых не подавляет, а развивает творческий потенциал и способности детей. Отметим, что к 6-ти годам у большинства детей дошкольного возраста *воображение достигает* настолько *высокого уровня*, что они могут «жить в выдуманном» ими мире фантазий и иллюзий, а в изобразительной и игровой деятельности способны с лёгкостью создавать сюжеты (сказочные, фантазийные) и успешно воплощать их на практике.

Творческое воображение в дошкольном возрасте формируется в тесной взаимосвязи с продуктивным воображением в период 5-6 лет. Первые элементы творческого воображения и изобретательности наблюдаются у ребёнка при воспроизведении им услышанного и увиденного. В процессе рисования элементы творческого воображения часто появляются в композициях рисунков и в использовании цвета.

Развитие креативной личности

в дошкольном возрасте

Развитие креативной личности сегодня является национальной ценностью, поэтому организация образовательного процесса в ДОО на основе обеспечения условий для развития креативной личности выступает как педагогический принцип, выполняющий конкретные методологические функции. *Креативностью* называются *творческие возможности (способности) человека, которые проявляются в мышлении, чувствах и отдельных видах деятельности, что характеризует личность в целом или её отдельные стороны, продукты деятельности и процесс их созидания.*

В зарубежных исследованиях креативность изучалась с точки зрения способности человека порождать необычные идеи и нестандартно мыслить, склонности к творческому мышлению, что проявляется в разных областях деятельности (Butcher J., Stokes P. и др.). Креативность как общая творческая способность личности в науке не рассматривалась целенаправленно, учёными были исследованы лишь отдельные формы проявления креативности: творческая активность как актуальная сторона креативности (Н.Н. Волков, С.Е. Игнатьев, В.И. Колякина, Н.М. Сокольникова и др.), как творческий потенциал и потенциальная сторона личности (В.А. Варданян, С.М. Даниэль, Е.Л. Яковлева и др.). До появления термина «креативность» психологи пытались различным образом обозначить эту способность личности. Так, В. Джеймс выделил психологическое свойство человека, которое он назвал *проницательностью*, полагая, что в её основе лежит ассоциативный процесс, т.е., ассоциация подобия.

Значительный интерес к данному направлению человеческой деятельности в педагогике отмечается только с XX века, когда Дж. Гилфорд в границах психологии ввёл понятие «креативность», акцентирующее внимание только на внутриличностной составляющей творческого процесса. Учёный впервые предложил параметры, определяющие творчество: оригинальность, беглость, гибкость. Против понятия «креативность» выступили исследователи Т.Г. Горячева, М.Е. Богоявленская и др., которые полагали, что не особая способность к творчеству, а личностная позиция определяет возможность творческих достижений человека. В.Н. Дружинин, согласно модели «интеллектуального диапазона», параметр «креативность» объясняет результативностью в творчестве личности, а у людей, имеющих одинаковый интеллект, продуктивностью на основе мотивации и интереса к решению творческой задачи.

С точки зрения В.И. Загвязинского, *формирование креативности наиболее эффективно происходит в стимулирующей педагогической среде*, обладающая богатыми возможностями для его многогранного проявления. Согласно *Концепции творческого развития человека* (Я.А. Пономарёв), фундаментальной составляющей человеческой психики является способность действовать «в уме», которая связывается со степенью сформированности *общих способностей* для любых форм поведения человека, в том числе и творческого, как особенностей его психологического механизма.

В психолого-педагогической литературе *способности* рассматриваются в аспекте индивидуально-психологических особенностей личности, являющиеся условиями успешного выполнения определённой деятельности, включающие в себя

отдельные ЗУНы, а также готовность к обучению новым способам и приёмам деятельности (Табл. 11).

Таблица 11 – Трактовка термина «способности» в психолого-педагогической литературе

Ф.И. О. учёных	Основное содержание термина «способности»
Р. Декарт, Г. Лейбниц	По природе и происхождению способности относятся к врождённым образованиям
Дж. Локк	Не следует недооценивать природной основы способностей, роль деятельности и воспитания являются основой развития способностей
М.Б. Теплов	Способности отличают одного человека от другого и имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности
Н.С. Лейтес	Свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности
Л.А. Венгер	Психологические качества, необходимые для выполнения деятельности через ориентировочные действия
Л.Г. Ковалёв	«Ансамбль» свойств человеческой личности, обеспечивающий относительную «лёгкость» и высокое качество овладения определённой деятельностью

Ребёнок рождается с определёнными задатками – анатомо-физиологическими особенностями, обуславливающими его склонность к тому или иному виду деятельности. *При правильном воспитании и обучении детей задатки посте-*

ленно развиваются и становятся способностями, процесс формирования которых не может протекать без развития целого ряда психических и нравственных качеств ребёнка, что является необходимым условием для проявления способностей и одарённости.

Итак, проблема изучения развития способностей в дошкольном возрасте отождествляется с процессом развития творческих способностей, которые напрямую связаны с интеллектуальным развитием детей. Для воспитания творческой личности педагогу чрезвычайно важно знать, какие качества необходимо развивать у детей в первую очередь, чтобы постепенно переводить их от начальных проявлений творчества ребёнка к проявлениям более высокого уровня.

Для развития креативности как психологического свойства личности существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, когда это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда: сенситивным периодом для развития творчества у дошкольников являются первые пять лет жизни. Завершение развития психофизиологической основы и становление чувственной сферы ребёнка происходит до шести лет, что способствует не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят необходимую основу творчества: любознательность и инициативность. Особого внимания заслуживает позиция исследователей по проблеме развития творческого потенциала (Л.Л. Алексеева, И.Е. Емельянова, Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Н.В. Рождественская и др.), согласно которой, важно не само создание нового продукта творчества с субъективной

ценностью его значимости, сколько качественные изменения самого ребёнка.

С точки зрения методики обучения детей дошкольного возраста художественному творчеству в рисовании, *для возникновения творческого начала* в практике ребёнка необходимо учитывать *этапы педагогической деятельности*, выделенные Т.С. Комаровой:

I этап – *организация жизненных наблюдений*, влияющих на развитие детского художественного творчества (восприятие, приобретающее художественно-эстетическую оценку);

II этап – *владение изобразительно-выразительными средствами* на основе комбинирования ассоциаций с явлениями окружающего мира: «дождик: кап, кап», «ножки побежали по дорожке» и т.п.:

III этап – *дифференциация восприятия и оценки для создания продукта творчества* на основе развития способности творческого воплощения полученных жизненных впечатлений.

В 50-60-е гг. XX в. исследованиями В. Езикеевой, А. Кенеман, А. Раевой, Н.П. Сакулиной и др. было установлено, что формирование художественно-творческих способностей должно осуществляться в условиях систематической работы по раскрытию склонностей ребёнка к изобразительной деятельности. В.И. Кириенко, А.Г. Ковалёв и др. выделили *структуру способностей* в дошкольном возрасте (Рис. 7).

В изобразительной деятельности важным являются волевые проявления ребёнка как конкретные творческие действия: активность, самостоятельность и инициативность, которые «отмечаются» личностным своеобразием и составляют основу его творческого развития.

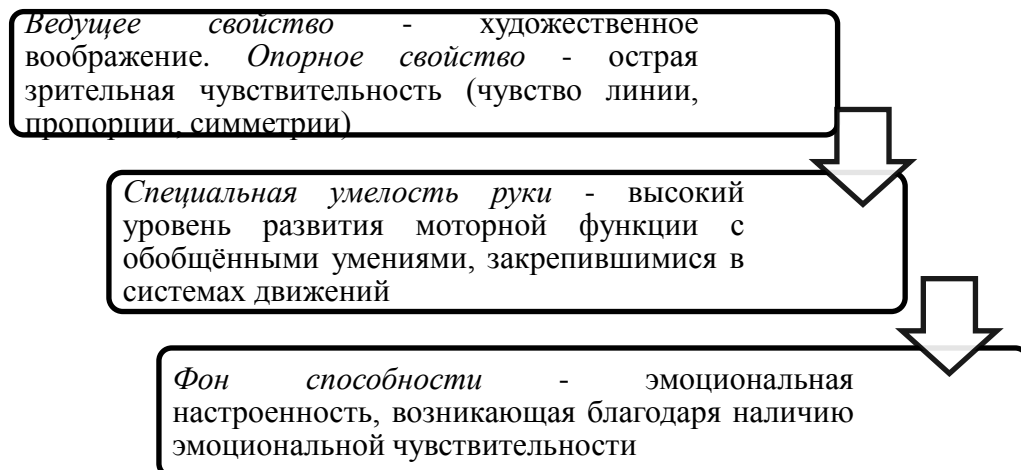


Рис. 7 Компоненты структуры способностей к изобразительной деятельности в дошкольном возрасте

Познавательная активность ребёнка дошкольного возраста в творческой деятельности выражается необходимостью учёта личностных оснований творчества, связанных с изучением организационной, процессуальной и результативной сторон творческого акта (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Педагогическим стимулом к творческой деятельности ребёнка могут выступать, созданные взрослыми, проблемные ситуации как «проектирование пути в общечеловеческую культуру» (И.А. Лыкова), где ребёнок в активной деятельности делает собственные открытия.

Инициативность в изобразительной деятельности выражается во внутреннем побуждении и стремлении ребёнка находить и применять эффективные способы и приёмы «преобразования» продуктов творчества в процессе поисково-исследовательской деятельности и художественного экспериментирования, воплощая собственные замыслы.

Самостоятельность как ведущее качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели и добиваться их достижения собственными силами,

способствует формированию ответственного отношения ребёнка к своим поступкам, умению сознательно действовать в любых условиях и принимать творческие решения. Педагог ДОО должен поощрять детскую самостоятельность, формируя навыки и умения в разных видах детской деятельности и сильного художественного творчества.

Мы полагаем, что *в старшем дошкольном возрасте развитие самостоятельности в рисовании* проявляется в умении ребёнка поставить цель, осуществить элементарное планирование деятельности, самостоятельно выбрать необходимые художественные изобразительные материалы, определить адекватные способы и приёмы изображения, успешно реализовать задуманное и получить положительный эстетический результат. В целях воспитания гармонически развитой и художественно-эстетической личности педагогу необходимо поощрять у детей положительную направленность познавательной активности, инициативности, самостоятельности и творчества в изобразительной деятельности с максимальным педагогическим тактом.

Резюме:

- детское творчество связано с самореализацией личности, для которой характерно появление новых психологических новообразований, которая качественно преобразует личность в разных видах детской деятельности и активности;
- воображение определяется как сложная психическая деятельность и формируется в общем процессе развития ребёнка под влиянием условий его воспитания и жизни. Воображение начинает формироваться в игре и постепенно переходит в другие виды детской деятельности, наиболее активно проявляясь в изобразительной деятельности;

- реализм детского воображения и фантазии требует специальных эффективных педагогических воздействий в системе целенаправленного воспитания и обучения дошкольников в процессе освоения изобразительной деятельности;
- творческий потенциал ребёнка в рисовании направлен на раскрытие его творческих возможностей, потребностей и способностей, что способствует успешному формированию базовых качеств личности (любопытность, активность, инициативность, самостоятельность, творчество), приобретению знаний, умений и навыков, благодаря которым создаётся новый уникальный продукт детской деятельности;
- в психологии выделяют две функции воображения: познавательную, связанную с воспроизведением и варьированием реальных событий в игровой и изобразительной деятельности, и аффективную, основанную на «изживании» психотравматических воздействий, полученных ребёнком, путём многократного проигрывания ситуаций в разных видах детской активности.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Охарактеризуйте творчество личности с точки зрения физиологии, социологии и философии.
2. Раскройте понятия «детское художественное творчество», «воображение», «фантазия», «креативность».
3. В чём заключается специфика воображения дошкольника?
4. Как связано развитие воображения с речевым развитием ребёнка?
5. Перечислите функции воображения и его типы, которые формируются и развиваются в дошкольном возрасте.

6. Каковы особенности развития креативности в дошкольном возрасте?

7. Назовите возрастной период дошкольного возраста, благоприятный для развития креативности.

8. Перечислите компоненты структуры способностей к изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

9. Какие базовые качества личности формируются в процессе изобразительной деятельности и детского художественного творчества?

2.7 Освоение сенсорных и художественных эталонов в процессе рисования

*«Великая цель образования –
это не знания, а действия»*

Г. Спенсер

Говоря о месте сенсорных процессов в общем ходе детского развития, следует рассматривать их значение не только в рамках усвоения и применения отдельных знаний и практических умений, но и в рамках формирования общих способностей ребёнка (музыкальные, лингвистические, изобразительные, художественные, творческие и др.), которые имеют ярко выраженную сенсорную основу и интенсивно формируются в раннем и дошкольном возрасте. Несмотря на бесспорно важное значение сенсорного воспитания детей до-

школьного возраста, в изобразительной деятельности этому вопросу педагоги уделяют недостаточное внимание (отсутствие чётких программных требований к формированию сенсорных процессов на разных возрастных этапах детского развития, недостаточная обеспеченность последовательности и преемственности в разработке и подборе сенсорных заданий для детей и др.), что отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности, формировании различного рода мыслительных, изобразительных и художественно-творческих способностей детей.

Усвоение сенсорных эталонов как *общепринятых образцов свойств и отношений предметов* основано на регуляции «чувствований» (И.М. Сеченов) при посредстве механизмов «сенсорной коррекции» (Н.А. Берштейн), специфически обуславливающих человеческий характер развития детского восприятия и усвоения общественного опыта в психическом развитии индивида. Указание на важную роль усвоения общественного сенсорного опыта не означает отрицание роли созревания анализаторных систем и их адаптации к воспринимаемой среде в развитии детского восприятия: созревание и адаптация создают здесь лишь возможности и предпосылки перехода к новым, более высоким генетическим ступеням, не являясь движущими причинами, формирующими специфически человеческие сенсорные процессы детей.

Как справедливо замечал Б.Г. Ананьев («Психология чувственного познания», 1960), самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека, что требуют от работника любой сферы производства высокого уровня сенсорной культуры. В результате многовекового опыта деятельности (научная, про-

изводственная, художественная и др.) человечество выделило из многообразия воспринимаемой действительности *системы сенсорных качеств* окружающих предметов и вещей со словесным обозначением как наиболее важные, существенные для достижения познавательных и практических целей.

Каждый ребёнок на протяжении дошкольного детства усваивает подобного рода системы и учиться пользоваться ими как *системами чувственных мерок* или *эталонов* для анализа окружающего мира и для систематизации собственного сенсорного опыта. *Цель сенсорного воспитания и развития детей дошкольного возраста – ознакомление с сенсорными эталонами, их освоение и обогащение с помощью разных способов обследования предметов* (Я.А. Коменский, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, Ф. Фрёбель и др.). Усвоить сенсорный эталон – не значит научить ребёнка правильно называть то или иное свойство предмета, процесс усвоения сенсорных эталонов тесно связан с использованием их в качестве «единиц измерения» при оценке свойств предметов.

Процесс рисования в дошкольном возрасте связан с формированием *сенсорной культуры ребёнка* как результат усвоения сенсорной культуры, созданной человечеством. Исследования отечественных педагогов-психологов (Л.А. Метиева, В.А. Пилюгина, Э.Я. Удалова и др.) позволяют уточнить, что обучение способам освоения сенсорных образцов в младшем возрасте (представления об основных цветах, форме, размере, сопоставление с качествами реальных предметов и пр.) является основой развития ориентировочных действий в старшем дошкольном возрасте.

В рамках проведённого исследования попытаемся более последовательно рассмотреть некоторые важные положения,

составляющие *основу обогащения сенсорного опыта детей дошкольного возраста*, когда в психике ребёнка доминируют психические процессы, связанные с формированием чувственного опыта (ощущения, восприятие).

Рассмотрим более подробно категорию «ощущение», трактуемую в психологии как элементарный познавательный процесс, с которого начинается познание человеком окружающего мира. Ощущения не даются человеку при рождении и в ходе развития ребенка претерпевают значительные изменения: с возрастом увеличивается количество раздражителей, которые ощущает ребенок, одновременно обогащаются реакции ребенка на раздражения, по которым можно судить о возникновении у ребенка ощущений.

В период дошкольного детства наблюдается интенсивное развитие ощущений, с помощью которых у ребёнка легче формируются правильные представления о предметном мире, успешно проявляющиеся в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. Важное значение в формировании сенсорного опыта приобретает то, что главное возрастное изменение ощущений у ребенка связано с развитием *различительной чувствительности*: повышение остроты зрения, точность дифференцировки цветов, степень мышечного напряжения и т.п. В процессе изобразительной деятельности различительная чувствительность ребёнка влияет на овладение им художественными изобразительно-выразительными средствами, стимулирование самостоятельного выбора художественных материалов, освоение технических навыков и приёмов в рисовании. Сложные виды продуктивной деятельности детей дошкольного возраста (рисование, лепка, художественный труд и пр.), которые предъявляют более вы-

сокие требования к сенсорной культуре ребёнка, активно стимулируют его разностороннее развитие.

В 60-х гг. XX в. экспериментальными исследованиями Б.Г. Ананьева, В.П. Зинченко, А.Г. Рузской, А.Н. Леонтьева и др. было доказано, что «сенсорный образ» при восприятии выступает как «рефлекторный эффект работы» зрительного и осязательного анализаторов. Ознакомление с формой, величиной и другими пространственными свойствами предметов оказывается невозможным без движений глаз и руки, обследующих различные части предмета. По выражению А.Н. Леонтьева, «уподобление» движений рецепторных аппаратов особенностям воспринимаемого предмета или объекта приводит к «снятию» копии и созданию его своеобразной модели, чем подробнее и точнее эта модель отражает особенности объекта, тем более адекватным и дифференцированным оказывается результат восприятия образа. Исследованиями В.П. Зинченко и А.Г. Рузской было установлено, что в процессе рассматривания и ощупывания фигур производилась «киносъёмка» движений рук и глаз ребёнка, в результате чего правильность узнавания предмета или фигуры находилась в тесной взаимосвязи от соответствия тех движений, которые производили руки и глаза ребёнка в процессе предшествующего ознакомления с особенностями предмета.

Ребёнок может создать правильное изображение только при условии: целостного представления предмета, который он хочет изобразить, владения комплекса изобразительных движений для передачи формы предмета и его правильного строения. Не глядя на то, как действуют его руки, ребёнок не может получить отчётливого изображения и взор ребёнка не может контролировать действия руками, если

нет чёткого представления того, что должно получиться на рисунке.

На основе сопоставления научных данных, охарактеризуем *возрастные этапы развития движений рук ребёнка, осуществляемых при осязании, и движений глаз, совершаемых при осмотре предметов фигур и образов* (Табл. 12).

Таблица 12 – Возрастные этапы развития движений рук и глаз ребёнка в процессе восприятия

Возраст детей	Особенности развития движений рук и глаз в процессе восприятия
1,5-3 года	<ul style="list-style-type: none"> - движения рук больше похожи на хватательные, чем на ощупывающие: захват предмета осуществляется фалангами четырёх пальцев и ладонью; - вместо обследования предметов, ребёнок часто играет с ними
3-4 года	<ul style="list-style-type: none"> - при зрительном восприятии движения глаз немногочисленны и перемежаются фиксациями значительно более продолжительными, чем у детей старшего дошкольного возраста; - взгляд ребёнка «скользит» по середине поверхности фигуры, иногда однократно по её осевой линии; - совсем отсутствуют движения взора, прослеживающие контур фигуры;
4-5 лет	<ul style="list-style-type: none"> - число двигательных действий вдвое больше, чем у 3-4 летних детей, причём продолжительность зрительной фиксации существенно уменьшается; - движения рук во многом напоминают движения 3-летних детей: наблюдается много размашистых движений, направленных на измерения воспринимаемого объекта; - наблюдается быстрый переход к активному ознаком-

Окончание таблицы 12

1	2
	<p>ленью с предметом, которое производится ладонью и передней поверхностью фаланг пальцев;</p> <p>- в процессе осязания кончики пальцев почти не принимают участие, а ощупывание производится обычно одной рукой</p>
5-6 лет	<p>- наблюдается одновременное нащупывание фигур обеими руками, которые движутся либо навстречу друг другу, либо расходятся;</p> <p>- не прослеживается обследование всего контура объекта, а ограничивается тщательным изучением каких-либо характерных признаков (выемка, впадина, шероховатость и пр.) без соотнесения признаков между собой и без выяснения их месторасположения на объекте в целом;</p> <p>- появляются движения взора, прослеживающие контур воспринимаемой фигуры;</p> <p>- движения глаз ещё малорациональны и совершаются внутри фигуры</p>
6-7 лет	<p>- наблюдается последовательное обследование всего контура объекта кончиками пальцев, при котором ребёнок с помощью ощупывающих движений в памяти фиксирует и моделирует увиденную форму;</p> <p>- наблюдаются движения, пересекающие поле фигуры, которые выполняют важную ориентировочную функцию, измеряя площадь воспринимаемой фигуры, одновременно происходит снижение продолжительности фиксаций</p>

Итак, отмеченные возрастные различия сенсорных действий руки и глаз в процессе восприятия предметного мира и

образов происходит не само собой, а лишь в ходе усвоения общественного сенсорного опыта под влиянием практики и обучения детей. В случае, если процесс сенсорного обучения осуществляется стихийно и неорганизованно, он оказывается непродуктивным, а эффективность этого процесса значительно повышается, если ребёнка специально обучают способам и приёмам обследования предметов с использованием соответствующих сенсорных образцов, учат активно пользоваться сенсорными эталонами и мерками в процессе ориентировочной деятельности.

Для успешного осуществления ребёнком художественно-творческой деятельности в старшем дошкольном возрасте требуется ряд *сенсорных способностей*, формирование которых имеет важное значение для подготовки дошкольника к более сложным видам деятельности в школе. Наши наблюдения показывают, что такими способностями в старшем дошкольном возрасте являются способности: зрительно анализировать сложную форму предметов и устанавливать их тождество, к наглядному представлению перемещения предметов в пространстве и др.

Практика работы в ДОО показывает, что в изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста наблюдается несформированность целого ряда разнообразных умений, связанных с недостаточным сенсорным развитием, значительно затрудняющих процесс создания ребёнком творческого продукта (например, развитие двигательных умений глаза и руки при обследовании предметов и образов, что сказывается на качестве изображения). Действия педагога необходимо направлять на качественное овладение ребёнком какого-либо умения, доводя его до совершенства посредст-

вом использования эффективных приёмов обучения (приёмы активизации личного опыта: приём зрительного сопоставления художественных образов и эпизодов жизни ребёнка и др., приёмы активизации творческих проявлений: ассоциативное сравнение, приём домысливания и пр.)

Сенсорные действия ребёнка в раннем и дошкольном возрасте проходят длительный путь развития, достигая к 7 годам значительного совершенства. В раннем и преддошкольном детстве сенсорные моменты активно включены в практические действия ребёнка с предметным миром и направлены на решение практических задач (взять предмет, поставить один предмет на другой или вставить один в другой и пр.). Уже на этом этапе развития ребёнка при соответствующем обучении сенсорные действия могут выделяться из практических, ориентировать и предвосхищать последние.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное освоение эталонных значений и качеств предметов (Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков), которое осуществляется в следующих возрастных периодах:

– *на 1 году жизни (период обогащения впечатлениями)* необходимо создавать условия для освоения ребёнком разных по свойствам, качествам и формам предметов;

– *на 2-3 годах жизни (период сенсомоторных пред-эталонов)* ребёнок учится выделять цвет, величину и форму предметов, как их особые признаки, накапливая представления об основных разновидностях цвета и формы, об отношении двух и более предметов по величине;

– *с 4 года жизни* ребёнок использует предметные эталоны в практической деятельности и соотносит образцы свойств предметов с конкретными предметами. К 5 годам

происходит полное слияние слов-названий с их конкретным содержанием, обозначающих цвет предметов;

– *после 5 лет* на основе накопления опыта и его обобщения под руководством взрослого происходит усвоение ребёнком общепринятых эталонов, когда свойства предметов приобретают эталонное значение в отрыве от конкретного предмета.

Для успешного осуществления ребёнком художественно-творческой деятельности в старшем дошкольном возрасте требуется ряд *сенсорных способностей*, формирование которых имеет важное значение для подготовки дошкольника к более сложным видам деятельности в школе. Наши наблюдения показывают, что такими способностями в старшем дошкольном возрасте являются способности: зрительно анализировать сложную форму предметов и устанавливать их тождество, к наглядному представлению перемещения предметов в пространстве и др. Отметим, что процесс усвоения сенсорных эталонов составляет основу творческого решения изобразительных задач, включающих *группы способностей к изобразительной деятельности*, выделенных в исследованиях Т.С. Комаровой. *Способность эмоционально окрашенного восприятия*, вызывающего у детей яркие чувственные образы предметного мира и явлений окружающей действительности, составляет основу накопления и структурирования чувственного опыта ребёнка. *Двигательные способности* («умелость руки», включающая координацию движений руки под зрительным контролем), достаточно рано и успешно формируются при условии овладения ребёнком перцептивными действиями. *Способность к образному мышлению* рассматривается как ступень в развитии высших форм мышления и связана с обо-

гашением зрительного опыта и оперированием образами единичных вещей на основе синкретизма (ребёнок мыслит схемами, слитными и нерасчленёнными ситуациями в соответствии с тем образом, который у него сохраняется на основе восприятия без последовательного анализа путём произвольного соединения значимых для него частей. *Способность к воображению* как процессу преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создания на этой основе новых представлений, сопровождается увеличением практического опыта ребёнка и развитием внимания.

Таким образом, *качественное сенсорное воспитание и развитие в дошкольном возрасте не должно ограничиваться простыми упражнениями органов чувств – этот процесс должен носить сугубо эмпирический характер и производиться на основе предметных, непосредственно воспринимаемых дидактических материалов, в процессе сенсомоторного развития ребёнок должен усвоить не только отдельные элементы той или иной системы сенсорных эталонов, но и простейшие отношения, существующие между ними.* Осуществление сенсорного воспитания в изобразительной деятельности, делает для ребёнка познавательную и изобразительную задачи не самоцелью к реализации, а средством творческого отражения окружающего мира в выразительных образах.

Понятие «художественные эталоны» начали использовать в дошкольной педагогике в начале XXI века. *Художественные эталоны, определяемые как исторически сложившаяся и развивающаяся система художественных свойств и отношений, выработанная многими поколениями художников, являются языком изобразительного искусства и выступают в качестве художественно-изобразительного инструментария.*

В изобразительной деятельности особое значение приобретает владение ребёнком художественных эталонов, являющихся «проводниками» в мир изобразительного искусства, способствуют художественному восприятию образов, постижению изобразительной грамотности с точки зрения художественности, влияющих на художественно-эстетическое и творческое становление личности. Важнейшим средством активизации процесса развития детского изобразительного творчества является искусство, а его произведения, созданные на основе художественных эталонов, представленные в художественно-образной форме отражения действительности, положительно воздействуют на детскую эмоциональную сферу, способствуют формированию умения эстетически воспринимать действительность, трансформировать и интерпретировать её, внося собственные элементы в процесс создания разнообразных художественных образов. Далеко не все выразительные средства изобразительного искусства понятны и доступны детям дошкольного возраста, а *художественные эталоны*, согласно исследований С.В. Погодиной, являются тем *механизмом и средством обучения*, которые помогают ребёнку понять произведения изобразительного искусства через способы творческого выражения внутреннего мира художника.

Согласно исследованиям Е.В. Виноградовой, А.А. Грибовской, Л.В. Компанцевой, С.В. Погодиной и др., художественные эталоны выступают: *объективным условием*, так как цвет, форма, величина, композиционные закономерности, техники рисования выделяются художниками в качестве «художественного инструментария», с помощью которого создаются произведения изобразительного искусства; *субъективным условием*, когда каждый эталон индивидуально ус-

ваивается ребёнком, интерпретируется в детском изобразительном творчестве как результат, обладающий эстетической ценностью, как продукт взаимодействия объективного и субъективного в сознании, как эстетические и эмоциональные переживания самого ребёнка в процессе рисования.

Художественные эталоны, обладающие эстетическим содержанием, часть которых составляет основу изобразительной грамоты, помогают ребёнку понять сложный мир искусства и способствуют развитию собственного изобразительного творчества. Каждый художественный эталон несёт в себе определённую смысловую нагрузку, которая воздействует на сознание ребёнка, побуждая его к разнообразию художественной стороны детского рисования и собственным творческим проявлениям. Важным условием, обеспечивающим творческое решение изобразительной задачи, выступает овладение детьми дошкольного возраста художественными эталонами и изобразительными навыками в рисовании для создания собственных художественных образов. Т.Г. Казакова, Н.П. Сакулина, Н.В. Шайдурова и др. указывают на то, что незнание выразительных возможностей художественных материалов, способов рисования ими на основе художественных эталонов при решении изобразительных задач мешают ребёнку передавать в рисунках задуманное, порождают неудовольствие собой и могут спровоцировать отказ ребёнка от рисования.

Основу эстетического усвоения художественных эталонов в дошкольном возрасте составляет сформированная в процессе онтогенеза и филогенеза человеческая способность избирательно реагировать на полихромность окружающего мира, распознавать его в художественных образах и отражать в собственном художественном творчестве. Исполни-

зование художественных эталонов как основы подражания в детском изобразительном творчестве оказывается сопутствующим процессом художественного творчества ребёнка, ценность которого определяется «конечной продукцией» и результатом художественной деятельности. Художественные эталоны способствуют развитию рациональных и эмоциональных основ развития ребёнка дошкольного возраста, когда создаются основы уникального первоначального художественного образования личности. В развитии изобразительной деятельности и детского художественного творчества система художественных эталонов выступает компонентом художественной образованности как неотъемлемой части внутренней культуры ребёнка.

Используя инвариантную структуру культурно-опосредованного отношения человека с действительностью, разработанную Н.Л. Худяковой, полагаем, что художественные эталоны в изобразительной деятельности дошкольников могут рассматриваться и усваиваться:

– как ценность, выражающаяся в накоплении ребёнком художественно-изобразительного опыта. В исследованиях учёных (И. Я. Лернер, И. Ф. Харламов и др.) опыт творческой деятельности рассматривается с точки зрения гармоничного объединения групп личностных новообразований и целостного опыта человека. Н.А. Ветлугина подчёркивает, что пути освоения художественно-изобразительного опыта ребёнка идут в разных направлениях: *воспроизводящий опыт*, в основе которого лежит активное усвоение ребёнком ранее выработанных способов действий и их *творческая переработка* в процессе создания новых художественных образов;

– *как средство отношения, основанное на культурно-художественной форме, которую ребёнок «помещает» между собой и миром художественных образов в качестве проводника обратного действия.* С.В. Погодина отмечает, что при создании художественного образа ребёнок выстраивает определённый «идеальный» план воплощения художественного образа только в ходе усвоения художественных эталонов;

– *как предмет отношения, отражающийся во взаимодействии художественных произведений с ребёнком, представляющих культурным средством и «призмой», через которую мир художественных образов становится для ребёнка предметным.* По мнению Т.Г. Казаковой, важно помочь детям научиться различать реальный и фантазийный мир художественных образов в произведениях изобразительного искусства и переносить это понимание в собственную художественно-творческую деятельность;

– *как продукт творческой деятельности, возникающий на основе практики собственного изобразительного творчества.* Именно в продуктах детского творчества, созданных на основе художественных эталонов, проявляется оригинальность, переработка творческих идей в степени, свойственной детям дошкольного возраста.

Итак, вышеизложенное послужило в качестве исходных положений для определения нашей позиции относительно использования художественных эталонов в овладении детьми дошкольного возраста основами изобразительной грамотности, что предусматривают следующие выводы. Художественные эталоны как внешние культурно-опосредованные образы помогают ребёнку выстраивать определённые отношения с художественной действительностью и формируют способность к

предварительному построению мыслительного художественного образа на основе внутреннего отношения как проявления активности сознания субъекта. Художественные эталоны как культурное и мыслительное средство воздействуют на ребёнка и преобразуют его, в результате чего образуется продукт детского художественного творчества. Процесс освоения и усвоения художественных эталонов задаёт инвариантную структуру мыслительной деятельности ребёнка, которая существует объективно, а эталоны выступают способом «вживления» ребёнка в художественный образ и творческого выражения при его создании. Художественные эталоны, закрепляясь в социокультурном и деятельностном опыте ребёнка, способны выстраивать и изменять формы отношений с действительностью и окружающим миром.

На основании полученных выводов мы определили собственную трактовку понятия «художественные эталоны». *Художественные эталоны, влияющие на воображение ребёнка и его художественное восприятие, использующиеся для усиления образного начала и ориентированные на овладение художественной картиной мира, способствуют «программированию» дошкольника на способность создавать целостную систему художественных образов в продуктах творческой субиндивидуализации.*

Резюме:

– сенсорное воспитание детей дошкольного возраста направлено на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, что служит основой познания мира, основной ступенью которой является чувственный опыт ребёнка;

– обогащение сенсорного опыта влияет на формирование у детей способности сенсорно познавать предметный мир во всём многообразии и изменчивости величин, форм, конструкций, существующих в окружающем мире и созданных руками человека;

– художественные эталоны непосредственно связаны с сенсорными эталонами и художественно-выразительными средствами изображения, которые применяет ребёнок в процессе создания образов, что подчёркивает неоспоримую эстетическую ценность продуктов детского творчества;

– механизм взаимодействия «ребёнок» и «художественные эталоны» функционирует в выстраивании особого вида отношений: в процессе освоения художественных эталонов ребёнок становится объектом эстетического и художественного воздействия, функционирует в среде художественных эталонов как носитель и выразитель эстетических ценностей, выступает субъектом изобразительного творчества, интерпретируя эталоны в собственной практике;

– в изобразительной деятельности и художественном творчестве детей дошкольного возраста система художественных эталонов выступает компонентом художественной образованности как неотъемлемой части эстетической культуры ребёнка;

– сложные виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, аппликация, художественный труд и пр.), которые предъявляют более высокие требования к сенсорной культуре ребёнка, активно стимулируют его художественно-эстетическое развитие.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Раскройте смысл понятий: «сенсорные эталоны», «художественные эталоны»
2. Сформулируйте основную цель сенсорного развития ребёнка дошкольного возраста.
3. Какие сенсорные способности составляют основу художественно-творческой деятельности ребёнка дошкольного возраста?
4. Для чего необходимо обогащать сенсорный опыт ребёнка-дошкольника?
5. В чём особенности освоения сенсорных действий в разные возрастные периоды?
6. Что составляет основу эстетического усвоения художественных эталонов в дошкольном возрасте?
7. Перечислите группу способностей к изобразительной деятельности на основе сенсорных эталонов, выделенных Т.С. Комаровой.
8. Каким образом художественные эталоны могут усваиваться детьми дошкольного возраста в изобразительной деятельности?

2.8 Детский рисунок

как продукт художественного творчества

«Рисовать – это прежде всего смотреть, наблюдать и открывать. Нужно рисовать, чтобы проникнуть в глубину увиденного, чтобы оно осталось в памяти на всю жизнь»

Л. Корбюзье

Изобразительная деятельность ребёнка как процесс создания образа и умения правильно изобразить предмет показывает отношение рисующего, что является важным показателем детского творческого начала и приобретает художественно-творческий характер по мере овладения способами изображения. Детское изобразительное творчество как сознательное отражение ребёнком окружающей действительности в рисунке, лепке, аппликации, конструировании, художественном труде построено на работе воображения, на отображении собственных наблюдений и полученных впечатлений через слово, иллюстрации и разные виды изобразительного искусства.

В системе дошкольного образования особое место отводится рисованию, имеющему важное значение для всестороннего развития личности. Е.О. Николаева рассматривает *детское рисование* как продукт художественного творчества ребёнка, как *изобразительную деятельность* и как *результат процесса рисования*, который присущ всем детям, как *особое детское искусство*, составляющее часть мирового

художественного наследия. В детских рисунках можно увидеть всё, что присуще большому взрослому искусству – стремление к познанию мира, убедительность выразительных средств, наивный реализм и целостность образов. М.В. Осорина подчёркивает, что вне зависимости от того, как соотносится рисунок ребёнка с искусством взрослых, он имеет непосредственное отношение к «строительству» детской «умозрительной» картины мира – обобщает понимание устройства мира детским умом.

Рисование развивается по мере взросления ребёнка и осмысления окружающего мира, интересующих его событий, что позволяет передавать предметный мир по-своему, а к более старшему возрасту – по существующим изобразительным законам, изображая не предметы, а обобщённые знания о них символическими графическими знаками. Систематические занятия рисованием развивают у детей умение видеть прекрасное в окружающем мире, в природе и изобразительном искусстве, а собственная художественная деятельность помогает детям понимать разные виды искусства, его выразительные средства и язык. Для ребёнка дошкольного возраста процесс рисования связан с эмоциональной «разгрузкой», когда из его памяти интенсивно «выбрасываются» накопившиеся внутренние чувства.

Термин «детский рисунок» был введён художником Францем Чижеком в 1890 г., однако общепризнанного определения данного термина в научных исследованиях не существует (Табл. 13).

Таблица 13 – Трактовка термина «детский рисунок» в научных исследованиях

Ф.И.О. исследователя	Основное содержание термина «детский рисунок»
1	2
К. Зайгель	Художественное творчество детей до 12 лет, которое создаётся ими по собственной инициативе или по предложению взрослых, но без какого-либо мотивирования или принуждения
Дж. Селли	Первые опыты ребёнка в рисовании ещё не имеют ничего общего с искусством, они являются игрой и обусловлены инстинктивной склонностью находить сходство и создавать подобия вещей
И. Виданович	Результат потребности ребёнка изобразить то, что он знает и чувствует, а не то, что видит
К. Лампрехт	Зарождение и формирование образа в рисунке связано с возникновением и развитием художественного творчества ребёнка, идущего по определённой аналогии с развитием мирового искусства
Ж. Ж. Пиаже	Особый вид подражания, выражающий особенности умственных образов и индивидуальных символов, складывающихся у ребёнка
А.В. Бакушинский	Организирующее начало в детском рисунке проявляется через двигательный ритм, что помогает ребёнку постепенно осваивать пространство листа выразительными средствами графики: точкой, пятном, линией, штрихом

1	2
Л.С. Выготский	Графическая речь, занимающая промежуточное положение между жестом и устной речью, с одной стороны, и с письменной речью – с другой стороны
Д.Б. Эльконин	Продукты рисунка – не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности: в модели из реального предмета отделяются отдельные признаки и категориальное восприятие становится самостоятельным

Дж. Селли рассматривал *детское рисование как грубое зачаточное искусство*, при всей незуразности которого проявляется процесс развития ребёнка, что является выраженным движением от неопределённого к определённому – процессом постепенной специализации. С точки зрения Л.С. Выготского, *детский рисунок представляет собой форму социального знака*, а овладение процессом рисования можно считать одним из средств культурного развития ребёнка. В рисунке ребёнок выражает собственное видение и отношение к действительности, по эмоциональным и смысловым центрам в нём можно сразу определить, *что является главным* для ребёнка, а что второстепенным.

Универсальность детского рисунка

Ещё в XIX в. итальянский исследователь детского творчества Коррадо Риччи установил, что в большинстве случаев ребёнок рисует не то, что видит, а то, о чём он знает и что может передать словами. Дошкольный период характеризуется *детским реализмом* и заканчивается «взрослым» взгля-

дом на окружающий мир: в данный период ребёнок, сопротивляясь собственной универсальности, активно пытается выразить через рисунки уникальное видение собственного места в мире. Ребёнок изображает не предмет, а собственное представление о нём, без учёта внутренних связей между образами и объектами на основе детского реализма.

Универсальность детского рисунка *подтверждает психобиологическое единство человечества*, основанное на принадлежности ребёнка к любой культуре и нации, которая не влияет на этапы развития рисования, которые соответствуют развитию интеллекта ребёнка. *Универсальность рисунка* проявляется в том, *что техника детского рисования «движется по стопам» предков* в последовательности освоения процесса рисования: в наскальной живописи и в детском рисунке сначала возникают обобщённые контуры изображений, а затем они модифицируются в схематические образы, которые в дальнейшем детализируются.

Зарубежные исследователи Д. Ансбахер, К. Бюлер, Л. Мэк-Карти, Дж. Селли, В. Штерн и др. обратили внимание на то, что рисунки детей разных эпох и стран на одну и ту же тему имеют некоторые сходные черты. Было отмечено, что с возрастом детей их рисунки изменяются содержательно и качественно, причём эти изменения совершаются всегда в определённой последовательности. Ошибочной методологической позицией данных исследований, характерных для идеалистического понимания сознания и метафизического рассмотрения процесса его развития у детей, была теория о том, что переход ребёнка с одной стадии рисования на другую обусловлен только возрастом и обучение не может влиять на процесс формирования представлений, ускорив прохождение стадий развития

рисунка; ребёнка незачем обучать наблюдению – оно ему недоступно и не может изменить его обусловленных природой, по существу искажённых представлений о предметах и вещах.

Экспериментальные исследования советских педагогов и психологов, проведённые в середине и второй половине XX в. (З.М. Богоулавская, Е.И. Игнатъев, Е.Г. Ковальская, А.А. Люблинская, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.) опровергли исходные положения зарубежных учёных, доказав, что:

- в изобразительной деятельности детей существенное значение имеет степень овладения умением наблюдать и изображать;

- стадии изображения обусловлены не возрастными особенностями детей, а напрямую зависят от того, научен ли ребёнок наблюдать и правильно передавать изображения;

- обучение ребёнка предварительному обследованию формы предмета и его строения даёт неизмеримо более заметные и качественные сдвиги в развитии воображения, чем однообразное «задалбливание» готовых графических форм;

- содержание и качество исполнения рисунка значительно улучшаются, если и ребёнка формируются не единичные, а обобщённые представления о предметах и их формах;

- важными условиями повышения качества рисунков детей являются: *обучение изображению* (расположение предметов на плоскости, определение пропорций в масштабе, изображение предметов в композиции и перспективе и пр.), *умение выделять* части из целого, находить месторасположения предметов (анализ) и видеть их взаимосвязи (синтез);

- особенности детских представлений отчётливо проявляются в таких рисунках, в которых ребёнок должен не столько воспроизвести увиденное им событие, сколько вооб-

разить его, опираясь на те знания и представления, которые должны были у него сформироваться.

Одним из универсальных признаков детского рисунка Е.И. Николаева выделяет *особенность изображения*, когда *фигуры в рисунке не заслоняют друг друга*, что является следствием детского реализма: наложить один объект на другой – значит испортить один из них, нарушить его целостность и непрерывности. Поскольку фигуры в рисунке могут располагаться только рядом, то последовательность их появления на листке (по детской логике) предопределяет пространство, которое будет уделено каждой из них. Предмет или объект, изображённый на рисунке первым, занимает определённую часть листа, что определяет места других объектов изображения и предполагает взаимозависимость их значимости от удалённого пространства.

Рисунок является особой формой речи, «зримым мышлением» ребёнка и системой легко усваиваемых, удобных для использования *графических знаков и символов*, которые служат для передачи его внутренних чувств и размышлений во внешние образы. В процессе создания рисунка ребёнок мысленно формулирует свои обобщения, работу мысли по классификации предметов и образов, осуществляет поиск порядка вокруг них. В психологических исследованиях Д. Дилео, Е.О. Смирновой и др. подчёркивается, что, начав рисовать, ребёнок создаёт собственный небольшой набор графических правил со «словарём изобразительных средств», которые мысленно он придумывает сам. Исследованиями Р. Арнхейма было доказано, что в процессе рисования ребёнок осваивает новый «язык» изображения: рисунок ребёнка можно считать «зримым мышлением», потому что, имея небольшой словес-

ный запас, он может выразить значительные мысли об изображении в простых словах и предложениях.

Психолого-педагогические исследования Е.И. Игнатьева, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флёринной показывают, что интерес у детей к рисованию появляется рано в возрасте от 1 года до 1 года 2 месяцев, но *организованное приобщение к изобразительной деятельности начинается в первой младшей группе*, когда наиболее доступными являются рисование и лепка. На первом этапе приобщения детей младшего дошкольного возраста к рисованию перед педагогом стоят две задачи: *вызвать у детей интерес к художественным изобразительным материалам и «спровоцировать» детей – оставить «след» на бумаге.*

Стадии детского рисования

Дошкольное детство – период интенсивного становления физиологических и психических функций ребёнка. Изобразительная деятельность имеет особый биологический смысл, требует согласованного участия многих психических функций (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Е.И. Николаева, С.С. Степанов и др.), а рисование играет роль механизма «выполнения программы совершенствования детского организма и психики ребёнка», способствуя согласованности межполушарного взаимодействия.

В процессе рисования у ребёнка координируется конкретно-образное мышление, связанное с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Осознание окружающего мира происходит у ребёнка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, а рисование предоставляет ему воз-

возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов.

Рисование, будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой, помогая ребёнку упорядочить активно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель всё более усложняющегося представления об окружающем мире. Постепенно в детский рисунок «внедряются» разные формы опыта восприятия и практических действий ребёнка, который он получает в процессе освоения предметного мира через разные виды восприятия (тактильное, зрительное и др.) и обучение со стороны взрослых.

Подходы учёных, признающих существование детских рисунков (Э. Кук, Ж. Люке, К. Риччи, Л.С. Выготский и др.) к их классификации, значительно различаются друг от друга. Например, Э. Кук выделил *4 стадии, которые детский рисунок «проходит» по мере взросления ребёнка:*

I стадия – *абстрактные каракули и «мазня»* (примерно с 18 месяцев);

II стадия – *«пресимволизм»* как начало использования кругов и линий для создания простых фигур, в том числе и человеческой (примерно с 3 лет);

III стадия – *«символизм»*, когда ребёнок больше заинтересован в реалистичности и пропорциональности изображаемого, но ввиду развития словарного запаса склонен изображать предметы и объекты такими, какими он себе их представляет, а не такими, какими их видит (примерно с 5 лет);

IV стадия – *«реализм»*, когда дети начинают стремиться изображать предметы максимально похожие на их истинный

внешний вид и вскоре, либо полностью прекращают рисовать, либо начинают заниматься в художественных школах, чтобы лучше освоить свои навыки в рисовании (примерно с 9 лет).

Л.С. Выготский, изучая проблемы изобразительной деятельности детей дошкольного возраста (работа «Воображение и творчество в дошкольном возрасте», 1967), выделил *ступени развития рисования*: 1) стадия примитивных, неполных и схематических изображений, когда дети рисуют по памяти, 2) переходная стадия от схематических изображений к более правдоподобным, 3) стадия правдоподобного изображения, 4) стадия пластического изображения, когда в рисунке используется светотень, перспектива и передаётся движение.

Чтобы ребёнок дошкольного возраста научился рисовать, педагогу необходимо развивать у него навыки рисования, которые ребёнок осваивает как конкретные возрастные стадии детского развития, применимые сегодня в дошкольном образовании (Табл. 14).

Поскольку развитие детского рисунка реализуется одновременно в нескольких направлениях, то классификация стадий его развития оказывается крайне противоречивой и в психологических исследованиях Д. Дилео, В. С. Мухиной, Е. И. Николаевой, М. В. Осориной и др., которая рассматривается с разных точек зрения: *взаимосвязи процесса рисования и называния рисунка, усложнение сюжета рисунка и графического изображения, моделирование пространства рисунка*. Отметим, что выделенные этапы (стадии) не появляются один за другим, но на одном уровне развития рисунка каждая стадия может быть представлена в разных формах.

Этап каракуль или кинестетического рисунка ребёнок осваивает в процессе запечатления собственных активных

движений руки по бумаге в форме линий, пятен, точек и штрихов. Нормально развивающийся ребёнок начинает рисовать каракули в возрасте 1 года, когда в процессе рисования происходит становление координации ощущений в зрительно-двигательной сфере – ребёнок начинает осознавать, что может оставлять «следы» на поверхности (бумага, стена, тело и пр.).

Таблица 14 – Стадии рисования в дошкольном возрасте

Название стадии	Особенности детского рисования
1	2
Доизобразительный этап (2-3 года)	
Стадия лишённых смысла штрихов или стадия маражничества	Ребёнок играет с карандашом или другим средством изображения, может «чиркать» и обходиться без бумаги, с удовольствием рисует на полу, стене, своём теле и пр. Ребёнку нравится сам процесс появления линий и пятен. Стадия маражничества у разных детей бывает продолжительна во времени
Стадия каракуль	В развитии психики ребёнка появляется важнейшее событие – он воспринимает след на бумаге как результат собственных действий. В рисунках появляются разные штрихи и пучки линий. Ребёнок учиться выполнять ритмичные конфигурации карандашом на бумаге. Одно и то же изображение ребёнок может называть по-разному, поскольку для него они универсальны,
	а их форма пока мало похожа на реальные предметы. К концу стадии у ребёнка должны появиться линии разнообразных форм, длины и толщины, а также способность замыкать округлую и угловатую линии

1	2
Изобразительный этап (3-7 лет)	
Стадия бесформенных (примитивных) изображений или стадия ассоциативных каракуль (3-4 года)	На этой стадии ребёнок может фиксировать своё внимание на собственном рисунке, который ему знаком. С этого момента ребёнок пытается самостоятельно повторить случайное изображение, придавая ему определённую форму. Рисунки ребёнка ещё не совершенны и не детализированы, т.к. он не может технически изобразить что-то определённое. Наблюдатель часто не может без комментария автора (ребёнка) понять смысл изображений. В этом возрасте ребёнок осваивает процесс рисования линий, углов, многоугольников, неровных кругов, а также изображения человека («головоног»)
Стадия схем (4-5 лет, стадия может длиться до 9 лет)	Первые схемы детей очень примитивны. У детей появляется способность дорисовывать штрихи до образа. В рисунках появляются аксессуары, дополняющие изображения. Первым узнаваемым изображением на этой стадии оказывается человек: ребёнок детализирует его туловищем, руками, позже – шеей, а на лице появляются симметричные глаза, рот, нос и даже зубы. В изображении людей и животных ещё не соблюдаются пропорции. Особый интерес у детей этого возраста вызывает изображение одушевлённых образов, а неодушевлёнными предметами они дополняют рисунки. На этой стадии дети должны научиться понимать чужой рисунок

1	2
Стадия правдоподобных изображений (5-7 лет, стадия может длиться до 14 лет)	Стадия характеризуется постепенным отказом от схем и воспроизведением реалистичных образов и предметов окружающего мира. Изображения становятся детальными и приобретают конкретность. Отличительной особенностью рисунков является то, что в них почти нет исправлений. В изображении человека появляется округлость плеч и других частей тела, часто дети передают характерные особенности конкретного человека или персонажа (литературного, сказочного). При изображении рук и ног человека ребёнок часто показывает локтевые и коленные сгибы (человек в движении)
Стадия обобщённого рисунка	На этой стадии рисунки детей дошкольного возраста становятся конкретными, контекстными и содержательными. Стадия завершает собой развитие навыков в рисовании. Рисунки детей на этой стадии теряют свою «детскую привлекательность»

Изучая продукты рисования детей дошкольного возраста, было выделено около 20 разных видов каракуль (Р. Келлог), которые в дальнейшем формируются в простые формы изображений, а их комбинирование, по мнению Н.Н. Николаенко, позволяет ребёнку составлять целостные «комбинации и агрегаты». Одни и те же геометрические формы и схемы ребёнок успешно использует для изображения совершенно разных предметов и образов: пробуя в рисунке многообразие

фигур, дети выбирают особо понравившиеся и используют в дальнейшем в процессе создания рисунков.

На этой стадии интеллект ребёнка называется сенсомоторным, поскольку усвоение стимулов внешнего мира и овладения пространством будет являться той базой, на которой сформируется познание ребёнка. Начальный период рисования тесно связан со ступенями детского развития, которые Вальтер Креч (1917) выделил в две отдельные *ступени «штриховальной» деятельности ребёнка: первая ступень* – период, когда рука ребёнка движется произвольно назад и вперёд, а штрихи получаются от случайного положения руки (у всех линий наблюдается одинаковый нажим); *вторая ступень* – появление коротких прямых штрихов, которые уже не зависят от случайного положения руки ребёнка, но ещё наблюдается медленность усвоения нового движения руки ребёнка с зажатым карандашом. Педагогические наблюдения показывают, что пока у ребёнка не произойдёт закрепление достигнутого, он не будет способен к дальнейшему освоению процесса рисования.

К концу младшего дошкольного возраста *ребёнок начинает интерпретировать в рисунке* собственные каракули, однако, слишком непохожими изображениями ребёнок может обозначать одно и то же самыми разными способами. В среднем дошкольном возрасте ребёнок *начинает осваивать пространство листа (ощущение края)*. Если в первых рисунках ребёнок 2-3 лет с удовольствием «выходит» за пределы листа, то к 4-м годам он способен видеть границы рисунка и его рука точно останавливается перед краем или линии изображения поворачиваются на рисунке в районе углов.

Для ребёнка 4-5 лет *самой сложнейшей задачей является создание правдоподобных изображений*: предметов, человека, живых объектов и образов неживой природы. На *стадии схематических изображений* в рисунке ребёнка формируется контур предметов и образов как «зеркало» его логического мышления в дописьменный период. Постепенно окружающий мир предметов и образов в рисунке детализируется, что свидетельствует о развитии и углублении восприятия ребёнка.

На *стадии правдоподобных изображений* в контурном изображении человека сначала появляется «головоног», затем неровный круг, который одновременно обозначает голову и туловище человека: постепенно туловище расчленяется на части, а голова дополняется многочисленными деталями (брови, глаза, уши, нос и пр.). В 1913 г. Г. Роум впервые предложил классификацию стадий изображения человека в дошкольном возрасте (Рис. 8).

Опыт рисования заставляет ребёнка часто сличать рисунок и оригинал изображения, а если рядом будет находиться компетентный взрослый, который будет фиксировать внимание ребёнка на разнице, ребёнок быстро научится рисовать то, что он образно видит. *К 5-ти годам у нормально развивающегося ребёнка складывается индивидуальная символическая, знаковая система*, позволяющая ему активно использовать пространственные и цветовые коды для передачи зрительной информации с помощью рисунка.

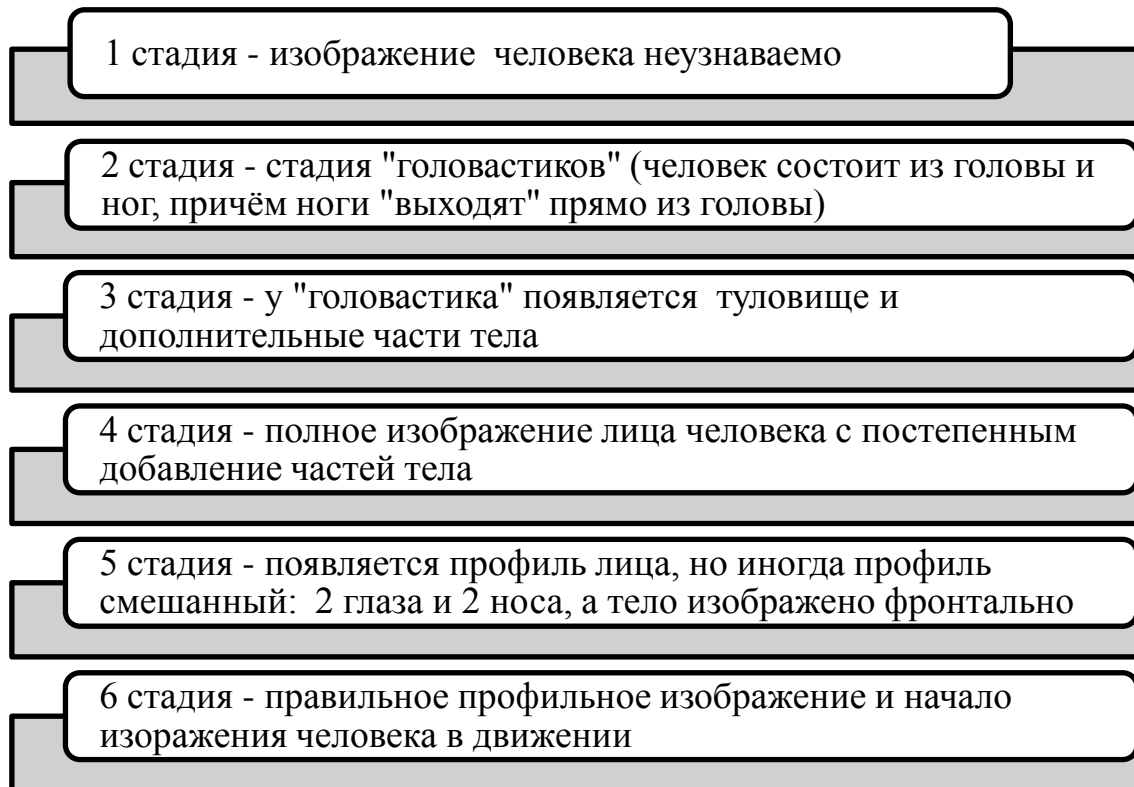


Рис. 8 Стадии изображения человека в дошкольном возрасте (по Г. Роуму)

В результате исследований Н.П. Сакулиной, Е.А. Флёринной и др., была установлена ещё одна *стадия в развитии детского рисования – рисование по наблюдению*, согласно которой для появления стадии образного рисунка большое значение имеет формирование навыков наблюдения объектов, а не техники рисования. Н.П. Сакулина определила, что к 4-5 годам в дошкольном возрасте выделяются *два типа рисовальщиков: предпочитающих рисовать отдельные предметы* (преимущественно развивается способность изображения) и *склонные к развёртыванию сюжета-повествования* (изображение сюжета в рисунке дополняется речью ребёнка, что приобретает игровой характер). Г. Гарднер выделил детей «коммуникаторов» и «визуализаторов»: для коммуникаторов процесс рисования всегда включён в игру, в драматическое действие и в общение;

визуализаторы сосредотачиваются на самом рисунке и рисуют самозабвенно, не обращая внимания на окружающих. *Дети, склонные к сюжетно-игровому типу рисования*, отличаются живым воображением, фантазией и активностью речевых проявлений, ведь их творческое выражение в речи настолько велико, что рисунок становится лишь основой для развёртывания сюжета. *Дети, сосредоточенные на изображении*, активно воспринимают предметы и создаваемые ими рисунки, заботятся об их качестве, у них преобладает интерес к декорированию изображения – к структурной стороне продукта собственного творчества.

Итак, в рисовании детей дошкольного возраста невозможно установить чёткие возрастные границы вышеуказанных стадий, так как их смена зависит от индивидуальных особенностей развития ребёнка, условий и средств, а также форм и методов обучения. Многолетняя практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что дети, не освоившие все стадии детского рисования в дошкольном возрасте, испытывают большие затруднения при обучении в школе письму, значительно хуже читают, рассуждают и слабо проявляются творческие способности в разных видах учебной деятельности.

Резюме:

– детский рисунок является формой проявления и характерным показателем развития ребёнка дошкольного возраста: дети своими рисунками без специального намерения отражают идеологическую и культурную направленность общества, учатся оценивать и отражать в графических образах окружающую действительность;

– универсальность рисунка, который качественно изменяется в процессе детского развития, характеризуется следующими моментами: 1) техника детского рисования всегда движется «по стопам предков», 2) рисунок является особой формой речи ребёнка – «зримым мышлением», 3) с возрастом ребёнка содержание и качество рисунков изменяется, а эти изменения происходят всегда в определённой последовательности, 4) в детских рисунках фигуры никогда не заслоняют друг друга;

– с возрастом ребёнка детский рисунок проходит поочередно следующие стадии развития: доизобразительный этап (стадии марианья и каракуль), изобразительный этап (стадии примитивных изображений, схем, правдоподобных изображений и обобщённого рисунка).

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Раскройте понятия «детское рисование», «детский рисунок».
2. Сформулируйте основные особенности детского рисунка.
3. Перечислите стадии детского рисования и дайте им краткую характеристику.
4. Назовите и кратко охарактеризуйте типы «рисовальщиков» в дошкольном возрасте.
5. В чём заключаются особенности рисования в младших и средних группах?
6. В чём заключаются особенности рисования в старшем дошкольном возрасте?
7. Охарактеризуйте стадии изображения человека в дошкольном возрасте.

8. Перечислите стадии развития детского рисунка, которые определяются возрастом ребёнка.

2.9 Самопрезентация продуктов детского изобразительного творчества

*«Дальше всех уйдёт тот,
кто не уступает равному себе, сохраняет достоинство
в отношениях с сильнейшим и умеет сдерживать себя
по отношению к беззащитным»
Фукидид*

В условиях глобализации и информатизации современного мира актуальность проблемы самопрезентации личности обусловлена интенсивностью межкультурных коммуникаций и пониманием человека как субъекта активной деятельности, обладающего возможностями осознанного самоутверждения и потребностью в признании другими людьми.

В истории социологии впервые было проведено исследование феномена самопрезентации американским социологом Ирвингом Гофманом (книга «Представление себя другим в повседневной жизни», 1959), предложившим разнообразные способы и приёмы, используемые субъектом для «контроля за впечатлениями». В современной теории управления термин «самопрезентация» в контексте синонима «управле-

ние впечатлением» используется для обозначения многочисленных стратегий и тактик, применяемых индивидом при создании и контроле собственного имиджа, впечатления о себе, которые он демонстрирует окружающим как самоподачу и самопредъявление. Самопрезентация определяется как поведенческая реализация мотивации личности и выражается мотивацией достижения или избегания неудач.

Проведённый анализ психологических исследований (А. Басс, Р. Баумейстер, С. Бриггс, Э. Джонсон, Т. Питман, М. Снайдер, А. Стейнхилбер и др.) свидетельствует о том, что самопрезентация как неосознаваемый/осознаваемый процесс, отражающий социальную природу человека, осуществляется только в специально созданных условиях определённым типом людей, руководствующихся множеством мотивов, когда осознанность самопрезентации определяется в зависимости от личностных факторов и уровня саморефлексии – самомониторинга субъекта.

Представители гуманистической психологии К.А. Абульханова-Славская, Р. Ковальски, А.Н. Леонтьев, М. Лири, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс и др. отмечали, что основу творчества человека составляет потребность в самореализации собственного «Я» для поддержания самооценки через выражение собственной активности субъекта в разных видах деятельности, что влияет на степень удовлетворённости человеком жизнью и своей ролью в социуме.

В исследованиях О.А. Пикулёвой акцентируется внимание на самопрезентации личности как поведенческой реакции и выражения образа «Я», как способа регулирования взаимодействия субъекта деятельности с социальной средой, как субкатегории «управления впечатлением», основанной на контро-

ле и регулировании информации об окружающем мире, других людях и самом себе. В ситуации межличностного взаимодействия субъект активно предъявляет партнёрам по общению информацию о себе и продуктах собственной деятельности, выражая их посредством конкретных знаков, символов и сигналов (социальная обстановка, внешний вид, вербальные и невербальные действия и пр.), используя выбранные субъектом тактики и стратегии для успешной самопрезентации.

Внимание и интерес учёных (М. Лири, М. Снайдер, А. Шутц и др.) к проблеме самопрезентации были вызваны потребностью определения её разных стратегий, тактик и техник, которые характеризуются как основные единицы процесса самопрезентации: *стратегия* соответствует мотивационному уровню и характеризует самопрезентацию как отдельную деятельность, *тактика* характеризует самопрезентацию как действие, а *техника самопрезентации* представляет её как операцию и способ предоставления информации человека о себе. Р. Аркин, А. Шутц и др. выделяют самопрезентацию по приобретающему и защитному признакам: выражение мотивации достижения (приобретающая самопрезентация). Согласно различным стратегиям самопрезентации (И. Джонсон, Т. Питман и др.), выделяются: *стратегия самопродвижения*, выражающаяся в демонстрации своих знаний (умений) и *стратегия достижения межличностного влияния* на основе пояснения примером как демонстрации значимости собственной личности. Обзор стратегий самопрезентации позволяет сделать вывод о том, что в осознаваемом процессе самопрезентации в условиях специфики социальной ситуации личность создаёт новый образ себя, привнося в собственное поведение (поведенческие паттерны) разные техни-

ки самоподачи в форме предъявления «Я-личности», «Я-информации», «Я-самопродвижения».

В контексте процессов модернизации дошкольного образования творческое самовыражение личности в продуктах собственной деятельности выступает как многогранная и сложная проблема, решаемая в аспекте определения вариантов педагогического содействия, направленного на формирование потребности у ребёнка желания и стремления выразить свои созидательные возможности и творческий потенциал.

Изобразительное творчество как основной вид детской деятельности выступает действенным фактором творческого самовыражения ребёнка (Н.В. Бутенко, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Н.П. Сакулина, А. Ф. Яфальян и др.), ориентировано на стимулирование его самораскрытия и самопроявления. Самостоятельная художественно-творческая изобразительная деятельность детей дошкольного возраста, представляющая возможность выбора её разнообразных видов (рисование, лепка, конструирование, аппликация, художественный труд, детская дизайнерская деятельность), а также художественных изобразительных материалов и партнёров по творчеству рассматривается как эффективное средство развития навыков самопрезентации в дошкольном возрасте.

К старшему дошкольному возрасту навыки самопрезентации постепенно формируются в процессе освоения разных видов детской деятельности на основе тех событий, которые являются для ребёнка интересными и способствуют творческому самораскрытию ребёнка в межличностном общении (совместное и коллективное творчество) и самостоятельной деятельности через демонстрацию собственных мыслей, идей и творческих замыслов.

Рисование как эстетическое и художественное самовыражение ребёнка свидетельствует о состоянии внутреннего мира ребёнка и его собственного видения окружающей действительности. В исследованиях Л.В. Сибилёвой отмечается, что в любом ребёнке заложена способность к проецированию своих внутренних состояний в визуальной форме, т.е., *изобразительный продукт отражает индивидуально-психологические свойства автора, его самооценку, отношение к миру, людям и самому себе*. Специфическим показателем сформированности адекватного и целостного видения мира и себя в этом мире является способность ребёнка к созданию изображения в художественно-образной форме как способа выражения собственного творческого «Я».

Попытаемся выделить те психологические компоненты, которые особенно существенны, на наш взгляд, в процессе самопрезентации в старшем дошкольном возрасте (Рис. 8).

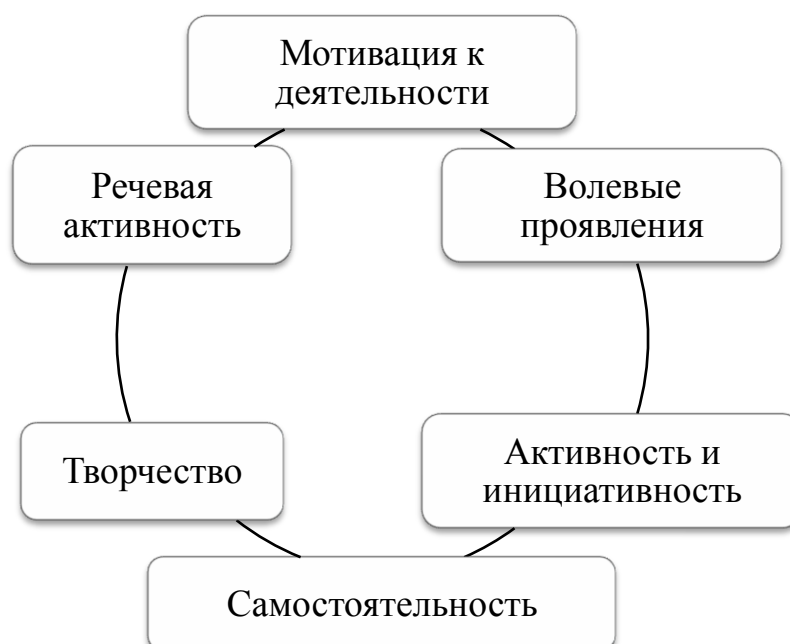


Рис. 8 Психологические компоненты самопрезентации в старшем дошкольном возрасте

Рассмотрим более подробно выделенные психологические компоненты самопрезентации в старшем дошкольном возрасте на примере освоения изобразительной деятельности (рисование).

Мотивация к деятельности

Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе ещё не способна придать деятельности определённую направленность. Мотив деятельности А.Н. Леонтьев рассматривает как предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане. Мотивы деятельности несут в себе действительную содержательную характеристику потребностей

А.А. Реан трактует *мотивацию* как совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, целей, стремлений, мотивационных установок и т.п., что в широком значении подразумевает детерминацию поведения человека вообще.

В любой деятельности человека «разумная цель как закон определяет способ и характер действия» (К. Маркс), такая разумность формируется у ребёнка в процессе целенаправленного воспитания и обучения. Дошкольный возраст является основополагающим периодом первоначального становления личности и развития личностных механизмов поведения, связанных с оформлением мотивационной сферы ребёнка – по существу, формирование самой личности, определяющая характер её развития. Началом формирования мотивационной активности к деятельности является поведение, свя-

занное с появлением у ребёнка потребности в новых впечатлениях, которые специально организовываются со стороны взрослых. В психологических исследованиях (М.И. Лисина, Mc. Clelland, 1961; Nygard, 1997) подчёркивается, что на развитие мотива достижения у детей особое влияние оказывают первые опыты социального взаимодействия, когда для совершения сложных предметных действий ребёнок стремится подражать действиям взрослых в *форме социально обучающих ситуаций и подкреплений*, которые ребёнок получает в повседневной жизни.

По терминологии А.Н. Леонтьева важнейшим механизмом развития деятельности является «сдвиг мотива на цель», а суть механизма заключается в том, что цель, ранее побуждаемая другим мотивом, с течением времени приобретает самостоятельную побудительную силу и сама становится мотивом. Цель может быть поставлена самим ребёнком или подсказана ему взрослыми, но при всех условиях её достижение желаемо для его самого. Важно подчеркнуть, что «превращение» цели деятельности в мотив успешно осуществится только в том случае, если выполняемые ребёнком действия вызовут у него яркие положительные эмоции, которые, как показывает практика работы с детьми дошкольного возраста, ребёнок получает в процессе освоения разных видов изобразительной деятельности.

К 5-6 годам можно констатировать начало проявления у детей индивидуальных различий в мотивации достижений в зависимости от свойств личности, что выражается уровнями сложности решаемых творческих задач, которые дети выполняют в процессе освоения разных видов изобразительной деятельности. Индивидуальные различия определяются

многими факторами: поведением взрослых, их одобрением, признанием успехов/неуспехов ребёнка и даже стилем семейного воспитания.

В дошкольном возрасте поведение ребёнка целиком определяется внешними стимулами, а на мотивационный процесс активно влияют *внешние стимулы* (в западной психологии – *экстрисивная мотивация*, в отечественной психологии – *внешнеобусловленная мотивация*). Одним из вариантов формирования мотива к изобразительной деятельности в качестве детерминанты поведения ребёнка могут выступать *привлекательные объекты*: разнообразие художественных изобразительных материалов в красивых упаковках (краски, фломастеры, восковые мелки, пластилин и пр.), яркая народная игрушка, эстетические предметы, детские книги с красочными иллюстрациями и пр., которые вызывают у ребёнка желание ими обладать и побуждают к действиям.

В практике работы с детьми дошкольного возраста важным фактором является грамотное использование педагогом *методов стимулирования и мотивации детей к изобразительной деятельности*, выделенные в исследованиях Н.В. Шайдуровой:

- *эмоциональное стимулирование* (создание ситуации успеха и удачи, поощрение, похвала, использование игр и игровых форм, создание ярких наглядно-образных представлений);
- *развитие познавательного интереса* (создание познавательных, проблемных ситуаций, творческого поиска, креативного поля);
- *волевые методы* (предъявление учебных требований, формирование ответственного отношения к занятиям по изобразительной деятельности, оперативный контроль);

– *социальные методы* (обозначение системы перспектив, развивающая кооперация, удовлетворение желания ребёнка быть значимой личностью).

Волевые проявления

В дошкольном возрасте чрезвычайно важно вырабатывать у детей правильные мотивы поведения как необходимое условие подготовки ребёнка к школе – *воспитание воли* на основе перехода от мотивов индивидуального значения к мотивам, имеющим социальный смысл. Умение подчинять собственные действия поставленным целям, самостоятельно преодолевать препятствия, возникающие на пути их выполнения (иногда отказываться от возникающих желаний) – этими качествами характеризуется *волевое поведение детей*.

Исследованиями В.С. Мухиной, Н.И. Непомнящей, Г.А. Урунтаевой и др. доказано, что воспитание воли в дошкольном возрасте формируется на основе особых способов построения деятельности, которые дети должны усвоить: 1) *способы представления всей деятельности в целом* (представление отношения других людей к продуктам этой деятельности, представление о действиях получения конечного продукта из промежуточных действий); 2) *способы фиксации мотивационных моментов* в условиях освоения конкретного вида детской деятельности.

Немаловажную роль в самопрезентации продуктов собственной творческой деятельности играют *волевые проявления ребёнка*, в основе которых лежит сложный психологический механизм, характеризующийся наличием внутреннего интеллектуального плана, направленного на поиск тех действий, которые при конкретных условиях могут привести его к

достижению поставленной цели. Е.О. Смирнова рассматривает самопрезентацию как процесс становления волевого поведения ребёнка, имеющего единую направленность на побудительную силу ситуативных воздействий, становление способности самостоятельно определять свои действия и управлять ими.

По-нашему мнению, самопрезентация выступает как «культурно заданное средство», «средство-стимул», «средство-самоконтроль», мотивируя действия ребёнка на формирование устойчивой положительной самооценки за счёт осознания собственной неповторимости, индивидуальности, творческих возможностей и оригинальности. Практика работы в дошкольных образовательных организациях показывает, что для детей, склонных проявлять демонстративные поведенческие реакции (нерешительность, застенчивость, упрямство, боязнь, отказ и т.п.), самопрезентация продуктов художественно-творческой деятельности, в том числе и рисунков, представляет сложную, практически невыполнимую задачу.

Рисунок как продукт детского изобразительного творчества и его самооценка ребёнком даёт педагогу информацию о социальном окружении ребёнка и ценностных ориентациях семьи, о том, что волнует ребёнка и что особо значимо именно для него, об умениях ребёнка: самостоятельно ставить и решать познавательные задачи, строить свою работу на основании выбранной цели, согласовывать свои действия с действиями других детей, получать чувство удовлетворённости результатами своей деятельности, использовать полученные знания в практической деятельности. Подготовка рисунка к презентации, по нашему мнению, включает в себя следующий алгоритм взаимосвязанных действий ребёнка: *мотива-*

ция – потребность к деятельности – цель действий – художественные средства выразительности – проявление воли – выполнение задуманного – творчество – самопрезентация.

Таким образом, управление волевыми действиями детей старшего дошкольного возраста (воспитание воли) в процессе создания рисунков для самопрезентации требует от педагога особой организации детей в направлении волевых усилий и энергии на достижение адекватных и доступных целей изобразительной деятельности. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, чем младше ребёнок, чем он более возбудим, чем меньше приучен подчиняться правилам, чем меньше умеет самостоятельно преодолевать трудности в процессе освоения рисования, тем большее значение для развития его воли имеет определённый комплекс требований педагога, на которые ребёнок направляет свои усилия, основанные на длительности или кратковременности волевого напряжения: различная сложность изобразительных задач, вариативность помощи ребёнку, которая иногда может ограничиваться подсказкой цели действия, а может определить пути достижения цели. Если принятая цель оказалась для ребёнка трудной для выполнения или взрослый видит, что ребёнок устал или психически напряжён, в таком случае ему необходимо оказать помощь практическими действиями, чтобы ребёнок увидел конечный результат своего волевого усилия. Иногда целесообразно предложить ребёнку отдохнуть и закончить работу в другое время, поддержав сам процесс выполнения ребёнком действий, его желание достичь поставленной цели, проявленную выдержку и самообладание.

Активность и инициативность

Проблема активности с точки зрения психологии связана с динамической характеристикой личности, которую А.Ф. Лазурский связывал не с волевыми усилиями, а с нечто более широким, лежащим в основе душевных процессов и проявлений человека. Э. Фромм выделял две особенности активности личности: полноценную реализацию способностей человека и его просоциальную ориентацию.

Сравнительный анализ психологических исследований позволяет констатировать множество трактовок активности личности, которая понимается как:

– элитный способ жизни в полноте человеческого существования – *самоактуализация* (А. Маслоу);

– личностная активность как особый внутренний источник поведения, не обусловленным ситуацией – *«надситуативная активность»* (В.А. Петровский);

– отражение субъектом динамики собственных потребностей через сигнальное, «опережающее» внутреннее регулирование – *«включение и выключение» активационных механизмов соответствующих поведений* (П.К. Анохин);

– *интеллектуальная активность* – *«интеллектуальная инициатива»*, связанная с подлинным творчеством человека не по продукту деятельности, а по процессу (Д.Б. Богоявленская).

В рамках нашего исследования мы будем придерживаться мнения Д.Б. Богоявленской и теоретически обоснуем его с точки зрения проблемы самопрезентации продуктов детского художественного творчества в изобразительной деятельности.

В дошкольном возрасте происходят значительные сдвиги в формировании личности ребёнка, в появлении новых по-

требностей и интересов, новых побуждений к освоению деятельности, когда наблюдаются особенно значимые изменения в содержании, направлении и формах детской активности. Поскольку действия ребёнка на получение успешного желаемого результата постепенно приобретают целенаправленность, организованность и системность, благодаря растущей способности к научению и произвольному подражанию, *активность детей дошкольного возраста проявляется в разных видах детской деятельности* (познавательная, игровая, речевая, изобразительная, трудовая, творческая и др.). Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» (2013) указывает, что педагог *обязан развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу и творческие способности.*

Анализ исследований А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддъякова и др. позволил определить активность как процесс деятельности, которая исходит от самого ребёнка – он является полноценным субъектом деятельности, самостоятельно строящим собственную деятельность (постановка цели, нахождение способов её достижения): в этом случае ребёнок удовлетворяет собственные интересы и потребности. Развитие изобразительного творчества в дошкольном возрасте выступает как определённая сторона целостного психического развития ребёнка, в которой обнаруживаются общие и специфические закономерности, связанные с процессом овладения деятельностью и её спецификой.

Мы считаем правомерным связывать самопрезентацию продуктов детского творчества со следующими направлениями активности ребёнка.

– *Художественное творчество как путь познания мира, самопознание и самовыражение ребёнка, которое рассматри-*

вается в педагогической науке как высшая форма деятельности человека через эстетическое созидание на основе освоения различных форм культуры, что связано с познавательным развитием ребёнка, осуществляющееся исключительно творческим путём. Т.С. Комарова отмечает, что в основе творческого развития ребёнка находится триада: «активность – самостоятельность – инициатива», составляющие основу детского художественного творчества как процесса создания «субъективного нового», прежде всего значимого для ребёнка.

Активность в детском творчестве как деятельности эстетической по форме, художественной по качеству, творческой по направленности, по-нашему мнению, *связана с познавательным интересом*, который включает в себя интеллектуальную активность в сочетании с эмоциональным отношением и волевым усилием. Интерес повышает работоспособность ребёнка, делает увлекательным процесс создания продукта творчества, тем, что вызывает интерес, ребёнок занимается с увлечением, особым подъёмом чувств, искренне переживая радость и удовлетворение результатом деятельности.

Познавательное отношение не является врождённым, а формируется в процессе обучения и воспитания, в процессе усвоения детьми общественного опыта, обобщённого в системе знаний, умений и навыков. Процесс воспитания познавательных интересов сочетает в себе целенаправленное руководство педагога и самостоятельность ребёнка, которая проявляется в степени его активности в деятельности. По мере развития познавательный интерес становится мотивом умственной деятельности и основой формирования «пытливого ума».

Пристального внимания педагога требуют дети, которые не проявляют познавательного интереса к окружающему,

малоактивны в деятельности. Внимание таких детей нужно направлять на красоту окружающей картины мира, учить вглядываться в явления жизни (опыт насмотренности), видеть характерные признаки, свойства предметов, образов и явлений, что в последствии активизирует ребёнка на создание продуктов творчества.

– *Создание творческого продукта для самопрезентации связано с детским художественным экспериментированием.* Поскольку у дошкольников очень сильно выражена реакция на новизну, экспериментальная деятельность является именно той детской деятельностью, которая интенсивно может развиваться на протяжении детства с помощью и без помощи взрослого, и даже вопреки его действиям.

В педагогической науке *детское экспериментирование понимается как свободная поисковая деятельность ребёнка*, в которой он выступает в роли исследователя, самостоятельно делает открытия, решая проблемы и задачи социального, нравственного, познавательного, художественного и творческого характера (А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддъяков).

В дошкольном возрасте поисковая деятельность организуется взрослым, который учит детей выделять существенные элементы проблемы или ситуации и определять алгоритмы действий на основе принципа «проб и ошибок», когда ребёнок «вынужден» выходить за пределы заданного и самостоятельно находить эффективные действия и способы решения задачи. *Роль взрослого* в детском экспериментировании заключается в том, чтобы *создавать специальные противоречивые ситуации и проблемы*, стимулирующие познавательную активность и действия ребёнка, а также *формировать способность* выстраивать собственные догадки и находить

способы решения проблемы, а не только воспроизводить готовые схемы и усваивать знания, предоставляемые взрослыми в готовом виде.

И.А. Лыкова *связывает творчество детей дошкольного возраста со свободным экспериментированием с художественными материалами, их свойствами и изобразительно-выразительными средствами*, когда дети выступают в роли «первооткрывателей», самостоятельно воздействуют разными способами на окружающие предметы и явления с целью их познания, практического освоения и творческого преобразования. Практика показывает, что в экспериментальной деятельности художественного творчества детей старшего дошкольного возраста прослеживаются действия более сложного характера, чем в младшем дошкольном возрасте: дети способны делать «открытия» высокого креативного уровня, используя выразительные средства изображения, оригинальные композиционные и сюжетные решения, адекватные художественной задаче.

Относительно изобразительной деятельности, *инициативность ребёнка* проявляется в стремлении находить и применять новое в процессе создания и презентации продуктов творческой деятельности (новые художественные понятия, названия художественных материалов, описание средств выразительности в воплощении собственного замысла и т.п.). Инициативные действия ребёнка приобретают особый характер, когда они связаны с художественно-творческими практическими действиями.

В процессе самопрезентации ребёнку проще рассказать о том, что он чувствовал, когда выполнял практические действия. Продукты художественно-творческой деятельности должны доставлять удовольствие не только ребёнку, но и ок-

ружающим, что определяет эстетическое качество продукта творчества. Об успешных результатах педагогической работы можно говорить лишь в том случае, если у детей сформирована потребность доставлять удовольствие другим продуктами творческой деятельности по собственной инициативе.

Самостоятельность

Сегодня в дошкольном образовании проблема детской самостоятельности всё чаще становится объектом особого внимания педагогов и психологов, что связано с необходимостью решения вопроса подготовки подрастающего поколения к условиям жизни в современном обществе, умеющего творчески мыслить и совершать открытия на благо всего человечества.

Самостоятельность всегда связана с «внутренней» свободой человека, свободой выбора его суждений, действий и поступков, основанных на уверенности в собственных силах, ответственности, потенциях творчества и чувстве собственного достоинства. Самостоятельность является фундаментальной основой активного взаимодействия формирующейся личности с окружающим социумом и миром, способствует успешной ориентации человека в многообразии жизненных ситуаций и умению принимать правильные решения.

ФГОС дошкольного образования (2013 г.) определил базовые качества личности, формируемые в дошкольном возрасте, одно из которых – самостоятельность, означающая «...ответственное отношение человека к собственным поступкам и способность действовать сознательно в разных ситуациях, принимать нетрадиционные решения, ставить перед собой конкретные цели и добиваться их достижения собст-

венными силами». Социальная ситуация развития характеризуется постепенно возрастающей роли самостоятельности ребёнка и расширением границ его ознакомления с окружающим природным и социальным миром.

Проблема развития самостоятельности в дошкольном возрасте активно разрабатывалась в психолого-педагогических исследованиях И.М. Воротилкиной, И.С. Кон, А.А. Люблинской, М. Монтессори, М.Н. Поляковой, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Рыбак, Е.О. Смирновой и др., в которых отмечалось, что *самостоятельность как изначально присущее качество природе человека, проявляется в бессознательном стремлении ребёнка на отделение его от взрослого для развития свободной личности: по действиям ребёнка можно определять то, что он есть, а по направлениям его деятельности корректно формировать его самого*. Учёные сошлись в едином мнении, что самостоятельность, являющаяся интегративным свойством и важнейшей характеристикой личности, не возникает в отрыве от других качеств личности (воля, целеустремлённость, произвольность), а без самостоятельности личность ребёнка не может стать полноценной.

Накопление практического опыта действия и развития общественной и познавательной направленности формируют у ребёнка дошкольного возраста *стремление к самостоятельности*, которая успешно развивается с возрастом ребёнка, изменяясь по направленности и характеру проявлений. Взрослые часто сами побуждают детей к самостоятельным действиям, рассуждениям и их оценке, но те же взрослые способны ограничивать детскую самостоятельность.

Развитие в дошкольном возрасте возможности и необходимости самостоятельно действовать ставит перед педаго-

гами трудный вопрос о мере самостоятельности допустимой и необходимой для правильного развития ребёнка, который приобретает важное значение в школьном обучении.

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов, посвящённые проблеме самостоятельности в дошкольном возрасте (А. А. Люблинская, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Е.А. Флёрина и др.), позволяют уточнить некоторые признаки самостоятельности ребёнка, которые характеризуются следующими моментами:

– самостоятельность ребёнка не связана с его стихийным поведением, а связана с руководящей ролью взрослого, его требованиями и воздействием, которые по мере взросления ребёнка становятся всё менее открытыми. Ребёнок, вынужденный постоянно подчиняться требованиям взрослых, начинает ориентироваться на них как на конкретные нормы поведения и лишь на основе соответствующих выработанных привычек – сложившихся стереотипов, отвечающих требованиям взрослых, у ребёнка может быть сформирована подлинная самостоятельность как ценнейшая черта личности.

– уровень самостоятельности ребёнка повышается с его развитием, с возрастающими возможностями выполнять более сложные физические и умственные действия в соответствии с возрастом: то, что в младшем дошкольном возрасте оценивалось как проявление успешной самостоятельности (умение самостоятельно есть, одеваться без помощи взрослого и пр.), уже недостаточно для характеристики самостоятельности в старшем дошкольном возрасте;

– развитие детской самостоятельности происходит на следующих ступенях. I ступень характеризует действия ребёнка в обычных условиях, в которых вырабатываются

привычки без побуждений, напоминаний и помощи со стороны взрослых; *II ступень* связана с самостоятельным использованием ребёнком привычных способов действий в новых, необычных, но похожих ситуациях; на *III ступени* наблюдается «перенос» знакомых правил, действий и поведения обобщённого характера в любые условия.

Таким образом, самостоятельность – это всегда продукт подчинения требованиям взрослых и одновременно детской инициативы: чем лучше, глубже и осмысленнее ребёнок освоил правила поведения, тем шире у него возможности самостоятельно и инициативно применять их в новых условиях жизнедеятельности.

Многолетняя практика работы в ДОО доказывает, что самостоятельность формируется и развивается по мере взросления ребёнка, отличаясь особенностями на каждом возрастном этапе. *В младенческом возрасте* ребёнок уже способен предпринимать самостоятельные действия (садится, берёт игрушку и пр.), осваивая разные виды деятельности. *На 3-м году жизни* у ребёнка закладываются основы самосознания, что выражается в обострённом стремлении к самостоятельности, иногда вопреки желанию взрослых, которым необходимо разумно поощрять детскую самостоятельность, формируя навыки и умения в разных видах детской деятельности и сильного художественного творчества. *В старшем дошкольном возрасте* развитие самостоятельности проявляется в умении ребёнка поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, успешно реализовать задуманное и получить адекватный, положительный результат на основе проявленной инициативы и творчества. Если самостоятельность в практических действиях сочетается с образ-

ным и грамотным воплощением, то она приобретает художественно-эстетический характер.

В дошкольном возрасте необходимо разумно поощрять детскую самостоятельность, на основе которой развиваются навыки и умения ребёнка, полезные для активной жизнедеятельности. Самостоятельные действия ребёнка в представлении продукта творчества, отмеченного личностным своеобразием, формируются постепенно на основе положительной мотивации к процессу творчества и развития познавательных интересов. Проявляющаяся самостоятельность определяется скорее внутренними факторами психологической природы личности, чем внешними факторами её окружения.

Интерпретируя педагогические исследования Е.В. Рыбак, выделим и охарактеризуем уровни развития самостоятельности в дошкольном возрасте:

I уровень (первичный базовый) – основывается на физиологических показателях ребёнка (сам держит голову, переворачивается, ходит, удерживает в руках предметы); в художественно-творческой деятельности наблюдаются спонтанные проявления самостоятельности (держит карандаш и рисует, осваивает лепку, подражает музыкально-ритмическим движениям взрослого);

II уровень (формально-нормативный) –уровень «социального научения» навыкам самообслуживания (самостоятельно пить, есть, одеваться, убирать игрушки и пр.), освоение социально-культурных навыков (здороваться, прощаться и пр.) и навыков художественно-творческой деятельности (проявлять самостоятельность в процессе освоения изобразительной деятельности);

III уровень – социального взаимодействия (динамический) характеризуется направленностью общения и действий ребёнка не на себя, а на сверстников и взрослых, решая задачи партнёрского характера («субъективная социальность», Я.Л. Коломинский);

IV уровень – адекватной возрасту самостоятельности рассматривается с точки зрения «вершины» самостоятельности (И.С. Кон), когда поведение ребёнка рассматривается как независимость от взрослого (способность самостоятельно принимать и реализовывать собственные решения), что проявляется в социально правильном и морально возможном.

И.А. Лыкова отмечает, что *появление самостоятельной художественной деятельности является показателем высокого уровня творческого развития ребёнка*, так как самостоятельность, которая всегда возникает по инициативе самого ребёнка, отвечает его интересам, протекает без видимого руководства взрослого и связана с грамотно организованным образовательным процессом.

Развитию самостоятельности и инициативности как исходным составляющим самопрезентации продуктов художественно-творческой деятельности детей, на наш взгляд, способствуют следующие *действия педагога*:

– организация самостоятельного творчества ребёнка, направленного на формирование его стремления к самовыражению;

– мотивирование ребёнка на самоконструирование личности через поддержку позитивной самооценки в процессе творчества;

– развитие в детях способности отмечать оригинальные элементы изображения и средства выразительности образа в продуктах творчества других детей;

– создание атмосферы готовности ребёнка к представлению творческого продукта (экскурсовод в музее, на художественной выставке, показ для детей другой возрастной группы, выступление на родительском собрании и т. п.);

– конструктивный стиль оценивания педагогом процесса и продукта творчества ребёнка должен основываться на ценностном отношении объекта оценивания: главной целью и ценностью является саморазвитие ребёнка и его творческое самопроявление, ребёнок не должен испытывать страх перед возможной негативной оценкой продукта своего творчества.

Таким образом, продукт художественно-творческой деятельности должен доставлять удовольствие не только ребёнку, но и окружающим, что определяет эстетическое качество продукта. О реальных результатах педагогической работы можно говорить в том случае, если у детей сформируется потребность доставлять удовольствие другим продуктами творческой деятельности по собственной инициативе.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что *развитие самостоятельности в дошкольном возрасте осуществляется в процессе активных проявлений и самоутверждения ребёнка как полноценной личности в разных видах детской деятельности. Задача педагога – создавать благоприятные условия для возникновения и «развёртывания» самостоятельной деятельности детей на основе поисковой деятельности и грамотного педагогического сопровождения без видимого руководства взрослого.*

Речевая активность

Процесс самопрезентации невозможен без использования ребёнком *собственных ресурсов речевой активности*, которые являются мысленными конструкциями, способствующими развитию мыслетворчества. Согласно исследований Л. С. Выготского, путь от мысли к слову происходит у ребёнка как движение мотива, порождающего какую-то мысль, к опосредованию её сначала во внутреннем слове, затем в словах.

Использование словесной инструкции. Занятия изобразительной деятельностью способствуют решению задач речевого развития детей (накопление и обогащение словарного запаса, развитие связной речи, правильное произношение, умение описывать увиденное и рассказывать о созданном изображении и пр.). Сопровождение образовательного процесса словесными инструкциями является особенно важным во взаимодействии педагога и детей по формированию способности к самопрезентации.

Воссоздание образов в мысленном плане требует от ребёнка владения речью, которая обеспечивает умение видеть, сравнивать, рассуждать и критически осмысливать то, что получается в результате совершённых изобразительных действий. Исследования А.А. Люблинской доказали, *что особую роль в сохранении и воссоздании ребёнком образов (предмета, человека, животного и др.) играют специально подобранные слова, составляющие речь-рассказ в форме развёрнутого повествования, что может свидетельствовать об обмысливании ребёнком увиденного и о возникновении нового вида воображения – оперирование образами.* Эти слова активно используются детьми старшего дошкольного возраста для обозначения обра-

зов и предметов, которые могут быть их названиями, но могут использоваться, как для описания внешнего облика, так и для характеристик их внутренних черт. Слова-эпитеты акцентируют смысл образов и придают особую художественную выразительность характеристике изображений, которую ребёнок будет использовать в процессе презентации.

В разных видах творческой деятельности, в том числе и в изобразительной, *в процессе рисования детьми создаются новые образы, передача которых зависит от уровня детских представлений, характеризующих степень освоенности ребёнком сохранённых образов.* В исследованиях А.А. Люблинской выделяются следующие уровни представлений у детей дошкольного возраста (Рис. 9).



Рис. 9 Уровни представлений в дошкольном возрасте (по А.А. Люблинской)

Итак, *на уровне узнавания* ребёнок сохраняет представления о предмете лишь настолько, насколько может узнать

его при повторном восприятии природы или изображения. *На уровне вызванного пассивного воспроизведения* представления у ребёнка возникают под влиянием созданных ситуаций, в основе которых лежат ассоциации по сходству или смежности (такая опора на восприятие конкретных предметов совершенно необходима для деятельности воссоздающего воображения. *Уровень свободного произвольного использования имеющихся представлений* связан с сохранением осмысленных образов, уточнение и дифференцировка которых позволяет детям старшего дошкольного возраста использовать имеющиеся у них представления в играх, рассказах, рисунках и в процессе самопрезентации. *Высший уровень творческого воспроизведения образов*, который не все дети достигают к 7 годам, характеризуется умением ребёнка выделять существенные признаки и качества предметов, включать их в новые комбинации и сочетания, создавая новые рисунки, фигуры, орнаменты, рассказы. Представления детей старшего дошкольного возраста постепенно становятся осмысленными и всё больше подчиняются управлению: дети могут произвольно восстанавливать их в памяти и комбинировать в соответствии с конкретной изобразительной задачей.

Процесс создания изображения, как правило, дети сопровождают речью: называют предметы изображения, описывают их, выделяют характерные признаки, объясняют действия и поступки героев, рассказывают, что, как и почему происходит в рисунке. Называя то, что ребёнок изображает (старший дошкольный возраст), он планирует собственную изобразительную деятельность, устанавливая логическую последовательность взаимосвязанных действий по созданию образа.

Подчёркивая значение речевого сопровождения процесса изображения, Е.И. Игнатьев отмечал, что воспитание уме-

ния правильно рассуждать, сравнивать и называть изображаемое полезно для развития актуализирующего и обобщающего видения ребёнком предмета, что всегда приводит к улучшению качества изображения. В дальнейшем ребёнок самостоятельно будет выполнять заданное действие по словесной инструкции педагога, которая в рисовании выступает как регулятор, направляющий процесс изображения, контролирующей приёмы и способы.

Одна из *важных функций слова* заключается в том, что оно помогает ребёнку в осознании и представлении всех характеристик творческого продукта собственной деятельности: образная эстетическая характеристика предмета, явления с использованием эпитетов, сравнений и художественного слова, в результате чего развивается яркая выразительная речь. В процессе представления этого продукта у ребёнка формируется новый художественный язык: от простого перечисления выполнения отдельных приёмов и способов изображения ребёнок постепенно переходит к описанию точной передачи особенностей создания образа: слово приобретает значение регулятора, передающего процесс создания изображения.

В каждом продукте художественно-творческой деятельности ребёнка заложен ценностно-смысловой компонент «Образ-Я», который формируется на основе *«Я» концепции, включающей компонент самооценки*. С точки зрения А.А. Мелика-Пашаева, главная задача педагога – сделать искусство пространством возможной творческой самореализации Высшего «Я» растущего человека. Ориентация ребёнка на образ взрослого обуславливает необходимость обеспечения ценностно-смыслового пространства детства в процессе культурной идентификации и индивидуальности ребёнка (Е.В. Бондаревская,

Н.А. Платохина, Э. Эриксон и др.), обеспечивающей становление основ его духовной культуры, создающей траекторию развития с ориентацией на ценностно-смысловые ориентиры и установки взрослых. В рамках смыслового взаимодействия педагог стремится понять действие ребёнка, рассматривая его как осмысленное, а понимание выражается в ответном действии ребёнка. Когда понимание имеет место, то все участники общения принимают действия друг друга, знают, как на них реагировать, т.е. находят в них смысл.

Педагог для ребёнка является своеобразным воплощением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребёнок ещё не обладает. В процессе деятельности ребёнок стремится к достижению поставленной цели, в результате чего его отдельные действия могут приобретать «отражённый смысл» (Е.О. Смирнова), определяющийся тем, в какой мотив они включены. Мы пришли к выводу о приоритетной роли педагога в образовательном процессе, которая направлена на помощь детям в практической деятельности, ориентированной, в основном, на формирование у ребёнка адекватной самооценки, внутреннее побуждение и творческую инициативу.

Процесс самопрезентации в дошкольном возрасте несомненно связан с действиями контроля и оценки как показатели интеллектуального, художественно-эстетического и творческого развития ребёнка в тот или иной возрастной период.

Формирование действий контроля. Создавая образ предмета или явления в рисунке, ребёнок контролирует собственные действия, их результаты и оценивает их. Исследования Т.Н. Дороновой позволили выявить, что в процессе обучения изобразительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста можно сформировать действия контроля 3-х видов:

1) *контроль в процессе создания изображения* (контроль за способами действия), 2) *контроль по результату*, 3) *предвосхищающий контроль* (на основе создания будущего изображения, который для ребёнка является самым трудным).

Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию оценки контроля в процессе рисования показала, что сформировать действия контроля можно постепенно, вначале показывая детям, как осуществить их, а затем лишь обращать внимание на необходимость контролировать процесс изображения, что подведёт детей к самостоятельному использованию действий контроля.

Использование данных действий не противоречит образно-творческому характеру изобразительной деятельности, способствует совершенствованию создаваемых ребёнком изображений и повышает качество изображения в целом, что вызывает у детей чувство удовлетворения, повышает интерес к деятельности и стремление выполнить работу как можно лучше – на основе этого дети приобретают необходимые для обучения в школе умения и навыки.

Формирование действий оценки. В процессе обучения рисованию у детей старшего дошкольного возраста формируется потребность в оценке созданного им образа, которая определяется образовательной задачей, индивидуальными особенностями ребёнка и спецификой художественно-творческой деятельности. Сначала такую оценку ребёнок слышит от педагога, постепенно к оценке продукта творчества (продукт ребёнка и работы сверстников) для овладения действиями оценки следует привлекать и самого ребёнка, что необходимо для совершенствования самой художественной деятельности через удовольствие и удовлетворение созданным продуктом творчества, формирова-

ние положительного эмоционального отношения к действительности. Оценивая свою работу как творческий труд, ребёнок может её усовершенствовать: уточнить, дополнить созданный образ, выделить его отдельные стороны выразительными средствами изображения, вместе с тем у детей формируется важный для успешного обучения в школе компонент учебной деятельности – действия оценки.

Выполнение педагогом вышеназванных требований позволит ребёнку свободно и качественно овладевать изобразительной деятельностью: способами изображения, совершенствовать в рисунках характер изображения, ведь уверенность, умелость и ловкость в рисовании формируются параллельно накоплению технических навыков и приёмов, в процессе чего существенно изменяется качество изображения.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что выделенные психологические компоненты самопрезентации в старшем дошкольном возрасте составляют основу готовности ребёнка к школьному обучению и успешного освоения программы начальной школы. *Готовность ребёнка к самопрезентации продуктов изобразительного творчества мы рассматриваем как относительно устойчивое структурное психическое образование в условиях мобилизации собственной инициативности, самостоятельности и творческой активности в процессе адекватного самооценивания результатов собственной деятельности, отражающих степень удовлетворённости или неудовлетворённости продуктами собственного творчества, что обеспечивает успешность самовыражения и самореализации личности.*

Резюме:

– в осознаваемом процессе самопрезентации в условиях специфики социальной ситуации личность создаёт новый образ себя, привнося в собственное поведение (поведенческие паттерны) разные техники самоподачи в форме предъявления «Я-личности», «Я-информации», «Я-самопродвижения» для поддержания самооценки через выражение собственной активности субъекта в разных видах деятельности, что влияет на степень удовлетворённости человеком жизнью и своей ролью в социуме;

– самовыражение личности в дошкольном возрасте выступает как комплексная и сложная проблема, решаемая в аспекте определения вариантов успешного педагогического содействия, направленных на формирование потребности, желания и стремления ребёнка выразить свои созидательные возможности и творческий потенциал в продуктах детской деятельности;

– самостоятельные действия ребёнка в представлении продуктов творчества, характеризующихся личностным своеобразием, формируются постепенно на основе положительной мотивации и развития познавательных интересов на основе внутренних факторов психологической природы личности и внешними факторами её окружения;

– творческая и речевая активность ребёнка характеризуются интересом к художественной деятельности, увлечённостью ею, эмоционально-положительным отношением к объектам эстетического характера, включая процесс творчества, приносящего радость, вызывающий гедонистическое чувство;

– процесс самопрезентации в дошкольном возрасте основан на психологических компонентах (мотивация к дея-

тельности, волевые проявления, активность, инициативность, самостоятельность, творчество, речевая активность), которые обеспечивают готовность ребёнка к самопрезентации и успешной реализации личности в последующей жизнедеятельности.

Контрольные вопросы:

1. Назовите автора и научный труд, в котором впервые рассматривался феномен самопрезентации?
2. Дайте трактовку понятия «самопрезентация».
3. В чём различие стратегии, тактики и техники самопрезентации?
4. Как связано изобразительное творчество ребёнка с самопрезентацией?
5. Кратко охарактеризуйте психологические компоненты самопрезентации.
6. Перечислите основные методы стимулирования и мотивации детей дошкольного возраста к изобразительной деятельности.
7. Назовите алгоритм действий ребёнка при подготовке рисунка к самопрезентации.
8. Каким образом действия контроля и оценки связаны с процессом самопрезентации?

РАЗДЕЛ 3. ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СРЕДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ДОО

3.1 Центр художественно-изобразительного творчества в группе как компонент художественно-эстетической среды

*«Цель только тогда может быть достигнута,
когда уже заранее само средство насквозь проникнуто
собственной природой цели»*

Ф. Лассаль

Наука и практика дошкольного образования всё чаще обращают внимание на *среду как особый воспитательный и образовательный потенциал*, направленный на формирование отношения к базовым качествам личности, усвоению социального опыта и приобретению качеств личности, необходимых для жизни. В современной науке существует тенденция комплексного рассмотрения образовательной среды наряду с понятием «образовательное пространство» (Е.А. Александрова, А.А. Бодалёв, С.К. Бондырева, Э.Ф. Зеер и др.), которое создаёт куль-

турное окружение и обеспечивает успешное продвижение ребёнка в образовании и развитии.

Философский взгляд на среду базируется на понимании её как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера, представляющей, по мнению Н.В. Гусевой, совокупность вещных структур и зависимостей, через которые реализуется деятельностное и ролевое поведение индивида. В.С. Библер рассматривает среду с позиции её наполнения нравственно-эстетическими ценностями, что даёт личности возможность жить, развиваться и заново создавать мир для себя.

С точки зрения синергетики образовательная среда выделяется как системно образованное пространство, в котором реализуется взаимодействие субъектов образования с внешней средой, в результате чего раскрываются индивидуальные черты личности обучающихся.

Психологическая наука стоит на позиции понимания среды как процесса и результата собственного творческого саморазвития личности. Л.И. Божович определяет среду как особое сочетание внешних условий и внутренних процессов развития, которые позволяют понять характер переживаний ребёнка. В.А. Ясвин рассматривает среду как систему влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении для её успешного развития. В исследованиях Л.С. Выготского отмечается важность соответствия предметной среды возможностям ребёнка, создающей зону ближайшего психического развития. Н.Н. Поддъяков обращает внимание на то, что среда должна соответствовать структуре когнитивной сферы ребёнка (сохранять консервативные и проблемные компоненты).

В педагогической науке понятие среды ассоциируется с любым социокультурным пространством, в рамках которого

стихийно или с разной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. В понимании Р.М. Чумичевой, среда выступает не только условием творческого саморазвития личности ребёнка, но и показателем профессионального мастерства педагога, так как её конструирование требует от него фантазии, творчества и разнообразных способов её созидания. Позиция автора основана на моделировании социокультурной пространственно-предметной среды (вещный, материализованный пласт и духовно-личностный, оценочный пласт, построенный на диалоге ребёнка со взрослым и с искусством), которая позволила бы ребёнку реализовывать культурно-коммуникативные и познавательно-эстетические потребности в свободном выборе, познавать способы образного воспроизведения мира и языка искусств, активно проявлять творческие способности.

В современных психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, А.Н. Зимина, А.Н. Леонтьев, Ю.С. Мануйлов, Р.Б. Стеркина, Д. Б. Эльконин и др.) уделяется внимание вариативности среды: предметной, познавательной, здоровьесберегающей, игровой, творческой, предполагающей единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребёнка. В концепциях построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении (А.Г. Асмолов, Л.М. Кларина, С.Л. Новосёлова, Л.А. Парамонова, В.А. Петровский, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова и др.) сформулированы основные принципы её построения на основе личностно ориентированной модели образования (Табл. 15).

Таблица 15 – Принципы построения предметно-развивающей среды в ДОО

Название принципа	Содержание принципа
1	2
Принцип активности	Формирование активности у детей при активной позиции взрослых; интенсивность среды, провоцирующей возникновение и развитие у детей познавательных интересов, формирующих способности ребёнка (интеллектуальные, волевые, творческие и др.)
Принцип дистанции	В рамках лично ориентированного взаимодействия взрослых и детей – установление контакта между ними при партнёрской позиции взрослого; создание условий, при которых ребёнок может «подняться» до позиции педагога
Принцип стабильности-динамичности	Стабильность и неизменность элементов среды должна сохраняться в той мере, в которой обеспечивается надёжность и защищённость детей от негативных воздействий окружающего мира, гарантируя его устойчивость
Принцип комплексирования и гибкого зонирования	Жизненное пространство должно быть построено таким образом, чтобы организовывать непересекающиеся сферы активности детей, что позволит им трансформировать среду в соответствии с собственными интересами, потребностями и желаниями
Принцип открытости-закрытости	Открытость культуре (лучшие художественные образцы общечеловеческой культуры) и обществу (знакомство с новыми людьми и профессиями), открытость/закрытость по отношению к природе (наблюдение и уход за живыми объектами); открытость собственного «Я» ребёнка, что предполагает персонализацию среды в группе

Продолжение таблицы 15

1	2
Принцип учёта половых и возрастных различий детей	Предоставление возможностей детям разного пола для проявления своих склонностей, потребностей и возможностей в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности
Принцип эмоциональности	Организация комфортной среды для эмоционального благополучия детей и взрослых – положительного переживания эмоций (удивление, радость процесса познания и преобразования окружающего мира, интерес, удовольствие, восторг)
Принцип психологической комфортности	Взаимоотношения между взрослыми и детьми строятся на основе доверия, психологической поддержки, доброжелательности и конструктивной взаимопомощи
Принцип вариативности	Наличие в группе разных пространств для уединения, игр, конструирования и разнообразных материалов игрушек и оборудования, обеспечивающих детям свободный выбор; периодическая сменяемость предметов и игрового материала, стимулирующих разные виды детской деятельности и активности
Принцип доступности	Доступность среды для здоровых детей и детей с ограниченными возможностями; свободный доступ к предметам, игрушкам и дидактическим пособиям, обеспечивающим все виды детской деятельности и активности при условии исправности и сохранности материалов и оборудования

Принцип безопасности	Повышение благополучия воспитанников и педагогов ДОО (снижение травматизма, сохранность здоровья и пр.); защита прав, интересов воспитанников и педагогов от опасных воздействий
Принцип трансформированности	Возможность изменений среды в зависимости от образовательной ситуации, от меняющихся интересов, потребностей и возможностей детей для удовлетворения потребности в уединении
Принцип насыщенности	Образовательное пространство должно быть насыщено средствами обучения, материалами (дидактические, игровые, художественные и пр.) и оборудованием для разных видов детской деятельности
Принцип преемственности	Обеспечение преемственности в технологиях, содержании и методах образования между дошкольным и начальным школьным звеном, направленных на перспективу развития ребёнка

Итак, требования предметно-средовой модели к содержанию образования проецируются непосредственно на предметную среду, где взрослый выступает её организатором: подбирает дидактический материал, провоцирует пробы и фиксирует ошибки ребёнка в процессе гибкого проектирования образовательного процесса, направленного на приобретение ребёнком собственного опыта в разных видах детской деятельности, формирование целостного представления об окружающем мире, социуме и самом себе.

В контексте исследуемой проблемы представляется, что в современном образовательном пространстве ДОО любой вид детской деятельности должен иметь эстетический и эмо-

ционально окрашенный фон, а художественно-творческие виды деятельности выступать универсальными средствами развития социально-эстетических эмоций детей, их стимулирования и коррекции. Успешная организация и реализация процесса художественного творчества детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности невозможна без создания *художественно-эстетической среды*, которая служит фоном и посредником в творческом взаимодействии детей со взрослыми, друг с другом, что в максимально возможной степени позволит каждому ребёнку самостоятельно приобретать социокультурный опыт субъекта творческой художественно-эстетической деятельности.

Современная социокультурная образовательная среда предполагает взаимопроникновение произведений «взрослого» искусства через предметы, вещи, образы, являющиеся средствами художественной коммуникации и воплощающие в себе эстетические и социальные отношения ребёнка с окружающим миром (В.Н. Андреев, В.Д. Висангириева, Л.В. Коломийченко, М.Г. Комратова, А.Е. Лазарь и др.). Согласно концепциям о социокультурной пространственно-предметной среде и её влиянии на художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста (О.Н. Байер, Е.Ф. Командышко, Н.В. Нищева, И.А. Лыкова, Н.В. Погребняк, А.Ф. Яфальян и др.), среда формирует у ребёнка художественный вкус, чувство радости и представление о красоте как основе воспитания активной творческой личности, готовой к успешной самореализации в условиях эстетического и продуктивного освоения мира (О.Н. Байер, Е.Ф. Командышко, Н.В. Нищева, Н.В. Погребняк и др.).

Организация работы с детьми дошкольного возраста по художественно-эстетическому развитию осуществляется в опоре на *принцип эмоциогенности и индивидуальной комфортности* (В.А. Петровский), который выражается в психологической комфортности и эмоциональном благополучии каждого ребёнка, что обеспечивает наполняемость предметно-развивающей среды и различных видов деятельности эмоционально-эстетическими образами, стимулирующими и корректирующими эмоциональные проявления детей.

Среда как «главный рычаг» образовательного процесса воздействует на ребёнка через его эмоционально-смысловые переживания и отношения. Потребность ребёнка в эмоциональном насыщении во многом подобна потребности в движении, особенности которых обусловлены тем фактом, что эмоция связана с «обслуживаемыми» им потребностями глубже, теснее и органичнее, чем движения и умственные действия ребёнка. Б.И. Додонов отмечал невозможность удовлетворить потребность в эмоциональном насыщении вне деятельности, вне достижения определённых целей. Положительная эмоция часто оказывается дважды принятой человеком: как ободряющий сигнал и как эмоциональное действие, удовлетворяющее рассматриваемой функциональной потребности. Научные данные психологических исследований (J.Bruner, D.Burne, W. Lambert, A. Maslow, P.Secordi др.) позволяют сделать вывод, о том, что модифицирующее влияние эмоций зависит от их силы, от особенностей познавательного процесса и от особенностей субъекта, т.е., от его специфических и относительно устойчивых черт.

А.В. Запорожец отмечал, что первоначально эмоции у ребёнка складываются в ходе практической деятельности и

реальных взаимоотношений с людьми, в дальнейшем ребёнок переходит к эмоциональному предвосхищению результатов своих поступков в плане эмоционально-насыщенных образов. Согласно исследований Л.С. Выготского, В.С. Мухиной, И.Н. Розовой и др., *эмоциональная сфера ребёнка воздействует на все компоненты развития познания: ощущения, восприятие, воображение, память и мышление, а хорошее настроение улучшает процесс запоминания.*

Эмоциогенность среды предполагает «погружение» ребёнка в эмоционально-эстетическую атмосферу, понимание ребёнком своего эмоционального состояния и «языка» эмоций других людей в разных видах индивидуальной и совместной творческой деятельности. В процессе детского творчества, связанного с определёнными изменениями в познавательных процессах, можно *выделить уровни интенсивности эмоций* как психических образований, приспособленных к решению задач практической деятельности в системе субъект/объект:

1) при *нейтральном состоянии* у ребёнка наблюдается отсутствие явно выраженных эмоций: ребёнок реагирует на предметы и образы дифференцированно, в зависимости от их значимости (проявляется тенденция к переоценке свойств, облегчающих идентификацию значимых предметов (их величины, яркости, выделенности из фона и т.п.). Чем важнее для субъекта тот или иной фактор (предмет, образ, раздражитель), тем сильнее эффект акцентации;

2) *умеренный уровень эмоций* характеризуется появлением выразительных реакций (эмоция уже достаточно отчётлива, чтобы осознаваться ребёнком, однако ещё не настолько сильна, чтобы нарушить действия). Уровень умерен-

ной интенсивности обычно достигается тогда, когда предъявление повышенных требований вызывает у ребёнка чувство неудачи или между детьми организуется соревнование;

3) *высокий уровень интенсивности эмоций* выражается в виде аффекта: эмоция направляет действия ребёнка, который ведёт себя эмоционально, проявляя радость, восторг и пр. Эмоции высоко уровня интенсивности вызывают отчётливые изменения в познавательных процессах, когда можно наблюдать ошибки восприятия, заключающиеся в «согласовании» воспринимаемого материала с содержанием эмоции.

Особое влияние оказывают эмоции на ассоциативные процессы, воображение и фантазию, что может служить индикатором эмоционального состояния ребёнка в процессе творческой деятельности.

Отметим, что в дошкольном возрасте существуют определенные закономерности соотношения эмоциональных состояний ребёнка с качеством мышления, которые должен учитывать педагог в процессе художественно-творческой деятельности детей: счастье способствует быстрому решению познавательных задач, тогда как несчастье тормозит их выполнение, положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные уменьшают её.

В исследованиях И.А. Галянт подчёркивается важность развёртывания процесса *комплексного развития личности в созданной художественно-творческой среде*, который предполагает: введение ребёнка в мир культуры, искусства и художественной практики; формирование и развитие способности к художественному мироощущению на основе субсенсорного восприятия мира; приобщение к диалогу с произведениями искусства, с художником, народным мастером; освоение техник и способов художественного творчест-

ва; формирование эстетического отношения к облику, жизни и творческому труду человека в динамике детского развития и самовыражения личности.

Особую роль в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста имеет обоснованный Б.Т. Лихачёвым *принцип эстетизации детской жизни*, связанной организацией художественно-эстетического пространства, имеющего две стороны, взаимосвязанные между собой – внешнюю (пространство окружающей личность среды) и внутреннюю (пространство внутреннего мира личности). Педагогические воздействия в художественно-эстетической среде могут явиться препятствием и стимулом к созданию внутреннего эстетического пространства развивающейся личности. Педагогу следует учитывать, что эстетизация детского образовательного пространства представляет собой комплексную совокупность условий, обеспечивающих особое взаимодействие ребёнка с окружающим миром, активизирующих процесс развития его эмоционально-чувственной сферы, переживаний, способствующих формированию эстетического отношения к действительности.

Мы связываем эстетизацию детской жизни с нравственным смыслом, делаем процесс художественного творчества особо чувствительным к эстетическому восприятию окружающего мира, когда ребёнок учится наслаждаться красивым и изящным, осваивая науку эстетического вкуса и гармонии мировосприятия.

В контексте реализации *принципа эмоциогенности и эстетизации* предметно-развивающей среды эстетизация детского пространства предполагает наполнение окружающего пространства и жизни детей «палитрой» ярких эстетических переживаний для проявления творческой активности

в деятельности, создание новых продуктов творчества в условиях эмоционально-психологического комфорта. Художественно-эстетическая среда ДОО *служит фоном и посредником в личностно развивающемся взаимодействии детей со взрослыми, друг с другом, что в максимально возможной степени позволит каждому ребёнку самостоятельно приобретать социокультурный опыт субъекта творческой художественно-эстетической деятельности и развивать способности в разных видах активности* (речевая, изобразительная, музыкальная, изобразительная и пр.)

Если пространство среды зависит от условий и от педагогов, то «внутренний» мир ребёнка, находящегося в этой среде, не поддаётся педагогическому анализу – он движет развитием личности, детерминируя все внутренние процессы, мотивирует поступки и обеспечивает её эволюцию. Педагогические воздействия в художественно-эстетической среде могут явиться препятствием или стимулом к созданию внутреннего эстетического пространства развивающейся личности, поэтому педагогу необходимо разумно и осмысленно подходить к её моделированию и организации. Можно утверждать, что организация работы с детьми в художественно-эстетической творческой среде зависит от умения педагога создавать творческие ситуации (проблематизация содержания) для актуализации детского опыта, необходимого для новых «открытий».

Многолетняя практика работы с детьми дошкольного возраста по изобразительной деятельности показывает, что качество образовательного процесса и художественно-эстетическое развитие детей разных возрастных групп зависят от содержательного наполнения центра художественно-изобразительного творчества в группе ДОО (Табл. 15).

Таблица 15 – Содержательное наполнение центра художественно-изобразительного творчества в разных возрастных группах

Содержательное наполнение центра художественно-изобразительного творчества в разных возрастных группах	Функциональная роль в развитии ребёнка
<i>Младшие и средние группы</i>	
Игровые персонажи «Королева Кисточка», «Принцесса Красочка» и «Волшебный Карандаш» и др., предваряющие процесс рисования карандашами, красками и др. изобразительными материалами	«Сквозная» мотивация на изобразительную творческую деятельность, используемая в разных образовательных ситуациях
Сюжетные картинки с изображением природы в разные времена года	Развитие зрительной памяти и формирование опыта «насмотренности»
Предметные картинки с изображениями посуды, овощей, фруктов, одежды и пр.	Ознакомление с предметным миром
Наглядные картинки, панно по ознакомлению с основными цветами (красный, синий, жёлтый, зелёный и т.д.) и их оттенками (розовый, голубой, серый и т.д.)	Закрепление названий основных цветов и их оттенков для формирования навыков свето- и цветовосприятия
Дидактические игры за знакомство с цветом и формой предметов: «Найди такой же», «На что похоже?», «Какого цвета», «Найди половинку», «Найди предмет по силуэту» и др.	Познавательная активность в обучении и деятельности

Продолжение таблицы 15

1	2
Плоскостные однотонные основы-формы (круги, полосы, овалы, квадраты) и декоративные украшения и элементы из цветной бумаги и картона	Ознакомление с элементами росписи народных мастеров
Наборы мини-игрушек и мини-скульптур (деревянная, пластмассовая, резиновая, глиняная и др.), изображающих объекты природы и предметы окружающего мира	Обыгрывание и режиссирование игровых сюжетов (фигурка «птичка» клюёт зёрнышки и т.п.)
Образцы разных по фактуре и расцветке тканей (ситец, шерсть, войлок, кружево, мех, кожа, замша и пр.)	Развитие зрительной и тактильной памяти
Детские книги и сказки с иллюстрированными картинками художниками-графиками (И.Я. Билибин, Ю.А. Васнецов, В.М. Конашевич, Е.М. Рачёв, В.Г. Сутеев, Е.И. Чарушин и др.)	Первичное ознакомление с книжной графикой: вызвать интерес к графическим работам художников (стили, художественные особенности)
Фотоальбом красивых мест разных уголков России и др. стран, где побывал ребёнок с семьёй	Любование красотой родной природы
Фотоальбом семейных портретов	Формирование основ семейной культуры
Наборы открыток с изображением цветов, букетов, растительных композиций и т.п.	Обогащение опыта восприятия живописных образов природы
Книжки-раскраски (знакомство с предметным миром)	Освоение основных средств выразительности предметов

Продолжение таблицы 15

1	2
Художественные материалы: маркеры, фломастеры, гуашь, пальчиковые краски, уголь, гелевые ручки, восковые мелки, сангина, грифельные и цветные карандаши	Освоение изобразительных техник рисования
Цветная бумага разных видов и картон разной фактуры (глянцевый, гофрированный, матовый и др.)	Развитие сенсорной и тактильной памяти, освоение сенсорных материалов
Трафареты (внутренние и внешние) геометрических форм, простых предметов, а также контурных изображений живой и неживой природы	Освоение формообразующих движений в рисовании
Народная игрушка: матрёшка, богородская игрушка, городецкая игрушка, дымковская игрушка, пирамидка, свистульки, колокольчики и пр.	Освоение сенсорной модели
Кукла в русском костюме (объёмная или плоскостная)	Приобщение к русской народной культуре
Вышитые салфетки, полотенца, воротнички и др. предметы домашнего быта	Формирование основ народной культуры, уважение к культурным традициям
<i>Старшие и подготовительные группы</i>	
Эстетические предметы современного дизайна для украшения интерьера группы	Развитие эстетической культуры и формирование основ детской дизайнерской деятельности

Продолжение таблицы 15

1	2
Тематический альбом о художниках-графиках детской книги	Знакомство с книжной графикой через основные средства выразительности
Дидактические игры на развитие художественного восприятия искусства	Развитие ассоциативного и др. видов мышления
Плоскостные изображения героев мультфильмов, реалистичных и сказочных образов	Обыгрывание и сюжетно-ролевые действия
Образцы декоративно-орнаментального изображения по мотивам народной росписи России (Гжель, Хохлома, Городец, Жостово, Палех, Филимоново, Каргополье и др.)	Обогащение представлений о народных промыслах
Образцы урало-сибирской росписи на деревянных изделиях	Практическое освоение элементов урало-сибирской росписи
Художественно-декоративные открытки, выполненные в технике «скрап-букинг»	Активизация детского художественного творчества
Куклы в разных национальных костюмах (русский, татарский, башкирский, украинский, казахский и др.)	Знакомство с многообразием национальностей в России
Тематические альбомы о людях разных национальностей (жилище; женская и мужская одежда, пища, напитки, украшения, обувь; традиции, этикет и пр.)	Развитие художественного восприятия разных народов в культуре

Продолжение таблицы 15

1	2
Репродукции произведений искусства живописи (русские и зарубежные художники)	Активизация желания рассматривать художественные произведения
Детские книги с книжными иллюстрациями, выполненными художниками-графиками в разной манере (И.Я. Билибин, Ю.А. Васнецов, Л.В. Владимирский, Б.А. Дегтярёв, В.М. Конашевич, А.М. Лаптев, А.В. Лебедев, А.Ф. Пахомов, Е.М. Рачёв, В.Г. Сутеев, Е.И. Чарушин, В.А. Чижиков и др.)	Накопление художественно-эстетического опыта на основе освоения стилей и манеры исполнения художниками своих произведений
Географическая карта Южного Урала с названиями городов, в которых развивались традиционные художественные ремёсла и промыслы	Познание и изучение истории родного края
Предметы златоустовской гравюры на стали (декоративные панно, посуда, предметы интерьера и пр.)	Формирование бережного отношения к красивым вещам
Предметы каслинского художественного литья (малая кабинетная скульптура, предметы быта и пр. украшения декора)	Бережное отношение к предметам уральских мастеров
Иллюстрации с изображениями скульптуры и архитектуры старого и современного Челябинска	Обогащение представлений о скульптуре и архитектуре родного города
Портреты народных художников и мастеров декоративно-прикладного искусства: скульпторов, камнерезов и архитекторов Урала	Приобщение к культурным ценностям Урала

Продолжение таблицы 15

1	2
Детские энциклопедии об искусстве и путеводители по разным музеям мира, России и Челябинска	Обогащение опыта художественного восприятия образов
Серии книг: «Великие скульпторы», «Художественная галерея», «Великие художники России», «знаменитые архитекторы мира», «Шедевры галерей мира», «Художники Урала» и др.	Углубление и обогащение представлений о разных видах изобразительного искусства
Репродукции и иллюстрации разных жанров и видов живописи: натюр-морт, портрет, пейзаж, бытовой и др.	Формирование представлений о жанрах и видах живописи
Предметные и сюжетные силуэты разных сказочных героев и персонажей мультфильмов	Организация режиссёрских игр в процессе речевой и двигательной активности
Художественные материалы для творчества: краски (акварель, витражные, по ткани, масляные, акриловые), пастель, тушь, соус, цветные карандаши, фломастеры и гелевые ручки и др.	Освоение художественных материалов, развитие изобразительно-выразительных умений в рисовании
Образцы цветового круга и цветовых оттенков	Развитие умения сочетать холодные и тёплые цвета, создавать цветовые оттенки
Сорта бумаги разного цвета, фактуры, формата (папирус, фольга, бархатная, глянцевая, картон, полукартон и т.п.)	Изучение свойств художественных материалов

Продолжение таблицы 15

1	2
Художественные инструменты и оборудование: палитра, кисти разных размеров и фактур, ножницы простые и фактурные, стеки, перья, каркасы для лепки, мольберты, стойки и пр.	Освоение правил использования инструментов и оборудования в изобразительной деятельности
Предметы для рассматривания и изображения с натуры	Расширение эстетических представлений о мире предметов
Коллекции-гербарии засушенных цветов и листьев	Формирование умения коллекционировать
Оборудование для нетрадиционных техник рисования: ватные палочки, губка, малярные кисти, кусочки овощей и фруктов, мятая и наждачная бумага, салфетки, нитки и т.д.	Экспериментирование с художественными материалами и способами изображения
Образцы нетрадиционных техник рисования	Самореализация в творчестве и развитие индивидуального стиля в рисовании
Внешние и внутренние трафареты	Развитие зрительно-двигательных навыков руки
Коллекции мелких предметов для коллажей (мелкие ракушки, пуговицы, плоскостные деревянные изделия и т.п.)	Активизация опыта коллекционирования и использование в продуктах творчества
Технологические (мыслительные, пооперациональные понятийно-смысловые и др. виды карт (схемы, модели)	Формирование поэтапности умственных действий; Освоение средств самонаучения ребёнка

Окончание таблицы 15

1	2
Дидактические пособия и настольно-печатные игры искусствоведческой и художественно-эстетической направленности	Обогащение сонорного опыта; формирование представлений об искусстве
Предметы декоративного искусства (икебана, оригами и др.)	Эстетическая и цветовая гармонизация детского пространства
Дидактические материалы и иллюстрированные пособия, в которых представлена технология создания детских работ (рисование, лепка, аппликация, конструирование и пр.)	Активизация самостоятельной детской деятельности
Медиаресурсы: мультимедийные презентации по ознакомлению с искусством, виртуальные музеи и т.п.	Создание целостных художественных образов в процессе освоения содержания образования

Эстетически оформленная и содержательно наполненная художественно-эстетическая среда в ДОО в максимально возможной степени позволит ребёнку самостоятельно приобретать социокультурный опыт субъекта творческой деятельности, наполнить жизнь палитрой ярких переживаний, что в дальнейшем позволит ребёнку внешне проявлять эмоциональное состояние через отношение к происходящему, осваивать новые «горизонты» личностного развития.

Резюме:

– образовательная среда является объектом воздействия образовательной системы на субъекты образования, це-

лостной системой, включающей в себя структурные элементы (образовательные технологии, управление воспитательно-образовательным процессом, взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами);

– создание предметно-развивающей среды в ДОО обусловлено реализацией принципов личностно ориентированной модели образования (принципы: активности, дистанции, стабильности/динамичности, комплексности и гибкого зонирования, открытости/закрытости, учёта половых и возрастных различий детей, эмоциональности, психологического комфорта, вариативности, доступности, безопасности, насыщенности, преемственности);

– качественно организованная художественно-эстетическая среда в дошкольной образовательной организации (помещения и возрастные группы) «рождает» в ребёнке восприятие красоты, формирует умение демонстрировать своё творчество и индивидуальность, что даёт возможность «включения» ребёнка в общую творческую среду общения и деятельности;

– для педагогов важно уметь проектировать и моделировать разные компоненты образовательной среды, создавать условия для полноценного воспитания, обучения и развития детей – только в этом случае среда будет способствовать успешному культурному и личностному развитию;

– целостность художественно-эстетической среды в группе обеспечивает содержание центров активности в группах ДОО (музыки, речи, игры, театрализации, мини-музея и др.), в том числе и центра художественно-изобразительного творчества.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. В чём различие содержательного наполнения центров художественно-изобразительного творчества в разных возрастных группах?
2. Как рассматривается среда с позиций философии, социологии, синергетики, психологии и педагогики?
3. В чём особенности художественно-эстетической среды в ДОО?
4. В опоре на какие принципы построения предметно-развивающей среды в ДОО осуществляется художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста?
5. Разведите понятия «эмоциогенность среды» и «индивидуальная комфортность среды».
6. Перечислите основные направления развития ребёнка в художественно-творческой среде.
7. Раскройте понятие «эстетизация детской жизни».
8. Кратко охарактеризуйте содержательное наполнение центра художественно-изобразительного творчества (любая возрастная группа на выбор).

3.2 Оборудование и художественно-изобразительные графические материалы для рисования в дошкольном возрасте

«Познание начинается с удивления»

Аристотель

В процессе изобразительной деятельности важное место отводится разнообразию оборудования и художественных изобразительных графических материалов, способствующих реализации замыслов ребёнка в процессе создания продуктов собственного творчества. Прежде чем научить ребёнка владеть различными изобразительными техниками и художественными материалами, педагог должен сам овладеть ими в совершенстве, чтобы успешно применять их в процессе проведения занятий по изобразительной деятельности.

Для организаций занятий по рисованию и свободной изобразительно-творческой деятельности детей в разных возрастных группах используется специальное оборудование, позволяющее успешно осуществлять процесс изобразительной деятельности (Табл. 16).

Итак, занятия по рисованию в дошкольном возрасте начинаются с изучения особенностей материалов (инструментов) и правил пользования ими для создания рисунков, которые могут быть выполнены разными живописными материалами для художественной выразительности (Табл. 17).

Таблица 16 – Оборудование для занятий по рисованию с детьми дошкольного возраста

Перечень оборудования	Возраст детей	Основная цель использования оборудования
1	2	3
Фланелеграф	2-7 лет	Выкладывание готовых фигур, силуэтов, цветных форм и изображений для формирования у ребёнка умений: подбирать цвета и цветовые оттенки; композиционно верно располагать фигуры и предметы на плоскости; придумывать собственные сюжеты будущего изображения
Мольберт	2-7 лет	Деревянная подставка на ножках, основанием которой служит деревянная рама. Мольберт необходим художнику для поддержки и нужного наклона картины во время работы, а в дошкольном возрасте мольберт используется на занятиях по рисованию для показа образцов (дети могут использовать мольберт для свободного рисования)
Палитра	5-7 лет	«Трудолюбивая помощница» художника, на поверхности которой происходит первое «превращение» краски в <i>цвет</i> . Палитра представляет собой плоскую основу (фарфор, фаянс, дерево, пластик) с углублениями для красок и отверстием для большого пальца художника. В дошкольном возрасте используют пластиковые палитры белого цвета

Продолжение таблицы 16

1	2	3
Ёмкость для воды	3-7 лет	Ёмкость для воды необходима для отмыывания кисточек и для разведения красок и чернил. Чем больше ёмкость, тем реже придётся менять воду
Пульверизатор	4-7 лет	Используется для увлажнения листа бумаги для рисования «по мокрому» и для выполнения художественного приёма «набрызг»
Поролоновая губка	2-7 лет	Инструмент для нанесения или сбора воды с листа бумаги, губкой можно пользоваться как штампом
Блокнот для набросков	6-7 лет	Применяется для зарисовок и набросков с натуры, цветовой разметке и т.п. Небольшой размер блокнота и его твёрдая основа делают его удобным для зарисовок на пленэре
Трафареты	2-7 лет	Трафареты (внешние и внутренние) используются для прочерчивания карандашом разнообразных прямых и ломаных линий, простых и сложных фигур. Трафарет используют и при закрытии части рисунка от закрашивания её во время рисования
Ластик	5-7 лет	Твёрдый ластик используется для стирания линий карандаша, мягкий – для работы с высохшими красочными слоями в некоторых художественных приёмах

Окончание таблицы 16

1	2	3
Кисти для рисования	3-7 лет	Кисти изготавливаются из меха разных животных: волка, лисицы, белки, колонка, барсука, суслика, куницы, щетины свиньи. По форме и фактуре кисти бывают: толстые и тонкие, круглые и плоские, жёсткие, мягкие, заострённые и тупые. В подготовительной группе используют кисти № 2-6, №12-16
Кусочек замши	5-7 лет	В технике рисования «карандашной пылью» замша используется для приёма растирания, что создаёт эффект мягкости и равномерности изображения
Художественный валик	5-7 лет	Используется для закрашивания больших поверхностей в рисунке (земля, небо, море и пр.)

Таблица 17 – Современные художественные изобразительные графические материалы для рисования в дошкольном возрасте (2-7 лет)

Название материала и возраст детей	Основная характеристика изобразительного материала и особенности его использования
1	2
Графитовые карандаши: простые и цветные (3-7 лет)	Основное свойство цветных карандашей – полупрозрачность, они не впитываются в бумагу, а окрашивают её верхний слой. Прежде чем начинать работу с цветными карандашами, необходимо узнать их оттенки через создание таблицы цветов (<i>выкрас</i>). Цветные карандаши различают по цвету грифеля, кото-

Продолжение таблицы 17

1	2
	<p>рый часто не совпадает с цветом деревянного корпуса карандаша и проводимой линией на бумаге. Пастельным карандашом прорабатывают мелкие детали рисунка в пастельных работах; акварельный карандаш используют как самостоятельный материал, размывая водой и прорисовывая мелкие детали рисунка в акварельных работах</p>
<p>Цветные фломастеры и маркеры (2-7 лет)</p>	<p>Цветные карандаши на основе цветного яркого пигмента на водной или спиртовой основе, которые дают сочный цвет, но в рисунке ими невозможно получать цветовые оттенки. Допускается применение фломастеров в рисовании детьми младших групп, так как не требуется особых усилий для нажима, но для обучения рисования детей старшего дошкольного возраста фломастеры использовать не рекомендуется</p>
<p>Цветные восковые мелки (4-7 лет)</p>	<p>Используют в рисовании для декоративных и сюжетных рисунков в старшем возрасте. Особенность восковых мелков при закрашивании рисунка – они ложатся на бумагу с просветами, фактурно. Мелки можно сочетать в рисунке с гуашью и акварелью. При закрашивании рисунков восковыми мелками невозможно добиться сплошного ровного цвета, так как мелок ложится на бумагу фактурно, с просветами. Восковые мелки используются для изображения сюжетных и декоративных рисунков, успешно сочетаются с гуашью и акварелью</p>

Продолжение таблицы 17

1	2
<p>Угольный карандаш (4-7 лет)</p>	<p>Для его приготовления используют сухие ветки ивы или берёзы, которые обжигаются при температуре 300 градусов без доступа воздуха. Углем рисуют как всей шириной, так и концом палочки, предварительно заточенной под углом 45 градусов. Уголь является хрупким и сравнительно мягким материалом, поэтому для рисования используют бумагу с шероховатой поверхностью: углем можно проводить тонкие и толстые линии. С помощью угля в рисовании можно получить любой оттенок серого цвета. Специфической особенностью рисования углем является эффект бархатистости рисунка, который можно выполнять на белом и на цветном листе бумаги</p>
<p>Пастель (5-7 лет)</p>	<p>Пастелью (от итал. – «паста, тесто») называют мягкие цветные карандаши без оправы спокойных бледных и нежных оттенков, изготовленные из красящего пигмента – мела, белой сажи и глины. В технике пастели работают на бумаге, картоне или холсте, а краски наносят штрихами как в рисунке или втирают пальцами, что позволяет художнику добиваться тончайших красочных нюансов и нежнейших переходов тонов. При работе с пастелью можно легко снимать или перекрывать целые красочные слои, так как она свободно соскабливается с грунта. Пастельный рисунок необходимо закрепить специальным раствором, который приглушает поверхность рисунка и не даёт ему осыпаться (лак)</p>

Продолжение таблицы 17

1	2
Сангина (5-7 лет)	Карандаши без оправы, изготовленные из каолина и окислов железа. Понятие «сангина» происходит от латинского «сангвинеус» – «крово-красный». Во время работы с сангиной её можно смачивать, тем самым разнообразить толщину и плотность штрихов. Художники эпохи Возрождения ценили сангину за её живописность, способность смягчать острые контрасты на бумаге, особенно в затенённых местах рисунка
Соус (5-7 лет)	Графический материал, один из видов пастели в форме спрессованных палочек в основном чёрного, серого и коричневого цвета, которыми можно тонировать бумагу перед основной пропиской деталей изображений. Соус для рисования необычайно глубокий по тону, бархатистый по ощущениям и фактуре, характеризуется широким тональным диапазоном. Соус хорошо сочетается с углем, тушью и др. материалами
Цветная и чёрная тушь (6-7 лет)	Художественная и плакатная гуашь (от фр. «водяная краска») – это <i>непрозрачная краска</i> , которая относится к клеевым водорастворимым краскам, обладает большими кроющими возможностями. В технике рисования гуашью художники используют картон, бумагу, фанеру, плотный шёлк. Гуашь можно наносить на бумагу в несколько слоёв после высыхания предыдущего слоя и можно добавлять белила. В подготовительной группе используют до 12 цветов гуаши в готовом виде. Остальные цвета дети готовят сами, смешивая краски на палитре

Продолжение таблицы 17

1	2
Акварель (4-7 лет)	Водорастворимая краска, отличительная особенность которой – прозрачность красочного слоя. Независимо от того насколько краска прозрачна, она никогда не перекрывает цвет бумаги. Цвет акварели будет зависеть от того, сколько воды добавлено в краску. Акварельными красками работают по сухой и по сырой бумаге, используя многослойную технику. В работе рисования акварелью необходимо помнить, что акварельная живопись не приемлет исправлений
Акриловые краски (6-7 лет)	Краски изготавливаются из жидкого пластика, полимера, характеризуются атмосфероустойчивостью и созданием объёма, поэтому художники используют акриловые краски для рисования объёмных картин с приданием им скульптурной рельефности на плоском холсте. В старшем дошкольном возрасте акриловые краски используют для художественного экспериментирования (техника «эбру» – рисование красками по воде)
Краски по ткани (4-7 лет)	Батик используется как одна из древнейших технологий росписи по ткани (холодный и горячий батик), имеющая широкое распространение в современном искусстве. В дошкольном возрасте батик используется как нетрадиционная техника рисования, развивающая творческое воображение и фантазию, способствующая свободному выражению собственных замыслов и снятию детских страхов, развитию чувства, композиции, ритма и цветовосприятия

1	2
Витражные краски (5-7 лет)	Витражные краски используются для живописи на стекле и как элемент дизайна. В старшем дошкольном возрасте в рамках кружковой работы дети могут украшать предметы из стекла витражными красками (создавать эскиз рисунка, придумывать орнаменты, узоры и сочетать их), декорируя детское пространство
Бумага для рисования (2-7 лет)	При рисовании необходимо учитывать типы зернистости бумаги: гладкая, мелкая, средняя, крупная. Для рисования карандашами и фломастерами нужна гладкая бумага (бумага для черчения), т.к. остро заточенные карандаши будут рвать более зернистую бумагу. Для рисования акварелью используют бумагу для акварели, которая имеет более зернистую фактуру
Картон для рисования (5-7 лет)	Из плотного картона педагог готовит шаблоны для рисования, которые дети 6-7 лет могут вырезать самостоятельно. В нетрадиционной технике используется способ рисования ребром картона (прямые, дугообразные и вращательные движения руки) по густо нанесённой гуаши на листе бумаги

Бумага является основой для любого рисунка. От качества, плотности, рельефа бумаги зависит, каким получится рисунок. Для занятий по рисованию с детьми дошкольного возраста необходимы разные виды бумаги по плотности и по цвету: *акварельная бумага* (обязательно должна быть зернистой) используется для рисования акварельными красками;

бумага для черчения наиболее подходит для карандашного и фломастерного рисунка; *гладкая и шероховатая бумага* используются в работе с цветными карандашами, фломастерами, восковыми мелками и т.п.; *промокательная бумага* используется как впитывающий материал для удаления излишков краски с кисточки или рисунка, может использоваться при работе штампом. В работе с дошкольниками не рекомендуется использовать в работе с дошкольниками *глянцевую и мелованную бумагу*, так как под действием гуаши такая бумага поглощает краску и меняет её цвет, а по высыхании – осыпается. *Размер листа бумаги* тоже имеет значение – чем больше лист, который ребёнок будет использовать для рисования, тем плотнее он должен быть.

Картон можно использовать не только как основу (для изготовления поделок и открыток), но и для рисования изображений *ребром картона* (волны, дорога, горы, небо и т.п.), смещая изображение в разных направлениях.

Палитра. Слово «палитра» имеет отношение не только к смешиванию цветов, им также обозначают всю гамму красок, подходящих для живописи. Полная палитра содержит от 12 до 30 цветов. В Средние века художники хранили краски в полых сосудах вроде раковины моллюска или блюдца. Первое упоминание о палитре, на которой художник смешивал краски, относят к 60-м г. XV в. (от герцога Бургундского). Герцог описывал её как плоскую деревянную доску, на которую художник клал краски, чтобы иметь их под рукой в момент рисования. *Практика смешивания цветов на палитре получила распространение в начале XVI в.* С XVIII в. художники часто использовали «заряженную» заранее палитру (предварительно смешав краски для получения нужных цветовых тонов и оттенков). Чтобы подготовить для художника

палитру его помощнику иногда требовалось несколько дней. Некоторые современные художники используют вместо палитры – плоские стеклянные поверхности.

Карандаши. Первое описание карандаша из графита, оформленного в дерево, находится в трактате Конрада Геснера (1565). В древности карандаш изготавливался из сплошного куска графита, а затем из смеси глины и графита. Существуют мягкие и твёрдые карандаши: мягкие оставляют на бумаге яркий след при лёгком нажиме, а твёрдый карандаш даже при сильном нажатии – бледен.

Любой инструмент для рисования, будь то обычный цветной или графитовый карандаш, автоматически создаёт монохромное изображение. Художники писали портреты и пейзажи в технике «гризайль», что означало «серый цвет». Эту технику обычно применяют в качестве предварительных набросков, чтобы прикинуть яркость тона или как этап живописного процесса перед тем, как наложить слоями прозрачные цвета.

С помощью *обычного графитового карандаша* делают наброски, а иногда им затушёвывают тени. В акварельном рисунке толстая карандашная линия может быть его контуром. Многие художники используют в работе *акварельный карандаш*, который используется для нанесения контуров будущей живописи. Акварельные карандаши – это, по сути, прессованные акварельные краски в деревянной оболочке. На занятиях по рисованию используют цветные и простые карандаши (графитные): мягкие и твёрдые. Мягкий графитовый карандаш оставляет на бумаге жирный след, а твёрдый карандаш оставляет тонкий след и даже углубления в бумаге.

Краски. У каждой краски есть своё «цветное тело», которое добывается из земли, рождающей цветовой пигмент (гли-

на, уголь, мел, камни). В рисовании используют разные виды красок: акварель, гуашь, акриловые краски, эмульсионные (для нанесения узоров с помощью трафаретов), плакатные и др.

Соль – гигроскопическое вещество (способное впитывать влагу) используется для получения различных эффектов в процессе рисования акварелью: просыпанная на влажную краску, соль оставляет более светлые участки бумаги. Если краска будет слишком жидкая – соль может раствориться и эффекта не получится. После высыхания краски соль необходимо удалить с листа с помощью сухой жёсткой кисти.

В искусстве живописи существуют художественно-выразительные средства (цвет, линия, пятно, мазок, цветовой и световой контрасты), с которыми педагог знакомит детей в процессе рисования.

Цвет – главное выразительное средство живописи, он служит художнику для реалистичного изображения предметов и явлений в реальной среде, помогая выявлять в художественном произведении характерное и существенное. В каждом веке художники цветом «мыслили», цветом чувствовали, цветом изучали как цветосмещение, цветом «строили и конструировали» свои художественные произведения. В искусстве живописи существуют различные системы, объясняющие, как именно возникает *цветовое многообразие в изображениях.*

В основе огромного колористического богатства лежат всего *лишь три цвета: красный, синий, жёлтый*, которые художники называют *основными (главными) цветами*. Существуют и *составные цвета: фиолетовый, зелёный, оранжевый, которые получаются из составления основных цветов: красный + жёлтый = оранжевый, жёлтый + синий = зелёный,*

синий + красный = фиолетовый. Если смешать все три основных цвета, то получится *серо-коричневый цвет*.

Чёрный цвет получается при смешении всех основных и составных цветов. Многие живописцы говорят, что чёрный цвет – это отсутствие цвета и «взаимное уничтожение цвета, цветом». Чёрный – самый тёмный цвет, если его добавить к другим цветам, то он сделает их темнее и тусклее.

Белый цвет сравнивают со светом потому, что они оба бесцветны: добавляя белый цвет к любому цвету, художник изменяет *тон цвета* (слово «тон» означает «напряжение»), добавление белого цвета снимает «напряжение» с другого цвета, «расслабляет» и осветляет его. Белый цвет используется в живописи сам по себе и смешивается с другими цветами, «разбеливая» их. С введением белого цвета разные краски делаются светлее, превращаясь в *пастельные цвета*. С добавлением в краски чёрного цвета они становятся мрачнее.

Смешивание различных цветов друг с другом даёт художнику возможность добиваться удивительных цветовых сочетаний не только в тонах, но и в *оттенках*: красный + чёрный = коричневый, красный + белый = розовый, синий + белый = голубой, чёрный + белый = серый.

По мнению художников, «оттенки» – это «тона тонов», в которых наблюдается едва заметное различие между двумя родственными тонами. Чем опытнее художник-мастер, чем острее его художественный глаз, тем больше тонов и оттенков он видит в природе и может воспроизвести кистью в цвете (некоторые люди могут видеть только четыре тона, некоторые могут различать до 36 цветовых оттенков).

Линия в живописи используется для чёткого очертания изобразительным графическим материалом контура предмета, а также для проработки отдельных деталей изображения.

Пятно в живописи – это силуэтное, тональное изображение в цвете целого предмета или участка изображаемого предмета относительно большого размера одного цветового тона.

Мазок в живописи оставляет кисть с краской на основе для рисования. В изобразительном искусстве живопись мазками представлена большим разнообразием: зависит от манеры художника и задач изображения.

Цветовой и световой контрасты в живописи используются для выделения светлых и тёмных пятен, подчёркивающих освещённость (дневным или искусственным цветом) или цветовую насыщенность изображаемого предмета. На цвет изображений в живописи влияет не только освещение, но и цвет окружения.

В зависимости от сочетания цветов в живописи может быть **тёплый** (жёлтый, красный, оранжевый, коричневый) **или холодный колорит** (голубой, синий, фиолетовый, сиреневый и др.). В рисунке светлые, тёплые и насыщенные цвета всегда кажутся ближе, а тёмные и холодные – кажутся более удалёнными (этим свойством цвета художники пользуются для передачи пространства в живописи).

Перспектива– (от лат. – «ясно вижу») позволяет художнику изображать на картине объекты какими мы их видим в натуре. Художнику необходимо иметь чёткое представление о линии горизонта, влияющей на все перспективные построения в картине.

Резюме:

– процесс рисования в дошкольном возрасте основан на использовании специального оборудования и комплекта художественно-изобразительных графических материалов,

которые необходимы для приобретения первичных навыков в освоении техник рисования в соответствии с возрастными особенностями детей;

– необходимость обучения детей овладением выразительными средствами изображения, применяя разные графические материалы в рисовании, обусловлена созданием оригинальных продуктов детского творчества при непосредственном обучении детей со стороны взрослого;

– чем свободнее ребёнок владеет умением использования разнообразия художественно-изобразительных графических материалов, тем содержательнее и качественнее он сможет выразить в рисунках впечатления от окружающего мира.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Какое значение для рисования имеет оборудование и художественно-изобразительные графические материалы?

2. Перечислите виды оборудования, которые используются в младшем и среднем дошкольном возрасте.

3. Перечислите виды оборудования, которые используются в старшем дошкольном возрасте.

4. Назовите художественно-выразительные средства живописи, которые осваивают дети дошкольного возраста в процессе рисования.

5. Перечислите виды красок для рисования, которые можно использовать в работе с детьми дошкольного возраста.

6. С какого возраста используются гуашевые и акварельные краски в рисовании?

7. Какие виды бумаги используют для рисования в дошкольном возрасте?

РАЗДЕЛ 4. ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ

4.1 Техники рисования и способы их освоения в дошкольном возрасте

*«Способность предполагается заранее,
но она должна стать умением»*

И. Гёте

В далёкие времена слово «техника» обозначало «мастерство и искусство», зависящие не от «хитроумной» техники и компьютеров, а от личного умения художника-мастера. *Техника изображения в искусстве называется творчеством и трактуется как совокупность специальных способов и приёмов, посредством которых создаётся художественное произведение.*

Техник у художников множество, но следует отметить, как и много столетий назад художники используют в своей работе такие же простые средства изображения, как и их прадеды – кисточки. Владея различными техниками искусства, художники знали, *как* исполнить задуманное изображение, а значит, и исполняли его в *разнообразных техниках: карандаша, акварели, графики, пера* и т.п.

В своих работах художники используют различные художественные изобразительные материалы, которые определяют авторскую технику рисования. Художник может рабо-

тать только в одной технике, а может свободно владеть несколькими, выбирая из них именно ту, которая подходит для индивидуального художественного замысла или более удобна в данный момент. Когда художник не только умеет что-то профессионально делать, но у него есть и *что* рассказать людям, не повторяя чужие мысли, благодаря мастерству художника «рождается» неповторимое творческое содержание продукта, выражающего его личный «художественный язык». Однако, овладеть техникой изображения – только половина работы. При создании и ознакомлении с произведениями искусства художнику и зрителю важно, в какой *технике* работает художник. Индивидуальные особенности техники художника называют – *манерой исполнения*.

В рамках нашего исследования рассмотрим понятие «*техника живописи*», которая понимается в изобразительном искусстве как система материалов, инструментов и приёмов работы художника. Техническая сторона искусства живописи многообразна и непосредственно зависит от характера состава художественно-изобразительного материала: пигментов (красящих веществ), основы, грунта, связующих веществ и различных покрывных лаков.

В искусстве живописи использую различные *техники изображения*, с которыми мы рассмотрим более подробно.

– *Техника темперной живописи*. История темперных красок насчитывает более трёх тысяч лет. Темперные краски являются одними из древнейших в живописи, которые вплоть до XV-XVI вв. были основным художественным материалом станковой живописи до появления масляных красок (темперной была роспись саркофагов древнеегипетских фараонов и станковая живопись византийских мастеров). В России техника темперной живописи преобладала в искусстве вплоть до конца XVII в.

Основу красок составляет натуральная яичная темпера, которая является быстросохнущей краской, наносится быстрыми ритмичными движениями, её невозможно проводить несколько раз по одному и тому же месту в рисунке. Связующим веществом темперных красок служат эмульсии – натуральные (разбавленный водой желток куриного яйца или цельное куриное яйцо) или искусственные (высыхающие масла в водном растворе клея, полимеры).

Темперная живопись разнообразна по фактуре и приёмам, она включает в себя *письмо тонким слоем* – *лессировку* и густое *пастозное письмо*. В наше время для написания картин темперой их не покрывают лаком, благодаря чему работы получаются с матовой фактурой. Цвет и тон в произведениях живописи, написанных темперой, более устойчивы к внешним факторам и дольше сохраняют изначальную свежесть, чем работы, выполненные маслом.

– *Техника альсекко, секко* – устойчивая настенная живопись по твёрдой, высохшей штукатурке, вторично увлажнённой («чистая фреска»). Альсекко также называют казеиновую и силикатную живопись по просохшей штукатурке, её применяют для выполнения на внутренних и внешних поверхностях зданий. Особенность техники альсекко заключается в том, что она допускает последующие поправки темперой и промывку водой.

Техника сложилась в средневековой живописи наряду с фреской, использовалась в Италии до конца XVI века и является древнейшей техникой стеной живописи (клеевая и темперная живопись «по сухому» – рисование красками на известковой воде по штукатурке). Техника секко особенно была распространена в Европе (XVII-XVIII вв.).

– *Фреска* – техника настенной живописи, в которой выполняется монументальная живопись. Техника фрески трудоёмка и предполагает письмо по сырой штукатурке (от итал. fresco – «свежий»): на стену наносится слой известковой штукатурки, поверх кладут новый слой, а иногда и не один, толщина последнего слоя не должна превышать 1 сантиметр. Фреска требует точной и уверенной руки художника, ведь сырой слой он должен расписать за один день. Благодаря химической реакции, краски проникают глубоко в толщу стены и сливаются с ней в единую массу, не подверженную вредному воздействию воздуха и водяных паров на протяжении десятков лет и даже столетий.

– Основу *техники графики* составляет рисунок, выполненный различными сухими и твёрдыми художественными материалами (карандаш, тушь-перо или «бистр-перо», шариковая и гелевые ручки, пастель, сангина, уголь и т.п.), остающимися на поверхности рисунка тончайшие линии. Если живописцы «пишут» картины, то художники-графисты именно «рисуют» их, так как рисованные листы и есть их художественные произведения. Цвет бумаги и её фактура в графике – важнейшие партнёры самого рисунка. Основным выразительным средством графики является *контурная линия*, способная создавать изображение на «едином дыхании». Тот, кто любит и понимает графику, значительно «тоньше видит» и другие виды искусства, ибо каждое из изобразительных искусств несёт в себе конкретный графический образ.

– *Техника, основанная на масляных красках*, формировавшаяся в течении XV в., расширила возможности живописцев, что обусловило разнообразие их индивидуальных манер. Техника масляной живописи считается самой сложной

потому, что для работы маслом художнику необходимо точно знать способы получения цветовых оттенков с использованием разбеливания. Работа в данной технике выполняется строго либо на сырой, либо на сухой поверхности.

Связующим звеном масляных красок служат жирные высыхающие масла растительного происхождения. После высыхания масляных красок цвет на поверхности картины остаётся ярким и сохраняется неизменным. Художники очень любят технику масла за её удивительные возможности в цветосмешении, так как она податлива и гибка, а значит, пластична и способна передать в цвете любую форму, цветовой простор и «одарить художественное произведение бессмертием» (В.В. Алексеева). Именно в техниках темперы и масла создавались самые прославленные живописные системы прошлого, системы построения изображений иконы и картины.

– *Техника акварели.* Наиболее раннее название этой техники – «иллюминирование», т.е. раскрашивание, расцвечивание рисунка, сделанного пером. В такой технике используют следующие варианты изображения: путём наслоения изображения «по-сухому» и «по-мокрому» (живопись «alla prima», т. е. выполнить работу за один сеанс). Акварель – самая нежная, покладистая и деликатная техника, ибо очень «уважительна» к бумаге, на которую легко ложится, не потревожив её поверхности и, как в никакой другой технике, красота бумаги не является столь очевидной, как в акварели. При работе акварелью следует размывать некоторые линии водой, что позволит получить новые оттенки и придаст рисункам более оживотворённый вид. Художников, владеющих техникой акварели, называли людьми «тонкого вкуса».

– *Техника пастели* эволюционировала из техники, которую применяли итальянские художники XVI века – она называлась «а пастелло», которым именовали приём рисования одновременно красной сангиной и чёрным итальянским карандашом, иногда с подкраской другими карандашами. В XVIII веке пастель становится самостоятельной техникой рисования и получает особую популярность во Франции. Некоторые ведущие художники-импрессионисты в своих работах охотно использовали пастель, ценя её за быстроту рисования и свежесть тона.

Пастель бывает трёх типов: сухая, масляная (производится из пигмента с добавлением льняного масла путём прессовки) и восковая (основа из воска высшего качества). Масляную пастель используют в учебных и художественных целях, для набросков и зарисовок, так как она легко растушёвывается и даёт мягкие линии, придаёт изображению матовый оттенок и особую бархатистость. Для техники пастели в качестве основы рисунка используют специальную бумагу для пастели, рыхлый картон, замшу, наждачную бумагу и шлифованную шкурку. Для защиты пастельного рисунка от осыпания и смазывания используют обычный лак для волос или специальный фиксатор.

– *Техника сочетания акварели и пастели.* В акварельной живописи пастель применяется для придания поверхности рисунка эффекта бархатистости, нежности, воздушности и матовости. Для работы в технике сочетания пастели и акварели сначала выполняется рисунок в карандаше, а затем прописывается пастелью, которая наносится тонким слоем в виде растушёвки. После этого рисунок раскрашивается акварелью, при этом важно подобрать тон краски, соот-

ветствующей тону пастели. Пастелью можно работать и поверх акварели после высыхания краски.

– *Техника перьевого рисунка.* Эта техника служит для передачи впечатлений, чувств и внутреннего состояния человека. Для работы в данной технике необходимо подобрать достаточно плотный ватман, глянцевая и меловая бумага. Тонкая бумага используется художниками только для эскизов, так как перо такую бумагу царапает, забиваясь её волокнами, что препятствует свободному поступлению туши. Классическим инструментом для рисования является тростниковое перо, которое обычно делают из бамбука, камыша, а также из стеблей зрелой пшеницы и риса. Рисование пером является отличной школой для развития зрительно-двигательной готовности руки и глаза ребёнка.

Техника перьевого рисунка очень свободная и может напоминать процесс рисования акварелью. Мягких переходов цвета можно добиваться, смешивая в разных пропорциях тушь с водой. При помощи пера рисуют тонкие линии, контурные линии и выполняется штриховка. Работу можно дополнять мелкими штрихами, точками и чёрточками – тогда работа становится динамичней и богаче. Работу пером можно комбинировать с разными техниками рисунка: кистью, карандашом.

– *Техника «Арчимбольдески».* Редкая изобразительная техника создания характерных портретов на основе использования известных растительных форм. Название технологии происходит от имени знаменитого автора итальянского художника-сюрреалиста эпохи Возрождения Джузеппе Арчимбольдо (Милан, XVI в.). Выделяя сходство конструктивных единиц анатомического строения тела человека, Джузеппе

писал портреты, основой которых являлись цветы, листья, стебли, ягоды, овощи и фрукты. Создание портретов в технике «Арчимбольдески» развивает богатое творческое воображение и фантазию ребёнка, в увлекательной форме помогает знакомить с конструктивным строением лица человека.

– *Техника росписи* на гончарных изделиях, вазах, фаянсовой и фарфоровой посуде, оконная витражная живопись на стекле. Самой сложной работой по украшению готовой посуды является роспись. Для росписи на керамике и стекле художники используют следующие виды красок: витражные (сохнут 6 часов) и акриловые (сохнут 24 часа). Некоторые витражные краски нуждаются в обжиге. Для изготовления оригинальных искусно выполненных работ требуется определённый талант и огромный опыт художника.

В дошкольном образовательном учреждении ребёнок только начинает овладевать изобразительной деятельностью через освоение техник рисования и их совершенствование. Мы рассматриваем *технику рисования как универсальное средство овладения ребёнком графических упражнений (обводка контуров: внешних и внутренних; проведение различных линий: прямых, ломаных, волнистых, прерывистых и др.; штриховка и т. п.), развивающее зрительно-двигательную и моторную координации ребёнка, что способствует успешному обучению письму в начальной школе.* Техника рисования, включающая многократное повторение способов и приёмов изображения, способствует приобретению ребёнком навыков в управлении движениями своей руки. Для нормального и быстрого освоения ребёнком техники изображения в образовательном процессе целесообразно использовать показ педагога и рисование вместе с ним.

Необходимость обучения разнообразным техникам рисования и навыкам изображения подчёркивается многочисленными психолого-педагогическими исследованиями (Е.В. Баранова, Н.В. Бутенко, А.В. Запорожец, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, А.М. Савельева и др.), доказывающими, что способности к рисованию проявляются и развиваются только в процессе практической деятельности ребёнка, а эффективнее всего – под руководством взрослого.

Особенности обучения основным техникам рисования в дошкольном возрасте

В рисовании как во всякой орудийной деятельности закреплён общественно-исторический опыт людей. В дошкольном возрасте необходимо системно и целенаправленно обучать ребёнка правильному восприятию способов действий в рисовании от взрослого, который раскрывает перед ним этот опыт, овеществлённый в конкретном художественном материале и инструменте. Показ взрослого является для ребёнка образцом действий, которым нужно следовать, которые дети могут усвоить только благодаря обучению.

Нам представляется важной и правильной мысль американского педагога Либерти Тэд (директор художественно-промышленной школы в Филадельфии) о том, *что овладение техникой рисования в дошкольном возрасте нужно не только для передачи правильного изображения, но и для формирования ручной умелости, необходимой для осуществления других видов деятельности.*

Занятия по изобразительной деятельности в ДОО должны проводиться систематически и последовательно, в про-

цессе которых у детей в доступных пределах формируются навыки освоения техник рисования (способы, приёмы) в процессе обучения под руководством компетентного взрослого, ведь овладев техническими способами и приёмами изображения, ребёнок чувствует себя свободным и независимым в творческих проявлениях.

В исследованиях Е.В. Барановой, Т.С. Комаровой, А.М. Савельевой и др. указывается, что в период дошкольного возраста (2-7 лет) дети осваивают разные техники рисования, сознательно овладевают ими и учатся применять в собственной художественно-творческой деятельности, направленной не только на отражение детских впечатлений, но и на выражение своего отношения к изображаемому (Табл. 18).

Таблица 18 – Техники рисования в дошкольном возрасте

Название тех- ник рисования	Содержание техник рисования в дошкольном возрасте
1	2
Техника рисо- вания гуашью	<ul style="list-style-type: none"> - обучение рисованию красками в дошкольном возрасте начинается со знакомства с гуашью, накануне занятия можно рассмотреть рисунки детей старшего возраста, выполненные гуашью; - знакомство с названиями разных форм (круг, овал, квадрат и пр.) и пространственными понятиями (слева, сбоку, снизу, наискось, наклонно и пр.) на занятиях разных типов и в повседневной жизни; - организация ориентировочно-исследовательской деятельности; - обучение технике закрашивания, не выходя за пределы контура;

Продолжение таблицы 18

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - закрепление техники рисования гуашью на каждом занятии, когда дети овладеют навыками рисования гуашью, они начинают рисовать на мольберте
<p>Техника рисования акварелью и масляной пастелью</p>	<ul style="list-style-type: none"> - создание акварельного фона для рисунка (средней группы); - освоение процесса подготовки акварели к работе: обучение навыкам набирать краску на кисть и создавать фон-размывку, воспитывая культуру цвета; - рисование линий, геометрических фигур и знакомых картинок природы (идёт дождь, светит солнышко и пр.); - закрашивание изображений слева направо или сверху вниз без просветов с соблюдением контурной линии; - обучение умению вливать цвет в цвет для создания сложных тонов; - усложнение тематики сюжетных рисунков в старшей группе с закреплением техники размывки и вливания; - закрепление техники смешивания красок и получения оттенков одной краски с добавлением воды
<p>Техника рисования фломастерами, маркерами, цветными карандашами</p>	<ul style="list-style-type: none"> - закрепление устойчивых правильных навыков рисования (с 1 младшей группы); - формирование умения <i>закрашивать предметы</i>, включающего движения разных частей руки (пальцы, кисть, предплечье), равномерно нажимать на карандаш, регулировать скорость движения штриховки;

Продолжение таблицы 17

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - рисование разных линий единым движением руки для развития ритмичности с использованием слов, связывающих штрих с образом (ёлочка-иглочка, дождик кап-кап и пр.); - рисование предметов разных форм с использованием и без использования основы; - закрашивание рисунков сверху вниз, слева направо, по косой, не выходя за контур, не отрывая карандаш от бумаги, ведя линии равномерно, плавно, без остановки; - регулирование скорости движения; - использование черновых карандашных набросков едва заметными линиями (6-7 лет); - комбинирование разных изобразительных материалов в одном рисунке (старший возраст)
<p>Техника рисования соусом, сангиной, соусом</p>	<ul style="list-style-type: none"> - освоение со 2-ой младшей группы; - обследование фактуры изобразительных материалов; - освоение навыка рисования <i>торцом и плашмя</i>; - освоение приема <i>растирки</i> материала по поверхности рисунка для создания фона (или оттенка) пальцем, кусочком скотканной бумаги, кожи или ткани;
<p>Техника рисования графическими материалами: гелевыми ручками, маркерами и тушью-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - чёрно-белые графические рисунки дети осваивают со 2-ой младшей группы, используя черный маркер и фломастер; - знакомство с контрастами чёрно-белых графических рисунков (старший возраст), придающих им выпуклость и особую выразительность;

1	2
палочкой	<ul style="list-style-type: none"> - освоение выразительных средств графики (линия, штрих, пятно, точка); - создание рисунков в чёрно-белом изображении без отвлечения на цвет, сосредоточение внимания на передаче формы и строения предметов, движений и композиции

Талантливый художник-иллюстратор Е.И. Чарушин, который уделял много внимания обучению детей дошкольного возраста рисованию, придавал огромное значение руководству детским изобразительным творчеством со стороны взрослого, предлагая направлять содержание детских рисунков, оказывать детям помощь в формировании образа и поиске средств художественной выразительности. Художник проявлял заботу о том, чтобы техника работы карандашами и красками не затрудняла, а облегчала детям создание изображения, он указывал, что если ребёнок неправильно держит карандаш и кисть (в кулаке), то рука быстро утомляется, изображение затрудняется и ребёнок лишается радости творчества и свободы самовыражения.

Владение карандашом и кистью

Обучение детей дошкольного возраста рисованию связано с формированием навыков работы с карандашом и кистью, которыми нужно уметь правильно и свободно владеть. Важно, чтобы такие умения формировались в младшем дошкольном возрасте, когда дети впервые осваивают навыки рисования разными художественными изобразительными материалами для выразительности рисунка.

В первых занятиях по рисованию в младшей группе педагог обучает детей *правильно держать карандаш*, а затем и кисть. Приучая ребёнка к этому навыку, взрослый первоначально показывает и объясняет, как нужно это делать (карандаш слегка сжимается между большим, указательным и средним пальцем на расстоянии 3-4 см. от графита, при этом рука ребёнка лежит на столе до локтя). Если ребёнок неправильно держит карандаш, необходимо многократно осуществить повторный показ в форме словесных напоминаний (индивидуально и всей группе детей), который приучает ребёнка следить за действиями педагога и стремиться воспроизводить их, понимая показ, и движения руки ребёнка постепенно становятся более уверенными. Детям старшего дошкольного возраста оказывается достаточным напоминание о правильном приёме. *Овладение карандашной техникой считается необходимой потому, что линейный контурный рисунок является основой графического изображения.*

Так как движения руки в младшем дошкольном возрасте ещё недостаточно дифференцированы, то объём умений, связанных с разнообразием движений, должен быть крайне ограничен: *в отношении к рисованию карандашом не следует вырабатывать никаких навыков, кроме правильного держания карандаша.* В 1 младшей группе детей знакомят сначала с одним карандашом яркого цвета, затем с карандашами ещё двух цветов, а потом и с остальными цветами из 6. Для рисования в младшей группе рекомендуется использовать мягкие карандаши красного, зелёного, синего и чёрного цвета (сначала давать детям красный и чёрный карандаши, затем добавить зелёный и синий), так они яркие и заметные на бумаге, а жёлтый и коричневый карандаши дать чуть позже.

К концу средней группы дети осваивают карандаши 12 цветов, в старшей группе – 18 цветов, а в подготовительной – 24 цвета. В младших группах педагогам не следует спешить давать детям краски, сначала необходимо закрепить способы рисования карандашами, а затем через 3-4 занятия перейти к знакомству с кисточкой и красками.

В средней группе возникает новая задача в обучении владению карандашом и кистью – *научить ребёнка ровно закрашивать рисунок, по возможности не выходить за контур.* Этот навык не может быть приобретён без регулирования произвольности размаха, нажима и темпа, что достигается с помощью показа и объяснения. Практика показывает, что *низкое качество закрашивания рисунков зависит от того, что педагоги не учат детей разнообразию приёмов штриховки* (светлая и тёмная линии, толстая и тонкая линии, чёткая и размытая линия, пуантеризм, хаотичные штрихи и пр.), а только советуют им быть внимательнее и аккуратнее. В старшем возрасте необходимо показывать детям более сложные приёмы закрашивания с поворотом кисти руки в разные стороны, держанием карандаша остриём, плашмя и др. для выработки более ловких и быстрых рисовальных движений.

В процессе рисования важно учить детей не действовать однообразными способами, а использовать многообразие приёмов в зависимости от того, какая изобразительная задача решается: с самого начала необходимо детям показывать разные варианты технического исполнения рисунка, подчёркивая их выразительность. Снижение качества рисунков, лишение их определённой выразительности связано с тем, что, стараясь побыстрее закончить рисунок, ребёнок ускоряет темп движе-

ний, отчего нарушается ритм, направление и размах, в результате чего рисунок оказывается плохо выполненным.

Для первого занятия по рисованию красками в младшей группе целесообразно изготовить дидактическую игрушку – Королеву Кисточку (оформить большую круглую кисть № 12), чтобы дети могли провести по ладошке её мягкими волосками, познакомиться с тем, как смачивать её в воде, набирать краску на весь ворс, отжимать лишнюю краску о край баночки с водой и промывать в воде после рисования, промокнув о сухую салфетку.

На первом занятии лучше давать всем детям краску одного цвета, сосредоточив их внимание на способах работы с кистью и пользования красками. На втором занятии можно предложить детям краску другого цвета, а концу учебного года в рисовании можно использовать краски 4-х цветов.

Освоение техники рисования кистью начинается со знакомства с гуашевыми красками и усвоением правил её использования: 1) для создания линии кисть необходимо хорошо «насытить» краской, а кисть необходимо «вести» в направлении ворса, иначе получится «лохматая» линия; 2) кисть нужно держать тремя пальцами как карандаш, не сжимая их сильно; 3) в процессе рисования и закрашивания каждую линию проводить только один раз; 4) вести линию, не прекращая движения руки; 5) при рисовании широких линий нажимать на весь ворс кисти, держа её наклонно листу бумаги; 6) для изображения тонкой линии нужно держать кисть перпендикулярно листу бумаги, едва касаясь концом кисти; 7) при закрашивании рисунков кистью линии накладывать рядом, вести их в одном направлении, начиная каждый раз движение сверху или слева.

Гуашь для рисования в младшей группе нужно разводить густо, чтобы в процессе рисования они не растекались по бумаге. В процессе занятия детям следует напоминать, чтобы они набирали краску на кисть, обмакивая весь ворс в краску – это напоминание предотвратит неправильные действия и огорчения детей, почему кисточка не рисует. Для того, чтобы дети были уверены в своих правильных действиях их нужно подбадривать, так как малыши эмоционально и живо откликаются на похвалу взрослых, а переживаемая радость способствует успешному закреплению навыков и приёмов работы.

В практике работы с детьми старшего дошкольного возраста используются новые техники рисования кистью: *техника смешивания основных цветов на палитре* используется для получения разных оттенков цвета, *техника разбеливания акварельных красок* (в красную, оранжевую, синюю, фиолетовую и чёрную краски добавляют белую) создаёт впечатление лёгкости, воздушности и мягкости переходов в изображении.

Таким образом, обучение детей дошкольного возраста владению карандашами и красками даёт неизмеримо большие сдвиги в качестве изображений и содержании рисунков, формируя не единичные, а обобщённые представления детей о предметах и образах окружающего мира.

Способы и приёмы рисования в дошкольном возрасте

Детскому рисованию присуща известная тенденция к закреплению двигательного графического опыта ребёнка и привычных графических образов с помощью освоения изобразительных способов и приёмов как конкретных операций взаимодействия педагога и детей в процессе реализации методов

обучения. Правильный выбор педагогом способов и приёмов рисования обусловлен особенностью содержания изобразительной деятельности (рисование) и планируемым уровнем усвоения программы дошкольного образования (уровень подготовки детей в конкретных образовательных ситуациях).

В практике работы с детьми дошкольного возраста активно используется *многообразие способов и приёмов рисования*, способствующих развитию способности видеть и изображать характерные признаки окружающих предметов и объектов, развитию воображения и фантазии, формированию умений и навыков, связанных с художественно-образным отражением в продуктах детского творчества (Табл. 19).

Таблица 19 – Основные способы и приёмы рисования в дошкольном возрасте

Возраст детей	Основные техники рисования, навыки, способы и приёмы изображения
1	2
2-4 года	<ul style="list-style-type: none"> - <i>непреднамеренное изображение</i> (ассоциации с предметами); - <i>технический навык – правильно держать карандаш и кисть</i> для освоения действий с орудиями; - <i>способы обследования изображений</i> (тактильное, двигательное, зрительное); - <i>горизонтальные и вертикальные линии</i> (короткие и длинные) изображаются непрерывным движением, не выходя за пределы листа бумаги (заборчик, лесенка, флажок, лопатка и пр.); - <i>точки</i> рисуются концом карандаша или кисти, которые располагаются вертикально листу бумаги (снежок, песок, бусинки, капельки и пр.);

Продолжение таблицы 17

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>мазки краской</i>: способ примакивания (пятнышки, листочки, цветы, следы и пр.) - <i>предметы округлой формы с использованием квадрата-основы и без неё</i>, не выходя за контурную линию (бублик, солнышко и пр.); - <i>предметы округлой формы с последующим закрашиваем</i> (мяч, колобок, яблоко, колесо и пр.); - <i>рисование слитных линий круговыми движениями с замыканием контура</i>; - <i>навык остановки движения в нужной точке</i> необходим для изображения предметов квадратной, прямоугольной и др. форм; - <i>рисование предметов прямоугольной формы</i> (формообразующие движения); - <i>освоении техник рисования углем, сангиной</i> (способы рисования торцом и плашмя) <i>и чёрным маркером</i>; - <i>освоение способов характера движений руки</i> (прямолинейные, вращательные, дугообразные); - <i>сложные рисунки</i>(«На полянке», «Солнышко и цветы» «Едем по дорожке», «Домик и заборчик» и др.) с использованием 2-х изобразительных материалов (например, гуашь + фломастер)
4-5 лет	<ul style="list-style-type: none"> - <i>рисование концом кисти и всем ворсом</i> с постепенным переходом от изображения тонких линий к утолщению (изображение ствола и веток дерева); - <i>освоение способов закрашивания и растирки</i>; - <i>способы изменения положения изобразительного инструмента</i> при различных приёмах рисования (наклонно, с опорой на весь ворс, кончиком ворса кисти и др.);

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>накладывание одной краски на другую после высыхания;</i> - <i>освоение техники рисования масляной пастелью;</i> - <i>знакомство с акварелью (способы вливания и размывки в сочетании с техникой масляной пастели) для создания живописных фонов;</i> - <i>техника получения разных оттенков краски одного цвета;</i> - <i>техника рисования по сырой бумаге (техника рисование по мокрому);</i> - <i>техника рисования овала;</i> - <i>обучение навыку регулирования нажима на карандаш</i>
5-7 лет	<ul style="list-style-type: none"> - <i>смешивание красок на палитре и их разбеливание;</i> - <i>освоение техник рисования от пятна, клеевой и флейцевой кистями (набивка);</i> - <i>регуляция скорости движения штриховки;</i> - <i>техника рисования и закрашивания восковыми мелками (торцом, плашмя, концом, приём растирки);</i> - <i>техника рисования соусом и др. изобразительными материалами;</i> - <i>автоматизация правильных навыков и приёмов рисования (произвольная регуляция силы нажима и скорости движения, ритмичность при повторности однородных движений, изменение направления движения в соответствии с формой изображения)</i>

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что процесс обучения даёт весьма различные результаты в зависимости от качества освоения техник, способов и приёмов рисования. При освоении техник рисования педагогу

необходимо учитывать то полезное, что есть в «детской естественной» технике и ярко проявляется в самостоятельных действиях ребёнка с изобразительными материалами, выражая в рисунках собственные творческие и художественные замыслы. Следует отметить, что действия педагога имеют определяющее значение для качественного овладения детьми любыми техниками рисования, овладеть которыми, и всеми входящими в них навыками и умениями дети смогут только в том случае, если в каждой возрастной группе они освоят достаточный объём теоретических и практических знаний.

Резюме:

– в искусстве живописи используют различные техники изображения, которые обогащают художественные образы (темпера, альсекко, фреска, графика, на масляных красках, акварель, сочетание акварели и пастели, перьевой рисунок, роспись на посуде и др.);

– техника рисования в дошкольном возрасте рассматривается как универсальное средство овладения ребёнком графических упражнений, развивающее зрительно-двигательную и моторную координации ребёнка, что способствует успешному обучению письму в начальной школе;

– в детском изобразительном творчестве формирование технических навыков и решение изобразительных задач находятся в определённой зависимости: овладение техникой служит решению изобразительных задач, а возможности изображения обуславливаются уровнем овладения техникой рисования;

– в процессе рисования важно учить детей не действовать однообразными техниками, способами и приёмами, а

использовать их многообразие в зависимости от того, какая художественная и изобразительная задача решается: с самого начала необходимо детям показывать разные варианты технического исполнения рисунка, подчёркивая его неповторимость и выразительность.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Раскройте понятия «техника изображения» и «техника живописи».

2. Какие техники изображения используются в искусстве живописи?

3. Как Вы понимаете «технику рисования в дошкольном возрасте»?

4. Для чего необходимо овладевать техниками рисования в дошкольном возрасте?

5. Перечислите основные техники рисования в дошкольном возрасте.

6. В чём особенности овладения карандашом и кистью в процессе рисования?

7. Какие способы и приёмы обучения рисованию должны освоить дети разных возрастных групп?

4.2 Нетрадиционные техники рисования в дошкольном возрасте

*«Не важно, что ты именно делаешь, важно,
чтобы всё, к чему ты прикасаешься, меняло форму,
становилось не таким, как раньше,
чтоб в нём оставалась частица тебя самого»*

Р. Бредбери

Изобразительное творчество детей дошкольного возраста, основанное на взаимодействии классических и нетрадиционных техник рисования, является эффективным средством формирования способности использовать в рисунках выразительные средства художественных материалов в процессе реализации творческих замыслов и фантазий. Педагогически грамотно организованная изобразительная деятельность ребёнка предоставляет ему в рисовании возможность широкого выбора способов и приёмов для самовыражения.

На занятиях по изобразительной деятельности современные педагоги используют *нетрадиционные художественно-графические техники рисования*, которые позволяют детям не копировать изображаемый предмет, а проявлять самостоятельность в выборе художественных материалов и способов изображения. В каждой нетрадиционной технике скрывается определённый изобразительный потенциал, который необходимо актуализировать в процессе рисования. Педагогические исследования Н.В. Бутенко, Т.Г. Казаковой, Т.А. Лобурец, А.В. Ни-

китиной, С.В. Погодиной, М.И. Чистяковой, Н.В. Шайдуровой, и др. указывают на то, что *нетрадиционные техники рисования*: являются для ребёнка проводником во «взрослое искусство»; дают детям возможность на разных этапах творческого развития создавать доступными средствами, интересные по содержанию художественные образы, избегая примитива; предоставляют детям возможность наглядно видеть проявление многих художественных и композиционных закономерностей изображения; способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной и двигательной координации; обогащают сенсорный опыт ребёнка, включая процесс ознакомления с предметами движением рук по предмету (обследование); формируют интерес к художественному экспериментированию с изобразительными материалами; стимулируют положительную мотивацию ребёнка, что вызывает у него радостное настроение и снимает страх перед процессом рисования; влияют на ослабление процесса возбуждения у слишком эмоционально расторможенных детей; формируют самостоятельность в выборе усвоенных способов изображения и выразительных средств в рисовании.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что *использование нетрадиционных техник рисования с учётом возможностей детей дошкольного существенно обогащает техническую сторону детского рисования в творческом процессе освоения художественных возможностей изобразительных средств и материалов, помогает формировать устойчивый интерес к изобразительной деятельности*. Приобретая опыт рисования в нетрадиционных техниках, ребёнок преодолевает страх перед неудачей, обретает веру в свои силы, испытывая радость и удовольствие от творчества.

С.В. Погодина отмечает, что в практической деятельности использование педагогом нетрадиционных техник рисования предполагает решение следующих задач: создание условий для формирования творческой активности и способности к альтернативным решениям, расширение представлений о художественной выразительности рисунка, развитие изобразительных умений и навыков.

Частью любого творческого процесса является умение ребёнка видеть картину мира образно, с присущей только ребёнку детской непосредственностью, с верой в чудеса на эмоционально-чувствительном уровне. Придумывая что-то неповторимое, ребёнок каждый раз экспериментирует со способами создания художественного образа, используя адекватные изобразительно-выразительные средства. Использование нетрадиционных техник рисования помогают ребёнку постигать художественный способ освоения картины мира как действительности, органично выступая в роли художника и зрителя одновременно.

В практике современных ДОО воспитателями используется *видовое многообразие нетрадиционных техник рисования*, которые мы рассмотрим более подробно.

1. Техника рисования пальчиками, ладонью, ребром руки. В данной технике выразительными средствами изображения являются: точка, пятно, короткая линия и цвет. Ребёнок опускает в разные краски *пальчики*, затем прикладывает их к листку бумаги. Педагог помогает рассмотреть, что же получилось. На *ладонь* ребёнка художественным валиком наносится понравившаяся краска, после чего ребёнок оставляет отпечаток растопыренных пальчиков ладони на листе бумаги, увиденный образ дорисовывается и украшается. *Ребром руки*

можно изобразить широкие линии: прямую, изогнутую, прерывистую, а если сжатый кулачок, с предварительно нанесённой с тыльной стороны краской приложить на лист бумаги и повернуть против часовой стрелки, то получится изображение «бутона розы».

2. Техника рисования пучком карандашей или фломастеров. Для рисования в данной технике необходимо закрепить скотчем несколько цветных фломастеров, собранных в пучок таким образом, чтобы их концы находились на одном уровне. Разнообразные движения рукой ребёнка создадут неповторимые линейные композиции.

3. Техника рисования цветным клеем. Для рисования необходимо подготовить несколько маленьких пластиковых бутылочек и разлить в них клей ПВА, добавив по несколько капель пищевых красителей в каждую бутылочку. Интересные рисунки получаются при использовании тёмной бумаги как основы для рисунка.

4. Техника рисования штампом. Штамп – это способ нанесения изображений без кисти с помощью оттисков, разных по площади, форме и цвету (поролон, ластик, пробка, срез картофеля, рельефные пуговицы, ушные палочки, жатая бумага и пр. Поверхность любого из перечисленных материалов густо смазывается гуашевыми красками и делается один или множество отпечатков на бумаге (картоне, ткани). Кроме нанесения оттисков, штампы можно использовать для мазков, чем больше по площади штамп, тем большего размера получается мазок (для работы со штампами удобна плоская палитра с выдавленными красками). Штампом можно дорисовать работы, выполненные в техниках «по мокрому» и «заливка». Трафареты для штампов можно изготовить свои-

ми руками, предварительно приклеив на маленькие пластиковые крышечки выложенные узоры и фигурки из толстой нити или жгута.

5. Техника рисования мыльными пузырями позволяет ребёнку наблюдать волшебство превращения мыльных пузырей в забавные узоры на бумаге и развивать детскую фантазию. Для выполнения рисунка в данной технике необходимо приготовить специальный цветной раствор: разбавленный с водой шампунь, акварельную краску или пищевой краситель. В каждом растворе через соломинку выдуваем пену, чтобы поднялось как можно больше мыльных пузырей. Прислоняя акварельную бумагу к разноцветным мыльным пузырям, получаем абстрактный разноцветный узор.

6. Техника трафарета (внешний, внутренний) – довольно простой способ нанесения рисунка на любую поверхность (бумага, ткань, стена и т.п.). Основная особенность использования трафаретов заключается в том, что кисть должна быть почти сухой, краска на ворсе должна быть в минимальном количестве. Если рисунок будет состоять из нескольких цветов, то для их нанесения нужно использовать разные кисти. Работа в технике «трафарет» требует использование кистей с короткой, густой и жёсткой щетиной. При создании однотонного рисунка вместо кисти можно использовать небольшой валик или губку.

Для выражения творческих идей ребёнка в рисовании часто используются шаблоны-трафареты, изображающие силуэты животных, птиц, объектов природы, человека и т.п. Трафареты разной формы и размеров помогают ребёнку легко ориентироваться на плоскости листа, развивать композиционные умения, уменьшая боязнь неправильного изображения. В ра-

боте с детьми дошкольного возраста рекомендуется использовать трафареты на контрастных цветах (чёрный – жёлтый, синий – белый, зелёный – фиолетовый).

7. Монотипия предметная (техника простой живописи). Монотипия (греч. «mono» – один, «typos» – отпечаток, касание, образ, отпечаток) – это техника рисования с помощью уникального отпечатка красочных линий и пятен на бумаге, появляющегося при сгибании листа для рисования пополам. Отражение предметов или образов с симметричной основой – важный момент используемой техники.

Горизонтально расположенный лист бумаги для акварели согнуть посередине вертикально, на одну из сторон нанести половинку изображения густыми красками и не давая им высохнуть, наложить одну половинку листа на другую, плотно прижать. Половинку листа, предназначенного для оттиска, можно увлажнить губкой., тогда получится изображение «по мокрому». В технике монотипии следует использовать гармоничные цвета, которые очень хорошо сочетаются. Оригинальное изображение в монотипии получается, если рисовать не на гладкой, а на фактурной поверхности: чертёжной бумаге, ватмане, стекле, а отпечаток сделать на обычной бумаге.

8. Монотипия пейзажная выполняется по принципу монотипии предметной, только на половинке листа изображается небольшой сюжет или пейзаж.

9. Техника рисования «по-мокрому» с солью создаёт интересные цветовые эффекты и позволяет использовать растекание акварели. Особенности данной техники заключаются в следующем: лист бумаги хорошо смочить водой с помощью губки, пока лист не высох, нанести на него цветные пятна в форме облаков, кроны деревьев, цветов и пр. Не давая краске

высохнуть, в некоторых местах присыпать крупной солью, частички которой частично впитают цветной слой. После высыхания рисунка – стряхнуть соль и получится изображение с высветленными участками.

10. Техника рисования по наждачной бумаге является разновидностью рисования по рельефной и цветной основе. Наждачная бумага может быть неплохой основой для карандашного рисунка. При её использовании на листе будут оставаться незакрашенные участки – пробелы. Кроме того, абразивное напыление листа имеет приятные оттенки (серый, телесный, коричневый, чёрный), что позволяет положить значительно больше слоёв, чем на обычную бумагу. В рисовании по наждачной бумаге важен цвет, чем тоньше абразив бумаги, тем больше цветных деталей можно изобразить в рисунке.

11. Техника рисования жёсткой кистью позволяет добиваться фактурной окраски изображения и используется для выражения «пушистости» и «колючести» (пушистые поверхности, мех животных, облака, кроны деревьев, трава, песок и пр.) Такой техникой хорошо изображать образы через внутренний трафарет: жёсткая кисть опускается в гуашь без добавления воды, держа кисть вертикально лёгкими движениями «вверх-вниз» тампонируется трафарет, а после высыхания рисунка дорисовываем до образа, используя выразительные средства графики.

12. Техника «набрызг» – способ получения множества мелких пятнышек на рисунке, что позволяет создавать занимательные эффекты, ведь брызги всегда выглядят темнее, чем краска на бумаге. Набрызгивать краску можно на сухой, влажный или совсем мокрый лист, в зависимости от этого эффект будет разным. Интересный эффект получается, если

краска набрызгивается на частично влажную поверхность. Техника «набрызг» используется для изображения дождя, мелкого снега, цветного серпантина, салюта и пр. Для получения изображения в такой технике необходимо набрать нужную краску на жёсткую кисть. Держа плоскую расчёску над листом бумаги, несколько раз резкими движениями провести по расчёске кистью – на листе останутся мелкие брызги, которые могут быть цветными или однотонными.

13. Техника кляксографии. Для данной техники используют гуашь либо цветную тушь. На лист бумаги наносят кляксы (однотонные или цветные), затем с помощью коктейльной трубочки, не касаясь ни листа, ни бумаги, каждая клякса раздувается в разных направлениях. Под воздействием струи воздуха краска «разбегается» и возникают фантастические формы. На невысохшие нанесённые кляксы накладывается чистый лист бумаги и прижимается, в результате чего кляксы расплющиваются. При смешивании невысохших клякс получаются новые цвета.

14. Техника ниткографии. В технике используются ниточки и веревочки разной длины и толщины, каждая из которых опускается в краски разных цветов. На одну половину вертикально согнутого листа бумаги для акварели из ниток, смоченных в красках разных цветов, выкладываются разные фантазийные линии. Вторая половинка листа накрывает неплотно первую половинку и плавными движениями нитки «вправо-влево» вытягиваются из листа.

15. Техника рисования с помощью пищевой плёнки. Своеобразие техники заключается в том, что на увлажнённую цветную поверхность листа бумаги кисточкой наносится несколько цветов гуаши, при этом происходит смешение ос-

нового тона и краски, что образует яркое цветное пятно. Не давая краскам высохнуть, на лист накладывается сжатая пищевая плёнка, которая даёт эффект выразительности и изящности. Плёнка снимается только тогда, когда краска полностью высохнет: полученный рисунок можно украсить аппликацией или дорисовать до целого образа.

16. Техника рисования с помощью бумажных салфеток. Использование салфеток в рисунке позволяет добиться особой фактурности и придать изображаемому образу художественную выразительность. Специфика данной техники заключается в том, что на влажный фон рисунка накладываются салфетки. После этого на отдельные участки салфетки кистью наносятся краски и полученные контуры дорисовываются.

17. Техника «граттаж» – графическая техника царапанья (фр. grater – скрести, царапать), которую чаще других техник применяли художники-графики начала XX века. В России данную технику называли «граттография». Рисунок появляется в процессе процарапывания острым инструментом по бумаге или картону, залитый несколькими слоями: первый слой – берём цветной картон с готовым пёстрым рисунком или покрываем лист бумаги цветными пятнами (акварель, мелки); второй слой – после высыхания краски натираем весь лист белой восковой свечой (плашмя); третий слой – широкой кистью или губкой наносим тушь (чёрная, красная, синяя и т.д.) с добавлением нескольких капель жидкого мыла. После высыхания последнего слоя острым предметом (зубочистка, пластиковая вилка, пустой стержень от ручки и т.п.) рисунок процарапывается до первого цветного слоя и на чёрном фоне появляется изображение.

18. Техника «заливка» предоставляет ребёнку возможность создавать плавные переходы цветов, позволяющие

изображать небо, воду, горы, заполняющие фон иллюзией пространства, что делает рисунок особенно зрелищным и художественным. Для заливки требуется большое количество краски, чем крупнее заливка, тем крупнее должна быть кисть для рисования. Бумага, на которой будет проводиться заливка должна находиться под небольшим углом наклона. При помощи заливки можно получить *тоновую градацию* – от тёмного тона к светлому, от светлого к тёмному. Вначале по листу бумаги широкой кистью проводится горизонтальная линия. После растекания снова проводится горизонтальная полоска, и так несколько раз сверху вниз, причём каждый последующий слой должен заходить на предыдущий (эффект перетекания цвета). Основное правило создания «заливки» – правильное положение кисти во время рисования: вправо – влево, не возвращая кисть на уже покрашенные участки.

19. Техника рисования карандашной пылью является одним из видов тонировки, которая даёт мягкие переходы цветов и тонов – такой приём часто используют художники для изображения портретов. Цветная пыль получается при заточке или измельчении грифеля карандаша, пыль нескольких цветов можно смешивать, чтобы получить промежуточные цвета. Растёртый грифель набирают тряпочкой, кусочком замши или пальцем и растушёвывают, используя лист белой бумаги как палитру.

20. Техника рисования пластилином. Пластилинография развивает у детей мелкие мышцы кистей рук (мелкую моторику), способствует снятию мышечного напряжения, развивает художественное, пространственное и творческое воображение, фантазию, влияет на подготовку руки ребёнка к письму, так как интенсивное развитие идёт только в ком-

плексе работы ума и чувств, сопровождающих практические действия ребёнка. «Пластилиновая живопись» в рамках продуктивной деятельности может стать необычным решением задачи творческого развития ребёнка. Создание пластилиновых картин с изображением на горизонтальной поверхности выпуклых и объёмных образов является одним из видов декоративно-прикладного искусства.

При лепке картин из пластилина необходимо учитывать следующие моменты: в качестве основы следует использовать плотный картон (во избежание деформации картины), для облегчения процесса работы с пластилином целесообразно нанести карандашный рисунок на картон, проявление жирных пятен на картоне от пластилина поможет предотвратить нанесённая на него клейкая плёнка, выполненную картину можно зафиксировать бесцветным лаком, что продлит её «жизнь».

21. Техника рисования песком. Песок, используемый в детском рисовании, может быть влажным и пластичным, лёгким и сухим. Техника рисования песком – современный, инклюзивный, простой вид детской изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, доступный каждому ребёнку и не требующий особой подготовки. Цветной песок можно использовать в качестве необычного материала для художественного творчества ребёнка (создание насыпных картин из песка). Данная техника способствует развитию у ребёнка мелкой моторики, оптико-пространственному восприятию, наблюдательности, зрительной и двигательной памяти. В практике работы с дошкольниками существуют различные способы рисования песком. Для работы в данной технике необходимы: клей ПВА или двухсторонний скотч, картон для основы, простой карандаш, цветные картинки или трафареты.

Трафарет накладывается на раскрашиваемую часть рисунка, смазывается клеем и засыпается песком: сначала раскрашиваются крупные детали рисунка, а после их высыхания раскрашиваются более мелкие детали.

22. Техника рисования по рельефной поверхности. Лист бумаги, вымоченный в воде, сминают в руках, а затем расправляют на ровной поверхности и дают высохнуть. Такой процесс изменяет структуру бумаги и в процессе рисования в местах сгиба бумаги акварельные краски или фломастеры ведут себя необычно – растекаются по трещинкам, что создаёт необычный художественный эффект.

23. Техника рисования точками (пуантелизм)– особое направление в изобразительном искусстве рисования точечными мазками, основоположником которого является французский художник-неоимпрессионист Жорж Сёра. В искусстве живописи пуантелизм используется как разновидность штриховки, когда на лист бумаги наносят не линии, а точки (большие и маленькие). Данная техника характеризуется отказом от физического смешения красок ради оптического эффекта: густота нанесённых точек позволяет изобразить светотень, а использование разных по цвету карандашей, фломастеров и т.п. – многоцветие.

24. Техника мраморирования (смешивание красок) или техника рисования на воде (эбру или суминагаши). Техника, основанная на нанесении на поверхность воды рисунка нерастворимыми красками (акриловые; масляные со специальным растворителем). Создание рисунка на воде – дело тонкое, требующее особой аккуратности. Такая техника редко используется в рисовании детей дошкольного возраста, так как является сложной, но очень занимательной.

В чашку с водой капнуть по несколько капель акриловых красок разного цвета, сочетающихся друг с другом. Деревянной палочкой или кисточкой сделать несколько движений по поверхности воды, перемешав цвета. После этого на получившийся узор наложить лист чистой бумаги, слегка прижав его к краскам. Поднять лист и дать ему высохнуть. Для мраморирования детских работ лучше использовать акриловые краски.

Резюме:

– нетрадиционные техники рисования используются в работе с детьми дошкольного возраста как универсальный инструмент для обогащения эмоционально-образного способа познания мира изобразительного искусства и создания выразительных художественных образов, совершенствуя техническую сторону детского рисования через освоение возможностей изобразительных средств и материалов, что помогает формировать устойчивый интерес к изобразительной деятельности;

– в практике дошкольного образования успешно применяются разные нетрадиционные техники рисования, освоение которых осуществляется с младшего дошкольного возраста под руководством взрослого в форме художественного экспериментирования с изобразительными материалами для выявления их характерных качеств и апробации освоенных способов изображения;

– в младшем и среднем дошкольном возрасте дети осваивают нетрадиционные техники рисования, несложные по выполнению изобразительных задач (рисование пальчиками, ладонью и ребром руки, рисование штампом, трафаретом).

том и мыльными пузырями, рисование жёсткой кистью и песком, пластилинография и пуантеризм);

– в старшем дошкольном возрасте, когда дети способны к целенаправленному аналитико-синтетическому восприятию изображаемых образов на основе оперирования представлений и освоенных в младшем возрасте техник рисования, возможно овладение более сложными видами нетрадиционных техник (рисование цветным клеем, монотипия предметная и пейзажная, рисование по мокрому с солью и по наждачной бумаге, рисование нитками, «набрызг», «кляксография», «заливка», «граттаж», рисование карандашной пылью, с помощью пищевой плёнки, с помощью салфеток и по рельефной поверхности, «пуантеризм», «мраморирование»).

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Чем отличаются традиционные техники рисования в дошкольном возрасте от нетрадиционных?
2. Какие образовательные и изобразительные задачи решаются с помощью нетрадиционных техник рисования?
3. Перечислите виды художественных материалов и оборудования для нетрадиционных техник рисования: рисование штампом, «заливка», «граттаж», мраморирование.
4. Какие нетрадиционные техники рисования можно использовать в младшем и среднем дошкольном возрасте?
5. Какие нетрадиционные техники рисования целесообразно использовать в старшем дошкольном возрасте и почему?

РАЗДЕЛ 5. МЕТОДИКА РИСОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

5.1 Методика рисования в раннем, младшем и среднем дошкольном возрасте

*«Хорошее подражание –
самая безупречная оригинальность»*

Ф. Вольтер

Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с 1,5 до 7 лет включена в образовательную область «Художественно-эстетическое развитие» (ФГОС дошкольного образования, 2013), в качестве составной части которой выделяют *воспитание средствами изобразительного искусства с целью приобщения к художественной культуре, развития детского творчества и формирования эстетического отношения к окружающему миру*. На этапе младшего дошкольного возраста важно активизировать и развивать эмоциональный отклик ребёнка на проявление красоты в окружающем мире с отражением в собственной продуктивной деятельности, развитие интереса к освоению изобразительной деятельности в условиях стимулирования проявления эс-

тетического отношения к окружающему миру в разнообразных ситуациях.

Педагогическими исследованиями Е.И. Игнатъевой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флёринной и др. доказано, что *изобразительная деятельность* детей возникает в возрасте от 1 года до 1 года 2 месяцев и первоначально *носит манипулятивный характер*. Познавательный интерес к новым изобразительным материалам (карандаш, фломастер, глина, бумага, пластилин и пр.) «провоцирует» ребёнка к освоению действий с неизвестными предметами, который стремится многократно повторить собственные действия, напоминающие игру.

Многолетние педагогические наблюдения показывают, что в младшем дошкольном возрасте интерес к продуктивной деятельности у детей ещё неустойчив, а изобразительная деятельность появляется, как правило, раньше только в тех случаях, когда *взрослый активно и систематически «включает» ребёнка в процесс рисования с помощью подражания, грамотно руководя этим процессом*.

Отметим, что *в младшем дошкольном возрасте*:

- дети (до 1,5 лет) не испытывают потребности в рисовании, если взрослые не создают соответствующие условия;
- к концу второго года жизни ребёнок с помощью взрослого может действовать с фломастером, оставляя им след на бумаге, демонстрируя результат (смысл) рисования и способ действия;
- у детей 2-3 лет наблюдается непроизвольное внимание и память с эмоциональной окраской;
- действия с изобразительными материалами – это избирательно частное проявление в рисовании, ребёнка интересуют лишь действия с ними;

– первые штрихи ребёнка далеки от рисования, они ничего не выражают, но имеют важное значение для развития изобразительной деятельности;

– рисунки детей 2-3 лет трудно соотносимы с реальными предметами и образами окружающего мира, они не передают ничего конкретного, а содержат лишь *каракули*, т.е. линии разной конфигурации, длины и толщины;

– первые графические изображения у ребёнка возникают случайно и удивляют его самого, так как он видит оставленный на бумаге след фломастером или карандашом;

– дети изображают мало, но активно разговаривают и жестикулируют, поясняя собственное изображение;

– в процессе рисования ребёнок может неожиданно менять замысел по ходу работы.

В первой половине 2-го года жизни ребёнок ещё не способен преднамеренно изображать какие-либо предметы и образы окружающего мира, однако данный возрастной период особо значим, так как от простых действий и манипуляций с изобразительными материалами ребёнок постепенно переходит к изображению различных предметов. *В первой младшей группе освоение рисовальных движений происходит естественным путём со значительными индивидуальными различиями*, лишь некоторые элементы рисунка могут отрабатываться путём подражания и многократных повторений. Во второй половине 2-го года жизни, когда у ребёнка начинает активно развиваться речь, в процессе рисования *постепенно качественно изменяется характер рисовальных движений*: ребёнок способен самостоятельно изображать точки и простейшие линии, замыкая их в круг, ребёнок начинает овладевать вращательными движениями (мотки, спирали и

пр.), осваивая поверхность всего бумажного листа. Для формирования умений правильно изображать предметы окружающего мира педагог должен научить ребёнка: «оперировать» карандашом, узнавать в комбинациях линий рисунка известные предметы («читать» свой и чужой рисунок).

И.А. Лыкова определяет период детского развития (1,5-2,5 года) в изобразительной деятельности как этап активного освоения предметной деятельности (исследование и апробация изобразительных материалов на основе инициативных, поддерживающих действий ребёнка), когда под руководством взрослого у ребёнка *возникают первые ассоциативные образы, закреплённые конкретным словом, обозначающим изображения и первые замыслы как признаки художественной деятельности и образного начала.*

Анализируя процесс рисования детей третьего года жизни, отметим, что дети от 2-х до 2-х с половиной лет с интересом и большим удовольствием рисуют, но не могут находить сходство в формах, линиях, штрихах и цветовых пятнах, потому что в этом возрасте *отсутствует преднамеренность изображения, а рисунок характеризуется как несовершенный.* Увеличение активного словаря способствует тому, что в процессе рисования дети младшего возраста стремятся давать различные названия изображениям, ассоциировать их по цвету и форме предметов, но такие ассоциации ещё малоустойчивы и быстро исчезают. Дети младшего дошкольного возраста пытаются называть свои рисунки: штрихи и линии («дождик», «палочки» и пр.), круглые и овальные формы («солнышко», «орешки», «мячик» и пр.). *В младшем дошкольном возрасте не ставится задача научить передавать форму предметов, поэтому не следует добиваться от*

детей умения рисовать правильные формы предметов, так как всякая поспешность ведёт к нарушению естественного процесса овладения изобразительной деятельностью.

Важным моментом в рисовании является *освоение пространства листа через ощущение края*, которое возникает на 2-м году жизни ребёнка, а к 3-м годам малыш чаще и точнее начинает изображать окружности, сначала изображает непрерывные «клубочки», затем отдельные кружки. Считается, что появление окружностей в изображении связано с созреванием нервной системы ребёнка, ответственной за координацию движений.

Характер рисовальных движений у детей 2-3 лет изменяется в следующей последовательности: вначале в рисунке появляются точки, затем штрихи и неотрывные дугообразные линии, линии закругляются, «ломаются» под углом и перекрещиваются, постепенно ребёнок овладевает вращательными движениями (спирали, мотки), увеличивающими их амплитуду. К трём годам дети умеют находить в своих рисунках определённый смысл и начинают рассматривать их как изображения других предметов и вещей. Согласно исследований И.Н. Воробьёвой, Т.Н. Дороновой, Г.Г. Григорьевой и др., в период до 3-х лет зарождаются и развиваются все последующие творческие возможности человека.

Ритм в природе придаёт неповторимость каждому явлению, имеющему временную последовательность, а сменяемость природных явлений пробуждает у детей жизненные впечатления и обогащает сенсорный опыт (утро сменяет вечер, после дождя выходит солнышко, весна сменяет зиму и пр.). В рисунках детей 2-3 лет появляется *пространственно-двигательный ритм* как наиболее выразительное средство, с

помощью которого ребёнок изображает конкретные образы, понятные для него, а *ритмичные движения*(в рисунках) *постепенно приобретают преднамеренный характер*.

Одним из наиболее ярких изобразительных средств в процессе рисования является *цвет*, который ребёнок 3-х лет уже способен самостоятельно воспроизводить в виде цветных пятен и очертаний. В процессе рисования красками (гуашь) ассоциативные образы возникают быстрее, чем ребёнок воспринимает с особой радостью и восхищением, чем при рисовании цветными карандашами. *В возрасте 2-3 лет детей особенно привлекает процесс закрашивания и рисование цветных пятен*. Педагог должен побуждать у ребёнка желание самостоятельно выбирать понравившийся цвет и использовать *цветовые пятна как основу выразительности рисунка*, тогда комбинирование контрастных цветов в рисунках детей будет привлекать их внимание к необычности цветовых сочетаний. Основной и постоянной характеристикой предметов является их локальный цвет, поэтому педагог, показывая и называя предметы, которые ребёнок будет изображать, должен постоянно подкреплять восприятие локального цвета. *Знание наименований цвета и оттенков предметов способствует выработке цветовых дифференцировок у детей*.

В процессе рисования *претерпевает качественные изменения композиция детского рисунка*, которая вначале изображается ребёнком в форме хаотичных штрихов, но постепенно вырисовываются очертания узнаваемых предметов, располагаемых на всей поверхности листа, что связано с развитием сюжетно-игрового замысла. Изображения на рисунках детей младшего дошкольного возраста не всегда понятны взрослым, но любой ребёнок довольно легко ориентируется в

собственных изображениях – образы на рисунке становятся более узнаваемыми благодаря тому, что в процессе рисования ребёнок приобретает навыки изображения простейших форм. Формирование образа в рисунках детей младшего дошкольного возраста представляет собой сложный педагогический процесс, который требует определённого руководства со стороны взрослых. В процессе освоения рисования педагог учит ребёнка композиционно правильно размещать изображения на рисунке: рисовать прямые линии в разных направлениях, соединять и пересекать их, замыкать круг, изображать предметы круглой, квадратной, треугольной и прямоугольной форм. Педагог создаёт условия для «вхождения» ребёнка в образ через освоение детьми обобщённых способов и приёмов изображения на основе доступных возрасту и пониманию средств художественной выразительности, интегрируя виды художественной деятельности (рисование с аппликацией, конструирование с лепкой и др.).

Исследованиями Т.Г. Казаковой, Н. П. Сакулиной и др. доказано, что *формирование образа в рисунках детей младшего дошкольного возраста происходит в процессе освоения практических действий поэтапно с помощью использования заданий разного типа: 1) задания на передачу мазков ритмом (зайка прыг-прыг, дождик кап-кап, мишка топ-топ), 2) задания, направленные на передачу явлений действительности контрастом цветовых пятен (флажок-огонёк, праздничный салют, огоньки на ёлочке), 3) задания, способствующие возникновению ассоциативных образов (по цвету, форме и пр.).*

Отметим, что ассоциативные образы в процессе рисования красками в младшем и среднем дошкольном возрасте возникают быстрее, чем при использовании карандашей. Процес-

сы обучения и формирования предпосылок творчества в младшем и среднем дошкольном возрасте находятся в тесной взаимосвязи, что обуславливает *формирование у детей способов самостоятельных действий*, когда педагог, используя творческие задания, способствующие развитию замысла, учит малышей умению выбирать цветовые сочетания, форму, композицию и изобразительные материалы для создания рисунка. Чтобы дети младшего дошкольного возраста лучше овладевали навыками рисования *задания необходимо усложнять постепенно, связывая их с детскими впечатлениями и наблюдениями* – дети должны научиться изображать простые предметы окружающего мира. Занятия рисованием должны обеспечить переход каждого ребёнка с доизобразительного этапа на изобразительный, обусловленный появлением осмысленных образов в рисунках. При восприятии ребёнком предметов и образов окружающего мира педагог должен активизировать у ребёнка все анализаторы, участвующие в процессе восприятия (зрительные, слуховые, тактильные, двигательные). *Возникновение образа в рисунке – важный показатель эстетического развития ребёнка, зарождение детского художественного творчества*. Отметим, что к какой бы культуре не принадлежал ребёнок, он «проходит» одни и те же этапы развития рисования, до определённого времени в рисунках детей не наблюдается признаков национальности.

Процесс обучения детей рисованию 2-4 лет основан на системе последовательных действий педагога, обеспечивающих усвоение содержания образования с помощью методов обучения как способов «передачи другим познания». Во второй младшей группе все изобразительные и двигательные навыки закрепляются в процессе практических действий детей,

которые овладевают навыками работы с инструментами, когда положение руки и пальцев естественно изменяются в зависимости от разных способов действий.

В младшем и среднем дошкольном возрасте в процессе рисования эффективны следующие методы обучения:

– *наглядные методы* (наблюдение, демонстрация наглядных пособий и пр.) в процессе рисования способствуют созданию образа восприятия объекта, формированию эстетических суждений о нём и развитию мышления. Наглядный образ воспринимаемого объекта является наглядным только тогда, когда ребёнок анализирует и осмысливает его и соотносит с имеющимися знаниями, образ возникает в результате активной познавательной деятельности ребёнка через чувственное познание, что даёт ребёнку первичную информацию об объектах окружающего мира в виде наглядных представлений;

– *словесные методы* (беседа, рассказ педагога, рассказ ребёнка, чтение художественной литературы и пр.) используются в зависимости от изобразительных задач на основе использования художественного слова (потешки, поговорки, загадки, присказки, стихи), благодаря чему педагог вызывает у детей положительный эмоциональный отклик, чувство радости и они с интересом передают полученные впечатления в рисунках. С помощью словесных пояснений, указаний и создания образных представлений педагог направляет внимание детей, уточняя и упорядочивая их представления, расширяя детский опыт. Воспитание у ребёнка умения правильно рассуждать в процессе рисования полезно для развития анализирующе-обобщающего видения предметов и образов, что всегда способствует совершенствованию качества изображения;

– *игровые ситуации и обыгрывание созданных изображений* решают не только вопрос об интенсивности и «живости» проведения занятий, но и обеспечивают решение изобразительных задач, связанных с развитием ассоциативной деятельности с учётом интересов детей, их стремлением к самостоятельным действиям и развитию быстроты сообразительности. В процессе рисования ребёнок свободно проявляет себя в увлекательной творческой деятельности, вступает в активное общение со взрослыми и сверстниками, максимально реализует свои способности, «творит» себя;

– *практические методы* обучения рисованию направлены на достижение цели обучения – «порождение» знания как основы обогащения опыта практической деятельности с помощью упражнений и художественного экспериментирования с учётом возрастных особенностей детей;

– в процессе обучения детей 2-4 лет рисованию важное место отводится *методу совместного творчества, совместной деятельности*, который увлекает детей своей необычностью. Действуя вместе с педагогом, дети легче и быстрее осваивают изобразительные умения и навыки. Реализация данного метода потребует от педагога особого внимания и качественной подготовки, так как необходимо позаботиться не только о том, чтобы ребёнку было интересно, но и о том, чтобы вызвать у него желание самому участвовать в процессе совместной деятельности. В *самостоятельной деятельности детей младшего дошкольного возраста* проявляется устойчивый интерес к рассматриванию ярких и выразительных предметов, красочных иллюстраций книжной графики и картинок, раскрашиванию и рисованию.

Комбинирование методов обучения в процессе рисования даёт педагогу возможность их творческого использования в образовательном процессе сообразно поставленной дидактической задаче, особенностям учебного материала и конкретным педагогическим условиям, что ведёт к изменению качества содержания образования. Специфика дошкольного возраста и индивидуальных особенностей детей 2-4 лет определяет способы обучения рисованию (Табл. 20).

Таблица 20 – Способы обучения детей 2-4 лет рисованию

Способы обучения	Особенности реализации способов обучения в процессе рисования
Показ	Помогает ребёнку увидеть процесс возникновения линии, формы, силуэта, служит ориентиром действий с различными изобразительными материалами. Показ становится толчком к самостоятельным действиям ребёнка, подражая взрослому, ребёнок качественно осваивает процесс рисования
Объяснение	Применение словесной инструкции как показ способа действия способствует формированию двигательных навыков, которые приобретают осознанный и обобщённый характер
Игровые действия	Использование игрушек и игровых персонажей, знакомых детям, делает процесс изображения для ребёнка интересным и привлекательным: игра «оживляет» образ, что является непременным условием развития творческого воображения и фантазии в процессе рисования
Зрительное и тактильное обследование предметов	Процесс уточнения восприятия формы, пропорций, фактуры и цвета предметов, который осуществляется зрением и движением рук для восприятия предмета и его правильного изображения

Обучение детей 2-3 лет рисованию красками начинается со знакомства с гуашью (2-ая половина ноября). При проведении занятий с детьми младшего дошкольного возраста по освоению и закреплению навыков и приёмов рисованию гуашью педагогу следует соблюдать следующие методические действия: накануне занятия с детьми необходимо рассмотреть рисунки детей старшего дошкольного возраста, выполненные гуашью; познакомить детей с новой краской (гуашь) и оборудованием для рисования – кисточкой, предложить детям рассмотреть их и потрогать; процесс рисования гуашью без воды краской одного цвета (на нескольких занятиях) направлен на решение задач: правильно держать кисть, набирать краску только кончиком кисти, снимать лишнюю краску о край ёмкости; в дальнейшем важно научить детей промывать кисточку в воде и осушать её на салфетке лёгкими движениями; занятия по рисованию необходимо проводить в игровой форме с небольшими подгруппами детей (4-5 человек);

К концу младшего дошкольного возраста детей необходимо научить *технике закрашивания*, не выходя за пределы контурного изображения предметов, освоить сложные сюжетные рисунки с использованием разных изобразительных материалов (фломастеры, карандаши, восковые мелки, уголь, масляная пастель) и комбинированием нетрадиционных техник рисования (пальчиками, ладошкой, ватными палочками, оттиск губкой и пр.). *Закрашивание рисунка – сложное умение*, которое должно быть сформировано в процессе рисования к концу младшего дошкольного возраста. При закрашивании рисунка у ребёнка активизируются движения разных звеньев руки: движение только пальцев (при закрашивании мелких частей изображений), движение кисти, а иногда и

всей руки до предплечья (при закрашивании более крупных деталей).

У современных детей, которые быстро вступают в активное общение с окружающим миром через овладение предметной деятельностью, восприятием и созданием графических изображений, *гораздо раньше формируется образно-смысловая сторона изобразительной деятельности. Дети 4-го года жизни (средняя группа)* отличаются стремлением к активности и самостоятельности, у них быстро развивается речь, устанавливаются связи между предметами, образами, явлениями окружающего мира и их словесным обозначением, происходит интенсивное обогащение эмоциональной сферы, развивается конкретно-образное мышление.

Изобразительная деятельность детей 4-5 лет изучалась многими исследователями и трактовалась по-разному: В. Штерн называл рисунки детей этого возраста «бессмысленной пачкотнёй», Е.А. Флёрина определяла этот период рисования как «процессуальный», но все исследователи отмечали *новую сторону деятельности ребёнка – образно-смысловую*, когда дети начинают интересоваться тем, что получилось и всё чаще словами обозначают смысл нарисованных изображений. *Становление образа* происходит в том случае, если процесс изобразительной деятельности направлен на формирование у ребёнка воображения, сюжетно-игрового замысла, если обучение техническим навыкам в рисовании этому способствует. Чтобы дети 4-5 лет поняли и усвоили какую-либо техническую задачу изображения, педагогу необходимо определить степень её сложности и не давать детям слишком трудные задания.

В средней группе *образ в рисунке* формируется в процессе активного педагогического руководства, когда проис-

ходит *переход от ассоциативного к преднамеренному и возникают предпосылки развития сюжета*, который носит игровой характер. Образ становится элементарно выразительным, так как дети овладевают художественными средствами изображения (контраст цветовых пятен, ритм мазков, разнообразие форм и пр.), что придаёт детским рисункам особую выразительность, вызывая у ребёнка эстетические чувства, желание самостоятельно повторить действия рисования разными изобразительными материалами. Благодаря тому, что дети *постепенно приобретают художественный опыт* в процессе восприятия понятных и доступных произведений изобразительного искусства, их собственная изобразительная деятельность активно обогащается: они быстрее замечают характер форм, линий, сочетание мазков и пятен в изображении, что является основой создания простых сюжетов и выразительных образов (с натуры, по представлению и собственному замыслу).

В младшем и среднем дошкольном возрасте непосредственность реакций ребёнка в процессе рисования и его эмоциональная отзывчивость ярко свидетельствуют о первоначальных этапах *развития эстетического восприятия* объектов окружающего мира, который служит источником эстетических переживаний ребёнка и способствует формированию и созданию выразительных образов. На занятиях по изобразительной деятельности у детей *интенсивно формируются и развиваются эстетические чувства* на основе переживаний и положительных установок (иллюстрации к детским книгам, репродукции художников, произведения искусства и пр.) *для обогащения художественными впечатлениями*. Эстетические чувства, возникающие при восприятии рисунка, в среднем дошкольном

возрасте элементарны по форме выражения, но этот процесс важен тем, что детей всё больше интересует содержание изобразительной деятельности, которая претерпевает значительные качественные изменения, расширяя художественный опыт детей, обогащая их художественными впечатлениями и содействуя первоначальному становлению эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

Резюме:

– в младшем дошкольном возрасте интерес к продуктивной деятельности у детей ещё неустойчив, а изобразительная деятельность появляется раньше только в тех случаях, когда взрослый активно и систематически «включает» ребёнка в процесс рисования с помощью подражания, грамотно руководя этим процессом;

– в младшем и среднем дошкольном возрасте педагогу необходимо стимулировать интерес детей к рисованию, предоставлять возможность наблюдать за процессом рисования взрослого, привлекать детей к процессу рисования наличием ярких изобразительных материалов и спровоцировать желание изобразить увиденное в художественной форме;

– ребёнок активно приобщается к рисованию и получает возможность выразительнее передавать в рисунках предметы и образы окружающего мира на доступном уровне, активно используя освоенные изобразительные средства;

– качество занятий по рисованию в младших и средних группах обеспечивается использованием методов (словесные, наглядные, игровые, практические, совместной деятельности) и способов обучения (показ, объяснение, игровые действия, обследование);

– педагог должен содействовать формированию эмоционально-ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, стимулируя его интерес к выражению собственных эмоций и представлений в художественной форме.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. В каком возрасте возникает изобразительная деятельность детей и какой характер она носит?
2. В чём заключаются особенности процесса рисования 2-3-х летних детей?
3. В чём заключаются особенности процесса рисования 3-4-х летних детей?
4. Какие методы обучения рисованию используются в работе с детьми 2-4 лет?
5. Перечислите основные способы обучения детей 2-4 лет рисованию.
6. Как формируется образ в детском рисунке?
7. Какие условия должен создавать педагог для полноценного развития ребёнка в изобразительной деятельности?

5.2 Методика рисования в старшем дошкольном возрасте

*«Есть два вида познания: одно посредством чувств,
другое – мысли»
Демокрит*

Содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (ФГОС ДО) включает в себя реализацию следующих воспитательно-образовательных задач: 1) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), 2) становление эстетического отношения к окружающему миру, 3) формирование элементарных представлений о видах искусства, 4) восприятие музыки, художественной литературы, фольклора, 5) стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений, 6) реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. отмечают, что процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста направлен на освоение эстетического и художественного опыта человечества, развитие способности переживать и эмоционально откликаться на проявление кра-

соты окружающего мира и художественных образы как основ становления эстетического сознания ребёнка и отношения к эстетической деятельности человека.

Рассмотрим особенности реализации задач образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» (изобразительная деятельность) во взаимосвязи с рисованием (старший дошкольный возраст).

Развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства

На основании лично ориентированной концепции Е.В. Бондаревской и культурологического подхода к проектированию образования ценности и смыслы жизни приобретаются ребёнком в процессе развития целостной личности и как человека культуры. В мире детства одновременно соединяются и переkreщаются в особую картину ценности и смыслы культуры и искусства, истории и личности, при этом ребенок может «видеть» больше культурных смыслов, чем взрослый.

В дошкольном возрасте закладывается ценностная матрица культуры как культурное поле собственной деятельности, поэтому опора на специфику процесса «вхождения» ребёнка в культуру способна помочь становлению будущих ценностей всего народа. Ценностно-смысловое пространство детства является порождением личностей, вступивших в диалог, совместную деятельность и сотворчество, благодаря которым происходит открытие ребёнком мира ценностей и смыслов, что побуждает его к самостоятельной деятельности, выбору смыслов и способов самосозидания, актуализации культурного опыта и самоактуализации лично-

сти. Принятие эстетических норм ребёнком и формирование художественных умений в процессе деятельности рассматривается как активное «вхождение» ребёнка в ценностные смыслы мира культуры, искусства и творчества.

Исследованиями Н.В. Бутенко, И.А. Лыковой, Н.А. Платохиной, Н.Г. Тагильцевой, Р.М. Чумичевой, А. Ф. Яфальян и др. доказано, что в процессе художественно-эстетического развития ребёнка-дошкольника педагог ретранслирует ребёнку ценности мира на основе передачи социально-культурного опыта, когда ребёнок приобретает выраженную целостность личности, благодаря развитию ценностно-смысловых ориентаций на основе освоения культуры и искусства в разных видах детской деятельности. В контексте развития культуры и её ценностных оснований *динамика смыслообразования в художественно-эстетическом развитии детей*, обусловленная субъективной потребностью каждого ребёнка в построении личностных смыслов на основе приобретения им личностного опыта, *глубоко индивидуальна*.

И.А. Лыкова отмечает, что для развития личностных смыслов ребёнок дошкольного возраста должен быть постоянно «включён» в художественно-творческую и экспериментальную деятельность по самостоятельному нахождению способов решения изобразительных задач в условиях проектирования проблематизации содержания образования для «открытия» знаний и смыслов через преодоление затруднений. Автор указывает на особенности организации образовательного процесса в ДОО, который должен строиться в форме культуросвоения «изнутри», когда ребёнок переживает и «сопорождает» содержание образования на уровне культур-

ных и личностных смыслов, повторяя в свёрнутом виде путь развития общечеловеческой культуры.

Таким образом, развитие ценностно-смыслового мира ребёнка в рамках художественно-эстетического развития усматривается в условиях создания многообразия образовательных ситуаций через освоение культурных средств (сенсорные и художественные эталоны, представления и понятия, символы и знаки, художественные образы и пр.) для реализации творческих потребностей ребёнка и обогащения художественных впечатлений.

Процесс становления эстетического отношения детей дошкольного возраста к окружающему миру

Эстетическое освоение мира является оптимальным способом интеграции любой информации, успешное освоение которой должно осуществляться в условиях, позволяющих: 1) *формировать эстетическое отношение* ко всему человечеству в целом и человеку как личности, как уникальному творцу собственной жизни, 2) *создавать эстетическую среду* как основу предметного мира и эстетического «поля» для зарождения и дифференциации эстетических реакций на образы и явления окружающего мира, 3) *обеспечивать эстетическое содержание деятельности*, которое гармонизирует взаимодействие личности с окружающей средой в том случае, если ребёнок пройдёт стадию «мускульного вчувствования» (термин К. Гросса), оказывающую влияние на гуманизацию личности, проявляющуюся в эмпатии и рефлексии.

Формирование эстетического отношения к миру и человеку в дошкольном возрасте базируется на теоретических моделях

педагогических подходов отечественной педагогики и психологии (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.), основу которых составляют идеи ведущей роли деятельности, интенсивности личностного развития, преемственности дошкольного и начального школьного возраста. И.А. Лыкова рассматривает *эстетическое отношение* точки зрения социально-духовного феномена, обеспечивающего гармоничное единство внешнего мира, культуры и сокровенного мира личности, рассматривая такой вид отношений как универсальный способ успешного взаимодействия в целях обретения личностного смысла и успешной самореализации. А.Ф. Яфальян отмечает, что *формирование эстетического отношения ребёнка к жизни, облику и труду человека осуществляется в динамике развития личности, в процессе поэтапного развития эстетического интереса как показателя эстетического отношения* (сначала к себе и настоящему – «здесь и сейчас», затем к прошлому и через прошлое к будущему):

а) *под воздействием личных взаимоотношений, культурной среды и искусства, что осуществляется на разных уровнях (соматическом – деятельность, психическом – отношение, интеллектуальном – сознание), при этом сензитивным периодом для детей дошкольного возраста является активная эстетическая деятельность;*

б) *с учётом феноменов голографического сознания личности и субсенсорного восприятия мира в период детства, которые заложены природой и являются необходимым основанием формирования и сохранения у детей целостной картины мира;*

в) *на основе ведущей сенсорной системы ребёнка (визуальная, аудиальная, кинестетическая), определяющей степень*

и качество освоения сенсорной информации в процессе активизации эстетической деятельности, включающей изобразительную деятельность.

Экспериментальными исследованиями А.Ф. Яфальян доказано, что основу эстетического отношения в старшем дошкольном возрасте составляет взаимосвязь эстетического интереса с эстетическими эмоциями, представлениями и действиями ребёнка как структурных элементов эстетического сознания, которое в большей степени проявляется в его эстетических потребностях, чувствах, предпочтениях и взглядах.

Формировать эстетическую направленность в динамике, по-нашему мнению, можно лишь при условии постоянного включения детей в разнообразные виды собственной практической деятельности эстетического содержания (эстетические качества природы и человека, эстетические предметы и образы искусства) на уровне доступных представлений на основе эстетического вчувствования и эстетических сигналов, с помощью которых постигается динамика внутренних соотношений и взаимодействий средств эстетической выразительности (форма, контраст, композиция, сочетание цветов, ритм, симметрия и пр.). Примером проявления эстетического вчувствования может рассматриваться рисование как изобразительная, художественная деятельность ребёнка, в которой он выступает в качестве «Я-Творца» и художника, используя изобразительные материалы и средства выразительности, создавая новые эстетические образы.

Формирование элементарных представлений о видах изобразительного искусства

В изобразительной деятельности детей дошкольного возраста рисование связано с изображениями предметов, сооружений и образов архитектуры, скульптуры, живописи, графики, народного и декоративно-прикладного искусства с помощью передачи образов художественной выразительности на основе специфики искусства.

Архитектура, являясь феноменом духовно-материальной культуры человека и синтетическим видом искусства, гармонично организующим пространственную среду, обладает мощным потенциалом в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста, который, к сожалению, ещё недостаточно используется в практике дошкольного образования.

В дошкольном образовании проблеме ознакомления с архитектурой посвящены исследования Л.П. Барышниковой, С.Ю. Бологовой, И.Б. Ветровой, А.А. Грибовской, Т.С. Комаровой, Н.А. Платохиной, Е.К. Ривиной, Н.П. Сакулиной и др., в которых отмечается, что дети старшего дошкольного возраста, опираясь на имеющийся жизненный опыт и стихийно сформированные знания, способны усвоить понятие об архитектуре как о зданиях, сооружениях (об их функциональном назначении), необходимых для жизнедеятельности людей.

Приобщение к искусству архитектуры традиционно начинается в старшем дошкольном возрасте (формирование элементарных представлений о многообразии архитектуры, о профессии архитектора и пр.), но практика работы с детьми показывает, что уже в младшем дошкольном возрасте детям доступно для понимания функциональное назначение архи-

тектурных объектов, которые они осваивают в процессе: конструирования (постройки из кубиков, домик для матрёшки, заборчик, мостик и др.), аппликации (архитектурные изображения из цветной бумаги), рассматривания книжных иллюстраций (дома трёх поросят, заячья избушка, теремок) и др.

В возрасте 5-7 лет дети знакомятся с разными видами архитектуры (архитектура отдельных зданий и сооружений, архитектура малых форм, сельская архитектура, градостроительная, садово-парковая, промышленная и ландшафтная архитектура), образы которой выражаются объёмностью и пластичностью (абрис, контур, силуэт и пр.). В старшем дошкольном возрасте, когда ребёнок может передавать форму архитектурных сооружений и их пропорции через характерные признаки, изображая по-разному многофигурные композиции, используя различные техники и способы рисования, важно научить ребёнка передавать архитектурный образ с позиции эстетики и художественной выразительности. Важная роль при этом отводится *организованным наблюдениям за зданиями, сооружениями и памятниками архитектуры через восприятие художественных образов* (визуальный анализ форм и частей сооружений, их пропорций, цвета, декора и пр.), которые впоследствии дети будут изображать на плоскости бумажного листа *с помощью изучения фотоснимков, зарисовок с натуры и карандашных набросков – эскизов.*

Скульптура играет значительную роль в жизни детей дошкольного возраста, «пропагандируя» эстетические идеалы, выражая представления об окружающем мире в художественных образах пластического искусства (скульптура малых форм, монументальная скульптура и др.).

Методическими исследованиями Г.М. Вишнёвой, Е.В. Гончаровой, И.Л. Гусаровой, Н.А. Курочкиной, Г.В. Пантюхиной, Н.В. Халезовой и др. доказана необходимость ознакомления детей дошкольного возраста с разными видами и жанрами скульптуры, что связано с освоением художественной выразительности и способов изображения скульптурных образов. В старшем дошкольном возрасте обогащение художественного опыта активно осуществляется в процессе освоения базовых техник изобразительной деятельности, в том числе и лепки как объёмно-пластического творчества. Скульптурно-пластическая масса (глина, солёное тесто, пластилин и пр.) познаётся ребёнком с помощью зрительного и мускульно-осязательного восприятия в процессе нахождения и передачи формы предмета или образа: если в младшем и среднем дошкольном возрасте ребёнка больше привлекает только скульптурная масса, то в старшем дошкольном возрасте дети способны самостоятельно моделировать формы с приданием типизации образов.

Скульптурные произведения искусства, с которыми знакомятся дети во время *познавательных экскурсий по улицам родного города, искусствоведческих занятий в музее, рассматривания иллюстраций, цветных слайдов, фотографий с изображениями скульптур и детских энциклопедий о знаменитых скульпторах мира*, можно запечатлевать в рисунках детей в самобытной художественной форме, когда на основе созерцания образов ребёнок «превратит» объёмный образ в плоскостное изображение, подчинённое сложным умственным процессам.

Особенности освоения живописи в дошкольном возрасте рассмотрены в параграфе 5.3 «Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи».

Графика как вид изобразительного искусства *осваивается в дошкольном возрасте средствами художественной литературы через ознакомление с книжными иллюстрациями* – образами, созданными художниками-иллюстраторами детских книг. Книжная графика – наиболее доступный для детского восприятия вид изобразительного искусства, как с книгами и иллюстрациями дети начинают знакомиться в повседневной жизни с самого раннего возраста (А.А. Грибовская, Л.С. Кудрявцева, Н.А. Курочкина, И.А. Лыкова, Н.М. Сокольникова и др.).

Иллюстрации книжной графики (И.Я. Билибин, В.М. Кошаревич, В.В. Лебедев, А.Ф. Пахомов, В.Г. Сутеев, Е.И. Чарушин и др.) образно и доступно «поясняют» ребёнку литературный текст, мало понятный детям младшего дошкольного возраста, одновременно эстетически украшают книгу, обогащая её декоративную красочность. Особенности жанра графики отражаются на характере изобразительно-выразительных средств в художественно-образной форме иллюстраций, с помощью которых передаётся эстетическая природа сказочных сюжетов и поэтичность детской литературы с особой условностью, фантастичностью и действенным началом. Книжная иллюстрация обладает уникальными художественными достоинствами самостоятельного вида изобразительного искусства, являясь первым подлинным произведением, входящим в жизнь ребёнка как начальную ступень в понимании ребёнком других видов изобразительного искусства (скульптура, живопись и др.), более сложных по средствам выразительности.

Восприятие произведений графики является стимулом для развития детского творчества, так как в своих рисунках дети могут передавать сказочные и др. образы, используя те

же выразительные средства, что и художники-графики. На занятиях по рисованию в старшем дошкольном возрасте работа с детьми направлена на развитие эстетического и художественного вкуса, умение воспринимать произведения различного содержания, сравнивать иллюстрации разных художников по стилям и средствам художественной выразительности и фактурной характеристике. Детям старшего дошкольного возраста уже понятны и доступны для изображения некоторые выразительные средства, с помощью которых художник создаёт образы в книжной графике.

Дети старшего дошкольного возраста любят изображать в рисунках сказочных героев, иллюстрируя произведения детской литературы, используя знакомые способы и средства изображения для создания оригинальных иллюстраций и тематических композиций («Гуси-лебеди», «Сказка о царе Салтане», «Маша и медведь», «Морозко», «Аленький цветочек», «Красная шапочка» и др.). *В рисунках на сказочные и сюжетные темы важно направлять внимание детей на выразительную передачу образов (форма, цветовое решение и пр.), учить осмысленно выбирать и свободно комбинировать художественные материалы, техники рисования и средства изображения для целостной передачи художественного замысла.* Выразительно и красочно созданные в рисунке образы активно стимулируют детей к сопереживанию персонажам художественных произведений, что свидетельствует о формировании ценностно-эмоционального отношения к окружающему миру, в котором *универсальным инструментом выступает художественный образ* (И.А. Лыкова).

Декоративно-прикладное и народное искусство. Народное декоративно-прикладное искусство является неотъемле-

мой частью художественной культуры, а произведения прикладного искусства, выражающие художественный опыт народа, отражают его историческую память, на основе которой «взращивается» современное поколение дошкольников.

Особенности восприятия и освоения декоративно-прикладного искусства в дошкольном возрасте отражены в исследованиях З.А. Богатеевой, А.А. Грибовской, Е.Г. Ковальской, С. Н. Обуховой, Е.С. Роголёвой, О.А. Скоролюбовой, Р.М. Смирновой и др., в которых подчёркивается необходимость приобщения детей к народному искусству, формирования у детей интереса и эмоциональной отзывчивости к образцам народного декоративно-прикладного искусства (мировое, отечественное, региональное) через все виды детской деятельности.

Обучение декоративному рисованию начинается со второй младшей группы на примере ознакомления с народной игрушкой (дымковская, городецкая, филимоновская, семёновская и др.), когда дети воспроизводят простые элементы росписи и узоров на плоскостных изображениях в форме круга, полосы, квадрата.

В среднем и старшем дошкольном возрасте декоративное рисование направлено на формирование представлений о том, как и для чего нужно украсить вещь узором, отработку ритмичности движений при повторении однородных элементов узора, в том числе и в процессе закрашивания. В декоративном рисовании (старший дошкольный возраст) продолжается работа по развитию цветовосприятия, чувства цвета и обогащения цветовых представлений, направляя внимание детей на цветовое решение декоративного узора, побуж-

дая к самостоятельному поиску средств художественной выразительности и собственных предпочтений.

Сегодня в дошкольном образовании Южного Урала накоплен богатый опыт по приобщению детей дошкольного возраста к народному декоративно-прикладному творчеству, художественным ремёслам и промыслам через региональные программы: «Наш дом – Южный Урал», «Самоцветие Урала» и др. (Е.С. Бабунова, Л.В. Градусова, С.Н. Обухова и др.), в которых представлены познавательные сведения для детей дошкольного возраста об истории, жизни и быте народов, проживающих на территории современного уральского региона, особенностях культуры, изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

Формирование устойчивого интереса к народному декоративно-прикладному искусству основано на вариативности направлений педагогической деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с этнокультурой Урала:

- *архитектура Южного Урала* – знакомство с известными зданиями и сооружениями г. Челябинска, южно-уральской архитектурной резьбой (деревянные надоконные доски, наличники, фризы, карнизы и пр.);

- *резьба и роспись по дереву* – знакомство с бытовыми деревянными предметами (шкаф, створки для дверей, рубель – приспособление для глажки белья, прялка с уралосибирской росписью, швейка – приспособление для ручного шитья, конь-качалка, седло, формы для сыра и выпечки);

- *народное гончарное ремесло* – знакомство с гончарными изделиями *бытовой грубой керамики* (кринка, кружка со сливом, солонка, горшок, кадилница, кувшин, макотёр – сосуд для растирания зерна и пр.) и *есаульской глиня-*

ной игрушкой – окариной (свистульки «Петух», «Баран», «Козёл», «Тяни-Толкай», «Собачка», «Барыня с ребёнком», «Птица-сирин», «Ваня с балалайкой на свинке» и др.);

– *изделия из бересты* – знакомство с предметами уральского быта (туесок, короб, баул, корзина, лапти, сетевое – лукошко для посева семян, кошель и пр.);

– *урало-сибирская роспись* – знакомство с видами уральской домовой росписи (сени, горница – простенки, потолки, двери, голбцы, полаты, заборки и т.п.);

– *южно-уральский фарфор* – знакомство с производством изделий из уральской керамики и фарфора (кувшины, вазы, подсвечники, чаши, блюда и т.п.);

– *камнерезное искусство Урала* – знакомство с художественным творчеством уральского живописца-камнереза А.К. Денисова-Уральского (наборные картины из крошки уральских камней, фигурки из самоцветов, декоративные скульптуры);

– *народное ковроткачество* – знакомство с творчеством народной художницы Л. Кудрявцевой «Художественный гобелен», домоткаными тропинками и дорожками из г. Шадринска, Курганской области, Уйского района, коврами из г. Карталы, с. Канаши;

– *каслинское художественное литьё* – знакомство с чугуновой архитектурой (ворота, заборы, ограждения, городские фонари и люки, малая художественная пластика – кабинетная скульптура: серии «Человек», «Дикие животные», «Птицы» и др.);

– *златоустовская гравюра на стали* – знакомство с пейзажной живописью, изображённой на металле («Время Нового года», «Зимний рассвет», «Весенний день», «Лесные

дали», «Вечер», «Глухарь», «Осенний этюд» и др.), а также бытовыми и дизайнерскими предметами.

Итак, изобразительная деятельность в старшем дошкольном возрасте (5-7 лет) становится значительно «богаче» по содержанию и средствам изображения, чем в предшествующих возрастных группах, поскольку у детей обогащаются полученные ими впечатления, знания об окружающем мире, жизненный и художественный опыт творческой деятельности. Активность, детская любознательность и особый интерес ко всему, что дети видят вокруг, проявляется в желании как можно выразительнее и полнее передать всё это в собственных продуктах творчества.

У детей 5-7 лет особенно ярко проявляется тенденция к самовыражению, самоутверждению, желание выразить эстетическое отношение к окружающему миру, а изобразительная деятельность и художественное творчество дают ребёнку такую возможность. Потребность выразить собственные впечатления в этом возрасте настолько велика, что дети могут многократно изображать любимые образы и находить новые, оригинальные. К старшей группе дети уже овладели основными формообразующими движениями рук, направленными на изображение многообразия предметов разных форм (круглая, квадратная, овальная, прямоугольная и др.), которые стали более уверенными и свободными, что способствует созданию красивых и выразительных изображений.

В этом возрасте у детей *изменяется отношение к результату собственной деятельности*: анализируя рисунок, они становятся более наблюдательными, умеют замечать и выделять красоту цветовой гаммы, многообразие форм предметов, пропорций и выразительность характерных черт пер-

сонажей. Многие предметы, образы и явления окружающего мира дети изображают в рисунках, сравнивая их с натурой, стремятся передать сходство по форме, строению, цвету, композиции, используя разнообразие выразительных средств.

Процесс изображения иногда связан с *«застреванием» ребёнка на рисовании малого числа предметов и объектов, заимствованных у взрослых, а также на рисовании найденных в ориентировочном «черкании» графических форм, которыми ребёнок начинает изображать реальные предметы, продолжается примерно до 5 лет.* Постепенно ребёнок становится способным преодолеть (при поддержке взрослого) привычные шаблоны и рисовать всё, что у него вызывает конкретный интерес: он не только рисует многочисленные предметы и сюжеты, но и активно иллюстрирует события собственной жизни. *В возрасте 5-6 лет дети способны создавать до 2-х тысяч рисунков, что во много раз больше, чем в предыдущие и последующие годы жизни.*

Педагогические наблюдения показывают общую тенденцию – *в дошкольном возрасте дети часто «привязаны» к содержанию, предложенному им взрослыми.* В старшем дошкольном возрасте ребёнок осваивает процесс *детализирования предметов и образов с параллельным обучением умению мыслить образами* и видеть их детали. Для того чтобы вычленять детали изображений ребёнок должен знать их различия, что составляет основу постепенного осмысления картины мира. Процесс осмысления в дошкольном возрасте не имеет абсолютной самостоятельности, а происходит в рамках определённой культуры, именно поэтому у большинства детей приобщение к культуре означает *узнавание слов*, которыми называют детали изображений.

Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста показывает, что ребёнок пытается передать собственные наблюдения и впечатления в образах, где зрительный компонент преобладает над сенсорным. Рисуя, ребёнок не просто изображает предметы, образы и явления окружающего мира, но и выражает своё отношение посильными ему средствами изображения. Процесс рисования всегда связан с оценкой того, что ребёнок изображает и в этой оценке большую роль играют его чувства, в том числе и эстетические.

К школьному возрасту дети постепенно (самостоятельно или под руководством взрослых) овладевают определённой структурой примитивных изображений отдельных предметов, образов, явлений и связей между ними. *Для большинства детей старшего дошкольного возраста, поступающих в школу, устойчивым признаком рисунка является схематичность изображения. К старшему школьному возрасту интерес к изобразительной деятельности у детей постепенно теряется* – это связано с тем, что знакомые формы изображения, которыми дети пользовались ранее, их не удовлетворяют, а совершенствовать навыки при существующем отношении к занятиям рисованием в школе они не хотят.

Резюме:

– для развития личностных смыслов ребёнок дошкольного возраста должен быть постоянно «включён» в художественно-творческую и экспериментальную деятельность по самостоятельному нахождению способов решения изобразительных задач в условиях проектирования проблематизации содержания образования;

– процесс формирования эстетического отношения в дошкольном возрасте к миру, человеку и самому себе возмо-

жен лишь в контексте эстетически направленных качеств личности (эстетический интерес, эстетические эмоции и чувства, эстетические представления и эстетические действия) при условии активной собственной деятельности;

– формирование у детей дошкольного возраста элементарных представлений о видах искусства (архитектура, скульптура, графика, живопись, декоративно-прикладное искусство) систематически осуществляется в разных видах изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, художественный труд, детская дизайнерская деятельность);

– в старшем дошкольном возрасте процесс рисования приобретает особую плановость, последовательность и осознанность – такой уровень рисования возможен только на системной, целенаправленной работе в предшествующих возрастных группах.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Что составляет основу развития предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства в дошкольном возрасте?

2. Каким образом должен строиться образовательный процесс в ДОО для развития личностных смыслов ребёнка?

3. Перечислите педагогические условия эстетического освоения мира в дошкольном возрасте

4. Назовите и кратко охарактеризуйте виды искусства, элементарные представления о которых формируются в дошкольном возрасте?

5. В чём заключаются особенности рисования в старшем дошкольном возрасте?

6. Какие направления работы с детьми старшего дошкольного возраста должен осуществлять педагог ДОО по формированию устойчивого интереса к народному декоративно-прикладному искусству?

5.3 Методика ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи

*«В сущности нет ни прекрасного стиля,
ни прекрасной линии, ни прекрасного цвета – это правда,
которая становится зримой»*

О. Роден

Цвет и свет в живописи

В рисовании важную роль играет форма, а в живописи самое главное – поиск цветовых ощущений. Мишель-Эжен Шеврёль, изучая цветовое восприятие, доказал, что осознавать разные цвета можно только относительно друг друга, и что нет ни одного цвета, который существовал бы отдельно от других. Г. Гемгольц выдвинул убедительные доказательства в пользу того, что мы не воспринимаем объекты непосредственно, на самом деле мы воспринимаем визуальный образ в зависимости от цветовых ощущений сетчатки глаза.

Эти открытия привели к тому, что цвет перестали рассматривать как неотъемлемое свойство поверхности вещей и начали придавать большое значение влиянию освещения, окружающих предметов и атмосферы на формирование восприятия человеком того или иного цвета.

Чтобы передать *объёмность предмета*, его изображение строят по законам перспективы, при этом определяют освещённую, полутеневую и теневую части. *Светотень* – это градация светлого и тёмного, соотношения света и тени, она помогает выявлять форму и объём предмета. Градации светотени зависят от расположения предмета по отношению к источнику света: самой светлой поверхностью предмета будет та, которая расположена к источнику освещения ближе всего, там же будет располагаться и самое светлое место на поверхности предмета – *блик*, а самой тёмной стороной изображения будет его противоположная сторона. Между светом и собственной тенью предмета находится *полутень*, которая позволяет передать в рисунке плавный переход от освещённой части предмета к теневой. Со стороны собственной тени всегда находится *падающая тень*, которая образуется от предмета на какой-либо поверхности (поверхность стола или других предметов). Световой контраст в рисунке достигается за счёт светотеневой проработки и изображения светлых предметов в тёмном окружении, тёмных предметов в светлом окружении.

Изучая детское художественное творчество, исследованиями Ф. Барб-Галль было выявлено, **что привлекает детей 5-7 лет в живописи:**

– разнообразные формы и контрастные цвета без оттенков как в конструкторе «Лего»;

- тёплые и яркие цвета (статистика свидетельствует, что малыши отдают предпочтение красному цвету);
- кажущаяся (иллюзорная) трёхмерность изображения, которая выглядит «как настоящая»;
- точное воспроизведение текстуры материала (ткань, волос, мех и пр.), когда хочется не только посмотреть, но и потрогать;
- картины, на которых изображены люди, животные или легко узнаваемые элементы пейзажа – дома, поле, сад, берег моря и пр. (поэтому детям нравятся импрессионисты);
- картины, показывающие людей в движении или в определённых позах (спящие, бегущие, падающие, танцующие и пр.);
- открытая передача эмоций в живописи любых эпох (смех, плач, гнев, удивление, грусть и пр.);
- простые композиции с одной центральной фигурой и несколькими второстепенными элементами;
- мелкие детали картины: их дети любят рассматривать в мельчайших деталях.

Педагогу, осуществляющему работу с детьми старшего дошкольного возраста по ознакомлению с произведениями живописи необходимо глубоко разбираться в проблеме целостности художественного произведения, что позволит постичь взрослому и ребёнку глубочайшую природу искусства через восприятие (зрительное, эстетическое, художественное) формировать «чувство целостности», выступающее одним из высших критериев художественности и конструктивного совершенства произведений искусства. Именно в искусстве (восприятие, творчество) целое всегда предшествует частям, детерминируя формирование частей, конструирует себя как конкретную целостность.

Для ребёнка дошкольного возраста знакомство с произведением искусства всегда является «событийным», потому, что оно представляет конкретное культурное событие с воплощённым смыслом «создание – восприятие – созерцание – понимание». Трансформация смысловых преобразований у ребёнка происходит в процессе целостного восприятия произведений искусства на бессознательном уровне («вживание») через понимание особенностей эстетического объекта и составляющих элементов его содержания. Смысл понятия «вживание» Б.М. Неменский видит в том, чтобы ребёнок мог на основе полученных и присвоенных знаний созидать что-нибудь своё, для себя, для окружающей жизни.

В исследованиях отечественных психологов (А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков и др.) выявлено, что *восприятие ребёнком художественных образов* в произведениях живописи способствует: 1) развитию умения выделять характерные свойства предметов и явлений, 2) устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями, отражать их в собственном творчестве, 3) самостоятельно находить способы решения творческих задач и проблемных ситуаций, 4) формированию обобщённых способов анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, 5) формированию основ художественно-эстетической культуры личности.

В процессе восприятия произведений живописи дети старшего дошкольного возраста испытывают ряд затруднений, препятствующих глубокому пониманию картин: сложность осознанного восприятия картины, умение самостоятельно выделить особенности композиции и сюжетного изображения, определить средства художественной выразительности, используемые художником, выразить эмоцио-

нально-личностное отношение к картине, с технической стороны сложно передать линию перспективы в собственном рисунке, составляя рассказ по картинам разных видов живописи, дети испытывают затруднение в описании техники создания картины и этапов последовательности действий.

Живопись – одно из самых сложных направлений в работе с детьми дошкольного возраста. Нередко за очевидным изображением в картинах скрывается некий тайный смысл, подсказка или зашифрованное послание художника зрителям, когда «намёками» могут служить самые разные предметы, животные, растения и даже явления природы.

При восприятии произведений живописи дети отдают предпочтение картинам бытового жанра, в меньшей степени их привлекает пейзаж. Освоение произведений живописи – одно из сложнейших направлений работы с детьми дошкольного возраста в виду того, что они не могут без помощи взрослого оценить и понять смысловое содержание высокохудожественных произведений, их художественное значение, раскрыть особенности замысла художника.

Методы освоения детьми дошкольного возраста произведений живописи

Исследованиями отечественных педагогов-психологов (А.В. Запорожец, Н.А. Ветлугина, А.Н. Леонтьев, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.) доказано, что художественные произведения живописи доступны детям дошкольного возраста и педагогу необходимо активизировать внимание на восприятие таких произведений – учить детей самостоятельно рассматривать картину, выделять выразительные и художественные средства, понимать замысел художника.

Процессу качественного освоения детьми произведений живописи способствуют эффективные методы и приёмы художественной педагогики (В.И. Волынкин, А.Г. Гогоберидзе, Н.М. Зубарева, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Б.А. Столяров, Р.М. Чумичева и др.):

– *эмоциональный рассказ* музейного педагога или воспитателя о художественном произведении с использованием художественного слова и музыкального сопровождения как важных составляющих эстетической функции, выступающей важнейшим средством создания художественного образа. В художественном слове и музыке «центрируется» смысловая и понятийная ценность образа, что помогает ребёнку более проникновенно понять художественный образ с точки зрения художественно-эстетического восприятия и эстетического наслаждения;

– *эвристическая беседа* направлена на развитие познавательного интереса к новым знаниям. Умело сформулированные педагогом поисковые вопросы и созданные проблемные ситуации побуждают ребёнка к глубокому размышлению и открытию истины. В ходе эвристической беседы ребёнок приобретает новые знания путём собственных усилий и размышлений;

– *работа с отдельными художественными произведениями разных видов живописи на основе обобщающей беседы*, когда дети «собирают» отдельные специфические признаки произведения живописи (художественно-выразительные средства: цвет, мазок, линия, пятно, штрих, цветосветовые контрасты и пр.);

– *постепенное знакомство с содержанием разных видов искусства* (в искусстве существует закон многоканаль-

ности искусства, который заключается в том, что каждый вид искусства имеет свой специфический «язык», неперево-димый на «язык» другого искусства);

– *видеометод* как комплексная дидактическая технология не только даёт детям знания, но и выполняет конкретные дидактические функции (повторение, закрепление, обобщение, систематизация). Видеоинформация, представленная наглядными образами, является более интересной и доступной для ребёнка дошкольного возраста;

– *метод демонстрации* художественного произведения предполагает наглядно-чувственное освоение ребёнком художественных образов. Данный метод эффективен только тогда, когда ребёнок самостоятельно изучает эстетические предметы, произведения искусства, процесс создания творческого продукта через их осмысление, а не чужие представления;

– *метод иллюстрации* тесно примыкает к методу демонстрации и предполагает показ, восприятие предметов, процессов и явлений в их символьном изображении (художественные альбомы и энциклопедии, плакаты, репродукции и пр.). Символьные изображения существенно облегчают процесс формирования у ребёнка искусствоведческих и художественных понятий;

– смысл *метода диалога* ребёнок заключается в обмене взглядами по конкретной проблеме. Диалог рассматривается на *уровнях: коммуникации* (диалог как средство восприятия художественного образа, переработка и передача смысла художественного произведения), *дискуссии* (диалог как форма речевого общения, совмещающего в себе функции говорящего и слушающего, где каждое высказывание выступает в широком социально-культурном контексте) и *культу-*

ры (диалог как свойство культуры раскрывается в практике общения ребёнка с художественными произведениями и разными национальными культурами);

– *метод «вхождения в картину»* обеспечивает целостное ощущение образов, высокую степень эмоционально-чувственного восприятия содержания картины;

– *пластический этюд* используется как средство пластики тела, когда ребёнок самостоятельно (под влиянием полученных эмоций и чувств) с помощью жестов и мимики изображает увиденные и преобразованные в собственном сознании образы;

– *метод игровых ситуаций* предполагает использование специально созданных педагогом игровых обучающих ситуаций, моделирующих реальность, в которых ребёнок находит собственное решение проблемы, проявляет активность в действии, творческие способности и творческое выражение полученных впечатлений.

Этапы ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи

В практике работы ДОО по ознакомлению с детьми дошкольного возраста с произведениями живописи успешно применяется следующая система последовательных действий педагога.

– *I этап –(формирование основ художественно-эстетического развития личности)* формирование первоначального эстетического восприятия и чувственного познания

предметов, окружающего мира, природы и созерцание их эстетических свойств – переживание красоты (младший дошкольный возраст, 3-4 года).

– *II этап –(первоначальное ознакомление с высокохудожественными произведениями живописи).* В среднем возрасте (4-5 лет) детей знакомят с произведениями живописи: пейзажами, портретами, натюрмортами, в которых ярко выражена картина мира в образах природы, человека, общества, наблюдаемых детьми в повседневной жизни (экскурсия в музей; рассматривание репродукций художников, иллюстраций в детских книгах, фотографий).

– *III этап –(активизация познавательного интереса к произведениям живописи на основе обогащения опыта «насмотренности»).*

Приобщение детей 5-6 лет к миру изобразительного искусства осуществляется через ознакомление с произведениями живописи (пейзаж, портрет, натюрморт).

В старшем дошкольном возрасте педагогам ДОО рекомендуется познакомить детей с разными жанрами живописи и техниками рисования (традиционные, нетрадиционные, современные), научить изображать окружающий мир с помощью разных художественных изобразительных материалов (гуашь, акварель, уголь, пастель, восковые мелки, фломастеры, графические и цветные карандаши). В старшем дошкольном возрасте усложняется ориентировка детей в выразительных средствах живописи (линия, точка, пятно, штрих, композиция, ритм и пр.), продолжается работа по развитию сенсорного опыта как основы художественно-эстетического развития детей через формирование умения дифференцировать размеры, формы, пропорции, цвета и оттенки.

– *IV этап – (развитие устойчивого интереса к произведениям живописи через обогащение опыта посещения музеев и активизация субъектных проявлений детей в собственном художественном творчестве).*

Детей 6-7 лет целесообразно познакомить с особенностями использования художниками выразительных средств каждого жанра живописи (пейзаж, портрет, натюрморт). Необходимо продолжать стимулировать самостоятельный поиск ребёнком создания цветов и оттенков для передачи выразительности художественных образов человека, природы и пр., активизировать речь детей с помощью слов, обозначающих виды и жанры живописи, средства выразительности, названия произведений живописи, художников-пейзажистов, портретистов, а также изобразительные материалы и техники рисования. В процессе освоения произведений живописи важно активизировать творческую инициативу детей, субъектные проявления и самостоятельность в собственной изобразительной деятельности, формировать навыки использования сенсорных и художественных эталонов как представлений о цвете, оттенках, формах, фактурах и художественных изобразительных материалах.

Итак, содержание представленных этапов непосредственно связано с созданием в ДОО условий для формирования общей и художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста, используя образовательное пространство художественных музеев, обогащения опыта освоения изобразительного искусства, развития восприятия произведений живописи, формирования эстетических предпочтений и проявлений эстетического отношения к другим людям, окружающему миру и миру природы.

Методические заметки:

– дети 5-7 лет любят картины, на которых изображены сцены, предметы, действия и жесты, знакомые им из повседневной жизни;

– дети дошкольного возраста воспринимают картину не только глазами, она вызывает у них конкретные двигательные реакции. Дети часто мимически подражают увиденному и могут «обыграть» действия, изображённые на картине с помощью жестикуляции;

– детям особо нравятся динамичные, выразительные картины и скульптуры, а современное искусство (живопись, скульптура, инсталляции) дают большой простор детской фантазии, вызывая у них интерес и любопытство;

– неважно, на что именно смотрит ребёнок, ведь его интерес всегда можно поддержать с помощью вопросов, приглашающих к диалогу: «Что ты чувствуешь?», «О чём ты сейчас думаешь?», «Ты вспоминаешь что-нибудь похожее?» и пр.;

– смысл живописи будет открываться ребёнку постепенно в процессе формирования интереса и любознательности к художественным образам живописи, которые будут совершенствоваться с возрастом при условии систематического общения с «живым» искусством.

Резюме:

– для ребёнка дошкольного возраста знакомство с произведением искусства всегда является «событийным», так как оно представляет конкретное культурное событие с воплощённым смыслом «создание – восприятие – созерцание – понимание»;

– педагогу, осуществляющему работу с детьми по ознакомлению с произведениями живописи необходимо глубоко разбираться в проблеме целостности художественного произведения, что позволит постичь взрослому и ребёнку природу искусства через восприятие (зрительное, эстетическое, художественное);

– процессу качественного освоения детьми произведений живописи способствуют эффективные методы художественной педагогики (эмоциональный рассказ, эвристическая и обобщённая беседа, видеометод, демонстрация, иллюстрация, диалог, «вхождение» в картину, пластический этюд, игровые ситуации и др.);

– процесс ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи связан с реализацией этапов: формированием основ художественно-эстетического развития личности, ознакомлением с высокохудожественными произведениями живописи, активизацией познавательного интереса на основе обогащения опыта «насмотренности», развитием устойчивого интереса к произведениям живописи через обогащение опыта посещения музеев и субъектными проявлениями детей в собственном художественном творчестве.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Какую роль в живописи играют цвет и свет?
2. Раскройте понятия «живопись» и «светотень».
3. Что привлекает детей 5-7 лет в живописи?
4. Какие затруднения испытывают дети старшего дошкольного возраста в процессе восприятия произведений живописи?

5. Перечислите и кратко охарактеризуйте основные методы и приёмы художественной педагогики по освоению произведений живописи в старшем дошкольном возрасте.

6. Охарактеризуйте этапы ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями живописи.

5.4 Методика рисования пейзажа, портрета и натюрморта в дошкольном возрасте

«Как великий художник, природа умеет и небольшими средствами достигать великих эффектов»
Г. Гейне

Пейзаж – жанр изобразительного искусства, в котором изображают природу и её различные состояния – это не просто изображение естественных состояний природы и её закономерностей (время года, суток, погода), но и авторское выражение взглядов, чувств и убеждений художника как представителя определённой эпохи, передающего в своих произведениях духовную атмосферу времени. Насколько многообразна природа, настолько разнообразны и картины, на которых она запечатлена.

Пейзаж (от франц. – «земля, страна, местность») как самостоятельный жанр живописи появился в изобразительном искусстве не сразу, вначале он использовался как фон в произведениях библейского или исторического содержания. Пейзаж как самостоятельный жанр живописи возник в сред-

невековом Китае ещё в VI веке, а в европейском искусстве предпосылки для его формирования как самостоятельного жанра сложились в эпоху Возрождения. Основоположниками пейзажа, который появился в европейском искусстве XII века, являются голландские живописцы, создававшие пейзажи на небольших холстах, отсюда и пошло название «маленькие голландцы».

В прежние времена художники, сделав предварительные наброски с натуры, завершали работу в мастерской, они включали в природную композицию элементы разных ландшафтов, желая показать красоту и многообразие природы. Во 2-й половине XIX в., когда появились краски в тубиках, которые удобно было брать с собой, художники-пейзажисты стали работать *на пленэре*, т.е., *на открытом воздухе*. На протяжении истории живописи художники создавали самые разные пейзажи: одни предпочитали масштабные панорамы, другие изображали скромные уголки природы в мельчайших подробностях, нередко пейзаж составляет часть картины с любым другим сюжетом. Отдельные фигурки людей и животных, изображённых на фоне пейзажа, не играют существенной роли и являются *стаффажем* – средством дополнения и оживления пейзажа.

В зависимости от объектов изображения различают следующие *виды пейзажа*: первозданный природный пейзаж – луг, река, поле, озеро, лес (*лесной пейзаж*), море (*морской пейзаж*), горы (*горный пейзаж*); изменённая человеком природы – село, город (*сельский и городской пейзаж*); фабрики, плотины, мосты и железнодорожные пути (*индустриальный пейзаж*); *сказочный и фантастический* пейзажи. Пейзажная живопись отличается от других жанров (портрет, натюрморт

и др.) следующими измерениями пространства: *многообъектностью, многомерностью, многоплановостью, линейной и воздушной перспективой*. Выразить на картине воспроизводимое впечатление, настроение и мысли помогает художнику-пейзажисту особый «язык» (средства) живописи: рисунок, колорит, композиция.

Особенности рисования пейзажа в дошкольном возрасте

Детям старшего дошкольного возраста доступно понимание пейзажной живописи, натюрмортов, произведений бытового и некоторых несложных жанров. Эталоном художественно-творческой изобразительной деятельности детей является искусство, с помощью которого дети знакомятся с профессией художника-мастера, создающего картины, скульптуры, архитектурные и др. сооружения.

Сюжетная картина притягивает ребёнка увлекательным, интересным содержанием, при этом ребёнок совсем не обращает внимания на её эстетические стороны, но пейзажная живопись вызывает интерес у детей колоритом и цветовым сочетанием изображений предметов и явлений окружающего мира. В старшем дошкольном возрасте ребёнок ещё не обладает той интеллектуальной и эмоциональной зрелостью, которая позволяет написать картину, так как он «творит» спонтанно, а художник – осознанно.

Чтобы научить ребёнка дошкольного возраста передавать свои впечатления от образов природы, необходимо *научить всматриваться, наблюдать и замечать различные состояния погоды, изучать её особенности в зависимости от времени суток и времени года – подвести детей к пониманию*

того, что одно и то же природное явление может быть по-разному представлено в картине.

Любое изображение пейзажа начинается с определения ребёнком расположения *линии горизонта*, которая отделяет небо от земли на рисунке. В зависимости от её расположения в изображении пейзажа будет изменяться *композиционное решение*.

Правила линейной перспективы рекомендуют не располагать линию горизонта посередине листа, такое композиционное решение считается среди художников неудачным. Чтобы на рисунке показать примерно одинаковое количество неба и земли, научите ребёнка «сдвигать» линию горизонта немного вверх или вниз от середины листа. Линия горизонта может располагаться внизу рисунка, когда необходимо передать красоту и объём неба или летящий в облаках самолёт. *Низкая линия горизонта* позволяет более детально показать изображение неба, деревьев, высоких домов и подчеркнуть монументальность пейзажа. Покажите ребёнку композицию пейзажа, на которой *линия горизонта* расположена *вверху рисунка*, когда изображается только земля без неба, например, камни на берегу моря, цветы и пр.

Когда ребёнок научится определять расположение линии горизонта пейзажа, который он хочет изобразить, необходимо наметить общую композицию выбранного мотива. Детей старшего дошкольного возраста необходимо познакомить с законами перспективы, которые научат ребёнка правильно изображать элементы композиции пейзажа. В процессе изображения пейзажей необходимо обращать внимание ребёнка на то, что все предметы и изображения, удаляясь к горизонту, уменьшаются и теряют контрастность. Для пра-

вильного расположения элементов пейзажа на рисунке важно научить ребёнка устанавливать соотношение размеров листа с размерами изображений.

Отметим, что при создании пейзажей и сюжетов на тему природы важно поддерживать интерес детей изображать животных и детёнышей в движении, птиц, мир растений, передавая собственное отношение к ним. Если детям нравится *разглядывать иллюстрации произведений искусства с изображением образов природы и сказочных образов животных*, наделённых человеческими чертами, то это занятие всегда можно «превратить» в игру с вопросами и ответами: рассматривать, искать, находить, сравнивать – увлекательная игра, которая возможна не только с цветом, но и формой, фигурами и действиями художественных образов и персонажей картин. На примерах иллюстраций к детским книгам И.И. Билибина, Е.М. Рачёва, Е.И. Чарушина и др. детей старшего дошкольного возраста можно познакомить с *разными стилями рисунка: живописными и графическими*, закрепив способы рисования такими стилями, подчёркивая наиболее выразительные черты обликов людей и животных с помощью разных художественных материалов в собственных рисунках.

Методика рисования портрета в дошкольном возрасте

«Каждый человек, подобно луне, имеет свою неосвещённую сторону, которую он никогда не показывает»

Марк Твен

Портрет – это изображение человека, написанное так, что его можно узнать, портрет запечатлевает внешность человека в определённый момент его жизни и до изобретения фотографии живопись была единственным способом это сделать.

Если имя человека, изображённого на картине, не сохранилось, то картине давалось нейтральное название «Портрет молодой женщины», «Мужской портрет», «Мальчик в красной рубашке». Иногда художник изображает на картине детали, по которым можно назвать её более точно: «Портрет охотника», «Портрет музыканта» и пр. Позируя для портрета, люди надевают свою самую лучшую одежду, но иногда художник просит модель не наряжаться – ему хочется, чтобы человек выглядел просто и естественно, как в обычной жизни.

Часто художники изображали на полотнах самих себя (автопортрет), благодаря чему мы знаем, как выглядели художники разных исторических эпох, нередко на автопортретах художники отрабатывали новые авторские живописные приёмы. Например, французский художник Сезанн уверял, что для него нет разницы между портретом и натюрмортом, ведь не важно, что ты изображаешь, голову или яблоко, главное – правильно передать форму.

Начиная с эпохи Средневековья, коронованные особы заказывали придворным живописцам собственные портреты

и портреты членов их семей, желая видеть себя на полотнах красивыми и благородными. Если художник угождал заказчику, то получал за свою работу много денег. С конца XIX в. художники стали всё реже работать на заказ и пользуясь своей независимостью, выбирали в качестве моделей своих знакомых, друзей и известных в обществе людей, которые им были чем-то интересны.

Желая высмеять человеческие пороки и такие отрицательные человеческие качества как злоба, ненависть, зависть, жадность, самодовольство, художники использовали *приём гротеска – преувеличения*, изображая людей в фантастическом, уродливом, противном, страшном и чрезвычайно смешном виде (Квентин Массейс «Уродливая герцогиня», 1513 г.; Маринус ван Реймерсвале «Сборщики налогов», 1540 г. и др.).

В старину, изображая детей, художники рисовали их в точности как взрослых, только маленьких по росту, но со временем стали появляться картины с играющими, бегающими и резвящимися ребятами. Многие художники любили рисовать людей в действии, за повседневными делами или на отдыхе – в парке, кафе, театре, на пляже.

В *портретном жанре* различают следующие *виды*: портрет в профиль, портрет в три четверти, портрет в анфас, погрудный портрет, поясной портрет, портрет в рост, парадный портрет, групповой портрет.

Для познания жизни людей, их эмоциональной сферы и человеческих отношений детей старшего дошкольного возраста знакомят с *жанром портрета* на специально организованных познавательно-эстетических занятиях в ДОО или в образовательном пространстве музеев изобразительных искусств. Такие занятия рекомендуется начинать после занятий, посвящённых пейзажу и натюрморту, но перед занятиями, посвящёнными жанровой и исторической картине.

Каждое занятие должно быть посвящено знакомству с одним портретом, а в начале занятия рекомендуется посмотреть последовательно те портреты, с которыми дети уже знакомы. Педагог учит детей рассматривать портреты с изображением разных людей, «провоцируя» ребёнка на выражение собственных чувств и эмоций, мнений и предпочтений. Познавая другого человека в портретной живописи, ребёнок глубже познаёт себя в окружающем мире и имеет возможность почувствовать себя тем, кто изображён художником, поставив себя на место героя.

В процессе ознакомления с жанром портрета у детей постепенно формируется эстетическая оценка человека, образ которого передан художником, графиком, скульптором. Для освоения детьми особенностей художественно-изобразительного «языка» портретного жанра педагог должен использовать эффективные формы, методы и приёмы ознакомления с произведениями изобразительного искусства.

Восприятие портретной живописи в старшем дошкольном возрасте рекомендуется строить на основе группы вопросов:

– *вопросы, побуждающие к целостному восприятию содержательной стороны портрета* (Расскажи, кто изображён на портрете? Что ты можешь рассказать об этом человеке? Определи по одежде, кто этот человек? (статусность), О чём думает человек, как ты догадался? и др.);

– *вопросы, уточняющие эмоциональное состояние, настроение и чувства изображённого героя* (Что ты чувствуешь, глядя на героя? Какое у героя настроение и как это изобразил художник с помощью мимики и позы? и пр.);

– *вопросы, помогающие выделить средства художественной и образной выразительности портрета (цвет, свет, пространство, композиция, фон, детали и пр.).*

**Методика обучения рисованию портрета
в дошкольном возрасте
(из опыта работы руководителя изостудии
МАДОУ ЦРР № 347 г. Челябинска
Г.М. Суровой)**

Одной из самых интересных тем в изобразительном творчестве детей дошкольного возраста занимает изображение портрета. Портретные задачи, которые решает ребёнок в процессе изображения человека, сложны и интересны, так как в процессе работы ребёнок невольно отражает в портрете своё отношение к изображаемым героям. Анализ процесса изображения человека в дошкольном возрасте показывает, что для создания образа необходимо наличие у ребёнка отчётливых представлений о деталях и качествах изображаемого и умения выразить эти представления в графической форме на плоскости листа бумаги, подчинив движения руки задаче изображения. Следовательно, от ребёнка требуется не только специальная организация восприятия образа с целью формирования необходимых представлений, но и развитие движений руки, формирование графических навыков и умений.

Для этого, наряду с практической работой, педагогу необходимо знакомить детей с замечательными высокохудожественными образцами портретного искусства разных эпох как эстетическими эталонами реалистической передачи действительности. Одной из серьезных трудностей, с которой

встречается ребёнок в процессе изображения человека, заключается в передаче пропорциональности частей лица.

Рисование портрета в средней группе

Освоение дошкольниками техники изображения портрета происходит в соответствии с их возрастными особенностями, что позволяет последовательно развивать их способности и творческую индивидуальность (В.И. Логинова). Знакомство детей с портретом как жанром изобразительного искусства начинается в *средней группе* – с основными признаками портрета, его назначением и отличием от других жанров. Вначале дети изображают образы Колобка, Солнышка, оживляя своих персонажей лицом: пририсовывают рот и носик в виде чёрточек, глазки виде точек в пределах нарисованного круга и герои «оживают», становятся индивидуальностью, получив своё лицо и свой характер.

Опыт работы по рисованию портрета показывает, что дети часто затрудняются в изображении человека, поэтому стараются избегать этот образ в самостоятельной творческой деятельности, в связи с этим возникает педагогическая необходимость – научить детей рисованию человека и правильного изображения его лица, показав разнообразные методические способы и приёмы.

Приём 1. Одним из несложных приёмов изображения портрета является занимательный игровой приём нетрадиционной техники – *рисование ладошкой*. С помощью «ладошковой живописи» дети изображают самые разные портреты, например, *портрет в профиль* (обмакнуть ладонь в краску, приложить к листу бумаги или обвести по контуру графиче-

ским художественным материалом: карандашом, углем, сангиной и т.п.).

Приём 2. В начале обучения изображению человека можно использовать следующую нетрадиционную технику рисования – обводка карандашом разных предметов: стаканчика, тарелки, ложки, кубика, мозаики и т.п. Соединяя разные фигуры, ребёнок получает образ человека, который в последствие дополняет разными деталями и украшает его, самостоятельно раскрашивая выбранными художественными материалами.

Приём 3. Помощницы-ладошки учат детей рисовать человека и во весь рост. Ладонь прикладывается к листу бумаги, обводятся большой и указательный пальцы левой руки, дорисовывается голова, руки и человек готов – появляются выразительный образы космонавта, малыша, лыжника и др.

Рисование портрета в старшей группе

В старшей группе педагог знакомит детей с разными видами портрета и его особенностями. Рассматривая пропорции лица человека и определяя его настроение по мимике, дети осваивают художественные изобразительные средства передачи внутреннего мира человека и его характер, с удовольствием изображают любимых сказочных героев (Дед Мороз, Буратино, Дюймовочка и т.п.), своих близких и себя по памяти.

Для обучения детей изображению разных мимических состояний человека педагог использует схемы, показ способов рисования, дидактические игры «Составь портрет» и «Песочное рисование», фланелеграф, упражняясь в изображении бровей, глаз и губ.

Приём 1. Сначала дети схематично передают мимику лица, учатся изображать настроение человека, используя широкий диапазон эмоциональных состояний (спокойный, весёлый, грустный, злой и др.)

Приём 2. В процессе обучения детей рисованию портрета схемы постепенно заменяются на реальные изображения людей. Дети внимательно рассматривают лица друг друга или в зеркале, обращая внимание на глаза: веки с ресницами, глазное яблоко, радужку глаза и зрачок. В процессе таких наблюдений дети выясняют, что глаза расположены гораздо ниже того уровня, где обычно их рисуют дети (в самой верхней части овала лица), что над глазами располагается лоб, а глаза располагаются на горизонтальной линии, разделяющей лицо пополам.

Приём 3. Когда дети начинают изображать лицо, то для них оказывается трудным нарисовать овал величиной с половину альбомного листа и правильно расположить овал в середине плоскости листа. Кроме того, у детей овал получается либо слишком маленьким, либо вовсе не овалом. На помощь снова приходит детская ладошка: ребёнок располагает левую ладонь в середине альбомного листа и обводит её графическим материалом с небольшим запасом вокруг ладошки, тогда овал получается правильной формы в середине листа. Затем ребёнок, симметрично расположив глаза на лице, пририсовывает нос и рот. Педагогу необходимо показать детям несколько видов изображения носов и ртов (толстые, тонкие, широкие, узкие и т.п.).

Приём 3. Педагог обращает внимание на мимику разных людей: форму рта и положение бровей (можно рассматривать свою мимику в зеркале). На этом этапе помогают ди-

дактические пособия и игровые приёмы, например, какое выражение лица бывает, когда человек плачет, смеётся, грустит, удивляется и т.п.

Приём 4. При изображении портрета важно уделить внимание рисованию волос. В процессе внимательного рассматривания друг друга дети выясняют, что волосы бывают разного цвета, разного качества (прямые, кудрявые, волнистые и пр.), а причёски имеют разную форму: у мальчиков короткие и длинные стрижки, у девочек тоже разные стрижки, а также хвостики и косички (длинные и короткие).

Приём 5. Знакомя детей с изображением ушей, на помощь могут прийти жесты: обвести руками форму, как-бы рисуя контур или потрогать уши руками, затем попросить детей жестами показать в воздухе форму ушей – так дети узнают, что уши, как правило, овальной формы (поменьше или побольше), располагаются на уровне и под линией глаз.

Продолжая знакомить детей с понятием «портрет», необходимо обратить их внимание на то, что человек на портрете не всегда изображается во весь рост, часто это лишь изображения головы, шеи, плеч (погрудный портрет, портрет в профиль, портрет в анфас).

Приём 6. Для обогащения опыта «насмотренности» можно предложить детям сравнить фотографии с изображением людей и картины художников-портретистов. Обязательно нужно научить детей отмечать «трудные» элементы в рисовании портрета: величину глаз, их месторасположение, форму и расположение на лице бровей и ушей. Сравнивая лица взрослых и детей, учить внимательно всматриваться во все соотношения и изменения портретного изображения

На занятии «Портрет моего друга» дети учатся передавать характерные особенности внешнего вида конкретного

человека: цвет глаз и волос, форма причёски, цвет и детали одежды. Дети передают в рисунке форму лица, шеи, плеч и частично изображают одежду.

Приём 7. При изображении портрета человека обычно у детей вызывает затруднение изображение шеи, так как она получается слишком тонкой, а плечи дети изображают слишком покатые, поэтому голова как-бы «стоит» на треугольнике. Необходимо показать на себе на ребёнке или на кукле, что плечи у человека довольно прямые и гораздо шире головы, а шея не такая уж тонкая – чуть поуже головы.

Рисование портрета в подготовительной группе

В подготовительной группе при изображении человека или другого художественного образа используют основные средства выразительности (линия, цвет). Дети *рисуют с натуры* самые разные портреты одного человека или группы людей: «Мы с мамой», «Я и мой папа», «Бабушка Маруся», «Наша дружная семейка» и т.п., а также человека в движении.

Приём 1. При рисовании портрета целесообразно проводить с детьми работу по трансформированию характера человека на фантазийные образы – Доброго Волшебника, Злой Феи, Красавицы Весны, Холодной Зимушки-зимы, Снежной Королевы и т.д. Педагог должен научить детей подбирать цветовые оттенки, соответствующие изображаемому художественному образу и нужную технику рисования, усиливающую передачу выразительного образа героя.

Приём 2. Изображая лицо человека, дети учатся соблюдать необходимые пропорции и правильно размещать части лица, используя деление его на три равные части. С помощью систематических графических упражнений дети

достаточно легко справляются с этой задачей и изображают лицо человека в разных ракурсах. Для закрепления полученных знаний педагог использует дидактические игры: «Найди ошибку в портрете», «Угадай настроение», «Свет мой, зеркальце, скажи...», «Расколдуй фигуры» и др.

Выполняя творческие задания, дети используют знания, умения и навыки, полученные при изучении предыдущих тем, самостоятельно и творчески подходят к выбору вида портрета, способов изображения, средств выразительности и художественных изобразительных материалов.

Приём 3. Прежде чем ребёнку изобразить себя, педагог задаёт вопросы, над которыми должен задуматься ребёнок: какой я? как я выгляжу? какой у меня характер? чем я отличаюсь от других людей? и т.д.

Приём 4. Изображая портреты людей разных национальностей, педагог учит детей использовать изобразительные средства выразительности, передающие цвет кожи, волос, глаз и особенности национального костюма. Детям можно предложить изобразить цвет кожи людей в зависимости от их расовой принадлежности (белый, жёлтый, красный, коричневый), используя в качестве кукол в национальной одежде, или предложить детям рисовать по представлению.

Приём 5. Изображая портреты людей разных профессий, дети отражают их типичные образы, доктор – добрый, милиционер – строгий, клоун – весёлый и т. д. При создании образов близких людей дети наделяют их профессиональными чертами: «Моя любимая воспитательница», «Мой папа – строитель» и т.д. Поисковые вопросы и напоминания в процессе изображения помогают вспоминать и уточнять порядок работы, побуждают ребёнка к высказыванию своих мыслей.

На примере рисования близких людей: мамы, папы, бабушки, дедушки, брата, сестры дети учатся передавать половые различия – отличия мужчины от женщины, выражающиеся в телосложении, причёске, чертах лица, характере, одежде и т.д. Старательно раскрашивая портреты, подбирая более выразительные и яркие средства изображения, дети передают свои чувства любви и уважения к родителям и близким – через рисунок рассказывают о красоте и нежности матери, доброте и мужественности отца.

Приём 6. Для развития творческого воображения и фантазии детям предлагается нарисовать портреты несуществующих образов и героев. Например, дети изображают времена года образами людей и передают характерные черты каждого сезона (Зима – холодная, лютая, снежная, волшебная; Весна – ветреная, цветущая, лёгкая и т.д.). С помощью приёмов развития творческого изображения (аналогия, акцентирование, преувеличение, преуменьшение и т.п.) маленькие художники изображают небылицы, фантастические образы, оживляют предметы и объекты природы.

Приём 7. Для расширения знаний у детей о возможностях портретной живописи можно познакомить детей подготовительной группы с редкой изобразительной техникой «Арчимбольдески» – изображение характерных портретов людей на основе использования известных растительных форм. Создание портретов в технике «Арчимбольдески» развивает у детей старшего дошкольного возраста творческое воображение и обогащает детскую фантазию, в увлекательной форме помогает знакомить с конструктивным строением лица человека, учить определять и изображать пропорции.

Приём 8. При изображении человека в движении можно объяснить положение фигуры (положение туловища, головы, рук, ног) на живой натуре или на подвижной модели фигуры человека: меняя положение частей тела на модели им обрисовывая её контур, дети смогут изобразить образ человека более правдоподобно.

Часто в рисунках фигурируют члены семьи. Уже в 5-6 лет дети хорошо осознают внутрисемейные отношения и демонстрируют их в своих рисунках. Те, кого ребенок особенно любит, изображаются более тщательно: ребенок стремится добиться максимального сходства и всячески украшает портрет. В изображении семьи могут также присутствовать желаемые, но реально не существующие родственники. Рисунки подобного содержания могут служить ценным материалом для диагностики внутрисемейных отношений и условий семейного воспитания. В автопортретах ребенок обычно отражает положительное отношение к своей персоне: он опрятен, одет в желаемую одежду, находится в желаемом месте и в желаемых обстоятельствах. Это соответствует центральному личностному новообразованию развивающегося ребенка: у него отчетливо представлено чувство доверия к внешнему миру и чувство личной ценности. Когда ребенок начинает рисовать себя в неприятных ситуациях, это свидетельствует о его неблагоприятном эмоциональном состоянии.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что рисование портретов в дошкольном возрасте – увлекательное занятие для детей, позволяющее развивать художественные и творческие способности ребёнка, формировать и организовывать самостоятельную изобразительную деятельность, приобщать к миру искусства и культуры. Изучая разные темы, дети

учатся не только изображать человека, но и отражают своё эстетическое отношение к окружающему миру людей, проявляя своё творчество и фантазию.

Методика рисования натюрморта в дошкольном возрасте

*«Странно, что произведением искусства восхищаются
за его сходство с оригиналом, который сам по себе
никакого восхищения не вызывает»*

Б. Паскаль

Натюрморт – это жанр изобразительного искусства, в котором изображают неодушевлённые предметы, объединённые в единую композиционную группу. В странах мира жанр «натюрморт» называют по-разному: во Франции с середины XVIII в. изображения предметов (дичь, охотничьи трофеи, дары моря, цветы и пр.) стали обозначать этим термином (натюрморт – «неживая, мёртвая природа», «застывшая жизнь»). Однако голландские художники изменили это название и стали обозначать натюрморт как «тихую жизнь», «неподвижную натуру».

Как и пейзаж, натюрморт впервые возник в религиозной живописи и выделился в самостоятельный жанр в начале XVII в. Конечно, различные предметы изображались и в картинах более ранних эпох, но там они были лишь элементами композиции, а не основной темы картины. Мир вещей в натюрморте воспринимается особенно, поскольку каждый, на первый взгляд не связанный с другими предмет существует и самостоятельно, и в композиции. В натюрморт художники «включали» самые обычные и даже грубо сделанные вещи,

которые привлекали их формой, текстурой (материалом) и цветом, часто это была домашняя утварь, связанная с повседневным бытом, и потому предметы, изображённые на картине, сообщали зрителю о характере и привычках владельцев, которых не было на полотне художника. Натюрморты писались не только с натуры, но и по памяти, кроме того, художники пользовались иллюстрациями к трактатам по ботанике, где можно было увидеть гораздо больше растений, чем в природных условиях в разное время года.

Жанр натюрморта доказывает, что человек может любоваться вполне простыми и иногда, на первый взгляд, не связанными друг с другом предметами: натюрморт помогает понять, что соединение в рисунке обычных вещей может доставлять зрителю эстетическое наслаждение. Изображая натюрморт, художник стремится раскрыть красоту формы предметов или показать личность, образ и характер владельца передаваемых в рисунке предметов. В натюрморте познаются не только физические свойства вещей, но и их значение для человека, роль, которую они играют в его жизни, ведь благодаря этому потомки узнают о быте предыдущих эпох и стран.

В отличие от творческого натюрморта, учебный рисунок натюрморта направлен на изучение основ изобразительной грамоты. Каждый предмет в натюрморте имеет свою неповторимую форму, определяющую его строение или конструкцию, созданную природой или человеком, в основе которой лежат простейшие геометрические тела. При изображении натюрморта и построении конструкции предметов профессиональные художники применяют *метод «сквозной» прорисовки*, то есть изображают предметы так, как будто они прозрачные (этот метод позволяет художнику выявить кон-

струкцию и строение предметов), используя в дальнейшем цветное решение.

Искусство натюрморта уже привлекает 4-х летних детей своей яркостью, выразительностью и неповторимостью живописи, что активизирует ребёнка к рассматриванию предметного мира и любованию им как формирующемуся эмоционально-творческому началу, ассоциирует с собственным жизненным опытом. В старшем дошкольном возрасте ребёнок способен понимать гармонию природы, рассматривая и сравнивая натюрморты художников разных стран по содержанию, средствам выразительности и индивидуальной творческой манере.

Исследованиями Н.М. Зубаревой доказано, что детям дошкольного возраста нравятся натюрморты, выполненные в обобщенно-реалистической и реалистической форме в декоративно-детализированной манере. Реалистически выполненные натюрморты привлекают детей внешней содержательной объёмно-пространственной иллюзорностью, живописностью, яркостью, декоративностью и условностью – характерными признаками произведений русского народного искусства (обобщенное решение объёма, графичность, уплощённость предметов, чёткость силуэтов, ограниченное решение пространства, акцентирование ритмов и пр. Именно натюрморты, выполненные в декоративном стиле, как показало исследование Н.М. Зубаревой, наиболее предпочитаемы детьми на первых этапах работы при ознакомлении с произведениями живописи.

Искусствоведы не подразделяют натюрморты по видам, но в работе с детьми старшего дошкольного возраста важно научить ребёнка изображать не только одновидовой на-

тюрморт(изображение только овощей или только фруктов, изображение только продуктов питания или только предметов быта), но и *натюрморты с изображением разнородных предметов, смешанных по содержанию*. В подготовительной группе необходимо познакомить детей с *натюрмортами сюжетного характера*(комбинированное изображение птиц, животных, человека, насекомых, растений и пр.), написанных в обобщённо-реалистической, детализированной и декоративной манере, в разной контрастно-цветовой гамме.

Сложность разнообразия натюрмортов позволит педагогу правильно отбирать художественные произведения с учётом уровня знаний и представлений детей, сенсорного и художественного опыта, опираясь на доступные средства образной и художественной выразительности: натюрморт должен вызывать у детей эмоциональный отклик, интерес, быть знакомым их личному опыту. Отбирая натюрморты для рассматривания, педагогу необходимо чётко представлять содержание картины, какую основную мысль выразил художник, какими средствами образной и художественной выразительности использовал для изображения, так как тема натюрморта должна быть близка социальному опыту ребёнка, его жизненным впечатлениям.

Содержание педагогической деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с натюрмортом связана с педагогическими условиями, уровнями компетентности детей и педагогов в области изобразительного искусства (Табл. 21).

Детей дошкольного возраста необходимо знакомить с натюрмортами, созданными разными художниками на одну и ту же тему. Воспринимая натюрморты, дети приобретают художественное умение сравнивать различную манеру испол-

нения одного и того же явления разными художниками, выделять их отношение к изображенному собственной манерой исполнения. В старшем дошкольном возрасте дети уже способны понимать и объяснить, почему им нравится та или иная картина, способны отметить композицию, динамичность и художественные средства выразительности произведений искусства, замысел художника.

Таблица 21 – Содержание педагогической деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с натюрмортом

Возраст детей	Содержание педагогической работы с детьми
1	2
4-5 лет	<ul style="list-style-type: none"> - рассматривание одновидовых натюрмортов на цветных иллюстрациях; - формирование интереса и эмоционального оклика на произведение искусства; - узнавание и называние изображённых предметов на сенсорном уровне (форма, цвет, размер); - выкладывание цветных плоскостных изображений предметов натюрморта на фланелеграфе или магнитной доске; - проведение сенсорных игр: «Собери букет», «Разложи фрукты в вазе или овощи на блюде» и др.; - узнавание одновидовых натюрмортов («Персики» П. Кончаловского, «Яблоки» И.Е. Репина, «Малинка» И. Машкова и др.); - рассматривание цветных иллюстраций с изображением смешанных натюрмортов («Цветы и фрукты» И. Хруцкого, «Овощи и фрукты» И. Михайлова и др.); - рассматривание сюжетных натюрмортов с изображением живых существ: человека, животных, птиц и пр.;

Продолжение таблицы 21

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> - распознавание и называние цветовой тональности (холодные и тёплые цвета и оттенки); - словесное описание содержания натюрмортов разных видов; - рисование натюрморта разными изобразительными материалами (гуашь, акварель, цветные карандаши, пастель и пр.)
5-7 лет	<ul style="list-style-type: none"> - экскурсия в художественном музее, музее изобразительных искусств и на арт-выставках: знакомство с произведениями художников, изображавших натюрморты; - приобретение зрительского и чувственного опыта восприятия картин с изображением натюрмортов в образовательном пространстве музеев; - эстетическое восприятие и переживание замысла художников живописных натюрмортов; - одновременное рассматривание и сравнение нескольких натюрмортов разных художников; - содержательная характеристика и художественная оценка натюрморта (сюжетно-композиционный центр, цветовая тональность: тёплая, холодная или контрастная, средства художественной и образной выразительности, индивидуальность творческой манеры художника); - словесное описание свойства предметов, изображённых в натюрморте (форма, цвет, фактура предметов: поверхность, прозрачность или плотность материалов, вес и пр.); - формирование эстетических суждений и оценок о свойствах предметов, изображённых в натюрморте;

1	2
	<p>- рассматривание натюрмортов, включённых в изображение портретной, жанровой, исторической и др. видов живописи;</p> <p>- рисование разнообразных натюрмортов гуашью, акварелью, цветными карандашами, пастелью, витражными красками, красками по ткани и др. изобразительными материалами на разных основах (бумага, картон, стекло, ткань)</p>

В исследованиях Н.М. Зубаревой установлены уровни эстетического восприятия натюрморта в дошкольном возрасте: *первый уровень* – (низкий уровень) характеризует поведение ребёнка 3-4-х летнего возраста, связанное с радостью узнавания изображения и перечисления знакомых предметов; *на втором уровне* (средний уровень) ребёнок начинает осознавать элементарно-эстетические качества картины: цвет, цветовые сочетания, реже форму и композицию (5-6 лет); *на третьем уровне* (высокий уровень) ребёнок способен эстетически переживать замысел художника, улавливать внутреннюю характеристику художественного образа и постигать его в деталях, успешно передавая в собственных рисунках (6-7 лет).

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что уже в возрасте 4-х лет дети способны с увлечением рассматривать цветные иллюстрации с изображениями одновидовых натюрмортов. Более углублённая работа с детьми по ознакомлению с натюрмортами осуществляется в старшем дошкольном возрасте, когда педагог обращает внимание детей на главные выразительные средства живописи: композицию, цвет, колорит и пр.

Целостному восприятию натюрморта как виду живописи способствует интеграция занятий по аппликации, лепке и рисованию, когда дети учатся передавать предметы с натуры и по представлению, комбинируя объёмное и плоскостное изображение. Знакомству с натюрмортом не обязательно посвящать целое занятие, репродукцию картин можно демонстрировать детям на занятиях по лепке и аппликации (В.С. Садовников «Цветы и фрукты»; И.Ф. Хруцкий «Цветы и розы»; П.П. Кончаловский «Сирень», «Сирень белая и розовая»; И.И. Машков «Розы в хрустальной вазе», «Ананасы и бананы»; Э. Манэ «Одуванчики», «Васильки»; Ф. Толстой «Букет цветов, бабочка и птичка»; В. Ван Гог «Подсолнухи» и др.). Более глубокому восприятию содержания натюрморта помогут дидактические сенсорные игры («Узнай по запаху», «Определи на вкус» и др.), художественное слово и др. эффективные методы обучения.

В старшем дошкольном возрасте, прежде чем научить детей изображать сложный по содержанию натюрморт, можно обыграть с детьми *творческую ситуацию «Составь натюрморт»*: 1) подобрать тканевые основы разной фактуры, муляжи или настоящие фрукты, овощи и разные предметы для составления натюрморта, 2) предложить детям составить самостоятельно натюрморт, который они будут изображать на рисунке и придумать название.

Рисование натюрморта в старшем дошкольном возрасте необходимо начинать *с композиционного изображения* простых предметов (фрукты, овощи, посуда, предметы быта и пр.), которые детям хорошо знакомы, которые они видели и умеют правильно изображать (строение и способы воспроизведения с помощью простых и сложных геометрических форм). *В цвет-*

ном изображение натюрморта можно использовать разные техники рисования (*штриховка, пуантеризм, переход цвета в цвет в одном слое, тонировка и растушёвка, наложение слоёв друг на друга, карандашная пыль, оттиск и др.*).

Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста показывает, что для качественного изображения натюрморта, ребёнок должен осознанно воспринимать произведение живописи, для чего необходимы профессиональные объяснения педагога по содержанию и смысловому образу понимания натюрморта. Ф. Барб-Гааль предлагает следующий вариант ознакомления с натюрмортом как разновидностью живописи (Ян Давид де Хем «Натюрморт с фруктами и омаром», 1646-1649 гг., холст, масло, 95*120 см., Германия, Картинная галерея, г. Берлин).

На картине изображено много еды и всё перемешано

Такие картины побуждают аппетит! Художник изобразил всевозможные фрукты: виноград, персики, абрикосы, айву – всё это громоздится на большом бело-синем фарфоровом блюде. На отдельной маленькой тарелочке – наполовину очищенный лимон с завитком кожуры, справа – креветки, но первое, что бросается в глаза зрителя – это большой красный омар на краешке стола.

Не сразу поймёшь, на чём всё это лежит

Поверхность стола хорошо видна в правом углу картины, остальная часть которого закрыта тёмно-зелёной скатертью, слева слегка поблёскивают складки ткани.

Стол действительно накрыт для ужина?

Вряд ли художник имел это в виду, он просто хотел создать ощущение изобилия, ведь не случайно сюда попали плоды, созревающие в разное время года, например, вишня и ви-

ноград. В историческую эпоху, когда создавалась эта картина, всё, что изображено на ней, стоило очень дорого и было доступно только состоятельным людям. Вероятно, здесь показано не то, что хозяева привыкли видеть каждый день у себя на столе, а то, что они вообще могли себе позволить – это касается и богатой сервировки стола (тарелки, бокалы, кувшин).

Почему скатерть закрывает стол не полностью?

Если бы мы видели только красивую шёлковую ткань, это бы был ограниченный, чисто поверхностный взгляд, но там, куда скатерть не доходит, заметен простой деревянный стол без всяких прикрас. Скатерть, частично скрывая и частично открывая стол, выполняет ту же роль, что и кожура лимона, которую срезали ножом: они каждая по-своему обнажают и делают видимой изнанку реальности. Картина учит нас отличать обманчиво благополучный внешний вид от внутренней, подлинной сути.

На картине есть еда и питьё

Художник предлагает зрителю угощение на выбор и любой вкус. На картине изображены три стеклянных бокала разной формы, предназначенных для напитков.

Кажется, будто омар живой и может уцепиться за палец

Красный цвет всегда создаёт ощущение движения. Кроме того, клешни омара выступают за край тарелки, словно он пытается что-то схватить. Художник хотел, чтобы омар сразу привлёк внимание зрителя как дорожный знак, предупреждающий об опасности. Поскольку омар как краб передвигается боком, он традиционно символизирует человеческое лицемерие. Изображая омара на картине, художник предостерегает

нас от превратных мыслей и несправедливых поступков, напоминая, что внешний вид часто бывает обманчивым. Бояться, что омар может укунить за палец, не стоит, так как он изображён красным цветом, означающим то, что его уже сварили, иначе он был бы серовато-коричневым. Красный цвет выделяет омара на общем фоне и придаёт ему устрашающий вид.

Почему на картине изображены раковины?

В давние времена было принято коллекционировать раковины, их ценили за изысканность расцветки и разнообразие форм. В раковине есть что-то экзотическое, связанное с дальними краями и морскими путешествиями. Раковины на картине, как и омар с креветками, ассоциируются с загадочным миром океана, а фрукты и листья винограда – с растительным богатством Земли.

Почему лимон очищен не до конца?

Это позволило художнику использовать красивый, яркий завиток кожуры для того, чтобы уравновесить передний план картины, ведь наполовину очищенный лимон – излюбленный мотив многих натюрмортов: он позволяет остановить мгновения на лету – снятая кожура ещё держится, но вот-вот оторвётся и упадёт, что для живописцев служило способом отображения мимолётности и непрочности сущего.

Что находится в голубой шкатулке?

Обычно в таких шкатулках хранили драгоценности, возможно, что они там и лежат, но мы их не увидим, так как содержимое шкатулки скрыто от глаз зрителя. Шкатулке отведена важная роль: она восстанавливает справедливое равновесие, храня свою тайну и как бы говоря, что невозможно всё сидеть и знать, Художник изобразил шкатулку голубым цветом, который как раз не достаёт пёстрой россыпи фруктов.

Для чего в натюрморте занавес?

Для украшения – складки придают фону картины рельефность, что позволяет показать игру света и тени. Кроме того, занавес всегда связан с театральным зрелищем и придаёт картине праздничность. Дело происходит не просто в комнате обычного дома – это некий театр, ведь создавая свою «мизансцену», живописец соединяет разные элементы натюрморта в один великолепный спектакль.

Всё, что лежит на столе, кажется, вот-вот упадёт

Ощущение неустойчивого равновесия, возникающее при взгляде на картину, придаёт ей особое очарование. Зритель наслаждается зрелищем изобилия, в то же время чувствуя, что пиршество недолговечно, ведь всё может развалиться как карточный домик. Фрукты на блюде громоздятся в полном беспорядке, что-то свисает, соскальзывает и сползает... В реальной жизни фрукты уложили бы на блюдо более старательно. Картина даёт человеку ещё один урок, «воспевая» достаток и успех, напоминает нам, о том, что в любой момент жизни всё может рухнуть в прямом и переносном смысле.

Резюме:

- устанавливать границы отбора произведений живописи для показа детям дошкольного возраста бессмысленно, так как любая картина может найти эмоциональный отклик в душе ребёнка, ведь дети живут в мире образов и на бессознательном уровне усваивают законы зрительного восприятия, идущие от древней традиции живописи;
- современное изобразительно искусство (живопись, скульптура, инсталляции и др.) даёт детям дошкольного воз-

раста большой простор для развития воображения и фантазии, вызывая любопытство и интерес, который всегда можно поддержать с помощью познавательных вопросов о содержании произведений изобразительного искусства;

– содержание картин ребёнок лучше поймёт, если педагог будет использовать в процессе обучения *художественные методы* (тактильно-чувственный, оживление эмоций с помощью литературных и песенных образов) *и приёмы* («вхождение в картину», акцентирование деталей, зрительные ассоциации, пояснение, сравнение, «оживление» героя, «сыграть» картину с помощью жестикуляции и мимики, театрализованное и музыкальное сопровождение), позволяющие в дальнейшем восстанавливать в детской памяти то, что вызвало определённые чувства и эмоции, что особенно запомнилось в картине;

– методика рисования пейзажа, портрета и натюрморта в дошкольном возрасте основана на грамотном педагогическом руководстве детского рисования (техники рисования, способы и приёмы изображения) с учётом понимания сюжетного и образного содержания, символики изображения и жанровых особенностей произведений изобразительного искусства.

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Раскройте понятия: «пейзаж», «портрет», «натюрморт».
2. Перечислите основные виды пейзажной живописи и кратко охарактеризуйте их.
3. В чём заключаются особенности рисования пейзажа в дошкольном возрасте?

4. Какую предварительную работу должен проводить педагог с детьми для качественного изображения пейзажа?
5. Какие виды различают в портретной живописи?
6. Назовите группу вопросов по восприятию портретной живописи в старшем дошкольном возрасте.
7. В чём заключаются особенности рисования портрета в разных возрастных группах?
8. Какие уровни эстетического восприятия натюрморта выделены в дошкольном возрасте?
9. Кратко охарактеризуйте содержание педагогической деятельности по ознакомлению детей дошкольного возраста с натюрмортом.

РАЗДЕЛ 6. ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ОВЛАДЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

6.1 Психолого-педагогические диагностики и методики, изучающие процесс рисования в дошкольном возрасте

*«Для парусника, который не знает куда плыть,
ни один ветер не будет попутным»*

Сенека

Качественное проектирование образовательного процесса в ДОО осуществляется на основе результатов диагностики как важнейшего инструмента педагогической деятельности по изучению ребёнка и его фактического состояния развития в разных видах детской деятельности. В логике осуществления профессионально-педагогической деятельности в ДОО диагностические задачи являются определяющими и охватывают процесс развития ребёнка в индивидуальности его проявления, организацию образо-

вательного процесса в совокупности условий, ресурсов, средств, форм и методов обучения, результатов образования и пр.

Педагогическая диагностика, призванная определять успешность реализации образовательной программы, обусловленная спецификой образовательного процесса, должна осуществляться с учётом основных принципов, выделенных А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой и др. (Табл. 22).

Таблица 22 – Принципы педагогической диагностики достижений детей дошкольного возраста

Название принципа	Трактовка принципа
1	2
Принцип целенаправленности	Соответствие поставленной стратегической цели разработанной концептуальной модели с ориентацией на социальный заказ, содержание дошкольного образования, особенности деятельности субъектов обучения, применение эффективных ресурсов, средств и методов
Принцип целостного изучения образовательного процесса	Рассматривание изучаемого объекта целостно в разных условиях, выявляя взаимобусловленности внутренних факторов личностно-индивидуального развития ребёнка с внешними условиями среды
Принцип процессуальности	Изучение явления в его генезисе и прогрессии. Изучение диагностируемого объекта непрерывно в естественных условиях с учётом гендерных и социокультурных особенностей индивидуально-личностного развития ребёнка

Продолжение таблицы 21

1	2
Принцип объективности	Сопоставление полученных результатов с данными родителей и других педагогов на основе отрицания субъективных оценочных суждений о диагностируемом объекте
Принцип согласованности действий субъектов диагностики	Выработка единого плана педагогических действий в опоре на единые теоретические и нормативные основания
Принцип компетентности	Принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики на какие-либо действия, наносящие ущерб испытуемому
Принцип персонализации	В диагностической деятельности от педагога требуется обнаруживать индивидуальные проявления общих закономерностей и индивидуальные пути развития ребёнка, а отклонения от нормы оценивать как негативные

Выделенные принципы позволят педагогу определить основные цели, содержание, формы и методы диагностических процедур, подобрать комплекс диагностических заданий и методик для целостного анализа развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности (рисование).

Педагогическая диагностика, основанная на выделенных принципах, призвана выполнять широкий спектр функций, которые обуславливает объективный характер образовательного процесса (Б.П. Битинас, Н.К. Голубев, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.):

– *информационная функция* обеспечивает сбор информации о состоянии наблюдаемого объекта и изменений в нём в связи с воздействием определённых факторов;

– *функция обратной связи* позволяет педагогу управлять процессом развития и становления личности ребёнка, контролируя действия на основе сведений о педагогическом процессе с ориентацией на достижение лучшего педагогического решения;

– *оценочно-аналитическая функция* основывается на анализе информации и фактов, что даёт возможность всесторонне и объективно оценить результаты педагогической деятельности;

– *контрольно-диагностическая функция* как обратная связь позволяет накапливать объективные данные о результатах деятельности и фиксировать отклонения фактических результатов от намеченных целей;

– *прогностическая функция* связана с возможностью достоверного представления о перспективах развития диагностируемого объекта на основе глубокого изучения индивидуальных особенностей ребёнка;

– *корректирующая функция* направлена на выявление педагогических ошибок и просчётов, требующих коррекции педагогических условий и образовательного процесса в целом через адекватные, специальные педагогические действия.

Специфика диагностики развития детей призвана помогать педагогам ДОО правильно организовывать образовательный процесс, учитывая, что в дошкольном возрасте все психические процессы очень пластичны и подвижны, а развитие потенциальных способностей (возможностей) ребёнка в значительной степени зависят от того, какие условия для этого создадут взрослые.

Проведение диагностики изобразительной деятельности детей (рисование), входящей в образовательную область «Художественно-эстетическое развитие» можно представить схематически в виде логически связанных действий педагога ДОО (Табл. 23).

Таблица 23 – Основные действия педагога по организации и проведению диагностики процесса рисования в разных возрастных группах

Этапы диагностики	Действия педагога по проведению диагностики
1	2
Определение сроков диагностики, подбор диагностических методик и практических заданий	Диагностические методики, наглядные материалы и практические задания подбираются педагогом в соответствии с реализуемой программой ДОО и образовательной областью «Художественно-эстетическое развитие»: изобразительная деятельность (рисование)
Создание условий для проведения диагностики	Неформальный подход педагога к проведению диагностики, последовательность поступления информации о результатах развития ребёнка, сопоставимость информации о сильных и слабых сторонах диагностируемого объекта, грамотное использование педагогом диагностического инструментария
Визуальное и документальное фиксирование результатов диагностики	Качественное фиксирование результатов диагностики осуществляется разными методами: наблюдение, беседа, экспериментальные и диагностические ситуации, дидактические игры, творческие задания, психолого-педагогические рисуночные методики и тесты

1	2
Сбор и анализ эффективности и оценки качества обучения	Фиксация наблюдений за ребёнком отражается педагогом в протоколах наблюдений и сводных таблицах

Результаты проводимых с детьми дошкольного возраста диагностик устанавливают отношения качества обучения ребёнка, овладевшего необходимыми знаниями, умениями и навыками. А.М. Вербенец, А.Г. Гогоберидзе определили целесообразность *трёхкратного проведения диагностики художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: начальная (сентябрь), промежуточная (на протяжении учебного года), итоговая (май)*. Так как любая продуктивная деятельность является по своей сути объектом и средством диагностики, исследователи определили направленность каждого этапа диагностики как своевременную необходимость фиксации детских проявлений и особенностей художественно-эстетического развития дошкольников.

В современной дошкольной педагогике используется широкий диапазон диагностик и методик изобразительной деятельности (Н.В. Бутенко, А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец, Н.А. Вершинина, Е.В. Горбатова, Н.М. Зубарева, Н.И. Ильичёва, В.И. Кириенко, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, О.А. Соломенникова, Р.М. Чумичева, Н.В. Шайдурова и др.) (Табл. 24).

Суммируя данные педагогических исследований в области *художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности* можно выделить *основные направления*, по которым целесообразно проводить *диагностику*:

Таблица 24 – Основные диагностики развития детей дошкольного возраста в процессе рисования

Автор, название диагностики	Критерии и показатели диагностики
1	2
Н.А. Ветлугина «Диагностика художественного творчества детей»	Показатели процесса и качества продукции детского художественного образа: отношения и интересы, способы творческих действий, показатели качества и результатов творчества
Н.В. Шайдурова «Диагностика художественно-творческого развития детей в изобразительной деятельности»	Владение специальными художественно-изобразительными знаниями, умениями, навыками; развитие способности художественно-образного восприятия окружающего мира и произведений искусства; художественно-творческая активность ребёнка в изобразительной деятельности
А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец «Диагностические методики выявления особенностей художественно-эстетического развития дошкольников»	Проявление эстетических интересов и элементов эстетического отношения к окружающему миру, освоение эстетических оценок и некоторых эстетических категорий («безобразное», «прекрасное» и др.), сформированность ряда представлений, развитие творчества, развитие сенсорно-познавательных способностей и процессов как основы художественной деятельности детей дошкольного возраста
Т.С. Комарова «Диагностика уровня овладения изобразительной	Анализ продуктов деятельности: содержание изображения, передача формы, строение предмета, передача пропорции в изображении, композиция, передача движе-

Продолжение таблицы 24

1	2
деятельностью и развития творчества»	ния, цвет. Анализ процесса деятельности: характер линии, регуляция деятельности, уровень самостоятельности, творчество
И.А. Лыкова «Диагностика художественно-эстетического и творческого развития детей дошкольного возраста»	Общие показатели развития детского творчества, эстетических способностей и умений: эстетическая компетентность, восприятие художественных образов (искусство) и предметов (явлений) окружающего мира как эстетических объектов, эмоциональность (возникновение «умных эмоций»), осмысленное «чтение» художественно-эстетических объектов с помощью воображения и эмпатии, креативность (творчество), инициативность и способность к самооценке
Т.Г. Казакова, И.А. Лыкова «Диагностика умений и способностей в изобразительном творчестве»	В рисовании: средства выразительности (цвет, колорит, формообразование, композиция, практические умения (владение материалами и инструментами), содержание рисунка (дом, дерево, человек, птица и пр.), жанры (виды рисунка: натюрморт, портрет, пейзаж и др.), декор адекватно теме, эстетические оценки и суждения о художественном образе, эстетическая компетентность (беседа по вопросам), креативность (творческое воображение)
Н.В. Бутенко «Диагностика художественно-эстетического раз-	Мотивационная активность, степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании, продуктивная деятельность и процессуальная деятельность, лич

1	2
вития детей старшего дошкольного возраста в рисовании»	ностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)
Н.В. Шайдурова «Диагностика уровня художественно-творческого развития детей в изобразительной деятельности»	Владение специальными художественно-изобразительными знаниями, умениями и навыками; развитие способности художественно-образного восприятия окружающего мира и произведений искусства; художественно-творческая активность ребёнка в изобразительной деятельности

– проявление эстетических интересов и элементов эстетического отношения к окружающему миру, предпочтений, освоение начальных эстетических оценок и некоторых эстетических категорий (красивое – безобразное, добро – зло и пр.), сформированности представлений (эстетические, художественные, искусствоведческие) и опыт посещения музеев *диагностируется следующей группой методик: искусствоведческие и познавательно-эстетические беседы; творческие задания, включающие описание произведений искусства, дидактические игры, ранжирование («Выбери любимое произведение искусства»), рисование по впечатлениям от посещения музеев, творческие игры «Я – художник», «Мой любимый музей» и др.;*

– развитие эмоционально-эстетических способностей (эмпатия, восприятие, синестезия и пр.), творчества, сенсорных и познавательных способностей и процессов (освоение сенсорных и художественных эталонов, различение формы и цвета,

аналитики-синтетическая деятельность) как основы художественной деятельности *диагностируется креативными тестами и тестовыми заданиями «Дорисовка кругов», «Необычные картинки» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко), вербальная и образная батарея тестов Е. Торренса, апробированная Е.Е. Туником («Создание рисунка», «Незаконченные фигуры», «Повторяющиеся линии»), опросник «Творческие характеристики креативности» для дошкольников и др.;*

– выявление особенностей освоения детьми изобразительной деятельности осуществляется в процессе *формулирования творческого замысла, отбора содержания, способов и приёмов действий, оценки результата*, а также некоторых показателей процесса обучения рисованию (самостоятельность, разные виды умений), что ярко характеризует проявление детского творчества и успешного освоения изобразительной деятельности.

Итак, изобразительная деятельность значит для ребёнка очень много, поэтому для педагога важен анализ уровня развития изобразительной деятельности как показатель детского интеллектуального и эстетического развития в разные возрастные периоды. В практике дошкольного образования большое значение уделяется *методу изучения продуктов изобразительной деятельности* (рисунок, поделка, инсталляция и др.), который часто входит в состав других методов диагностики – *в педагогический эксперимент или наблюдение, когда важно анализировать не только результат деятельности ребёнка, но и сам процесс творческой деятельности.*

Детский рисунок, который по мнению Л.В. Сибилёвой, является дифференциально-диагностическим показателем, нередко используется в качестве средства диагностики раз-

вития и уровня подготовленности ребёнка к школе в форме художественного самовыражения, открыто повествующей о внутреннем мире и состоянии ребёнка. В психологической науке *рисуночные психодиагностические методики*, когда в процессе изучения испытуемых используются созданные ими рисунки, имеющие тематически заданный или спонтанный характер, занимают 3-е место. Особое место в диагностике рисования психологи отводят *проективным методикам*, использующим рисунок для установления контакта с ребёнком на уровне речевого общения (при анализе рисунков используются стандартные шкалы формальных элементов, производится структурное «расчленение» рисунка, качественный и количественный анализ характерных деталей изображения и их интерпретация. Такие диагностические методики выполняются в форме обычных творческих заданий в течении 15-20 минут индивидуально или в группе. В психологической практике успешно используется множество проективных графических методик: «Автопортрет» (Р. Бернс), «Несуществующее животное», «Рисунок семьи» (В. Вульф), «Рисунок человека (Ф. Гудинаф, К. Маховер, модификация Д. Харриса), «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Дерево» и др.

Итак, в практике дошкольного образования рисунок нередко используется в качестве диагностики художественно-эстетического, интеллектуального развития ребёнка и уровня его подготовленности к школьному обучению, ведь *рисунок отражает*: определённые стороны психического развития ребёнка, уровень усвоения технической стороной рисования, специфику перцептивных действий и характер применяемых сенсорных эталонов, символическое представление замести-

телей реальных предметов, уровень эмоционально-эстетического и художественного восприятия окружающей картины мира, творческие способности ребёнка, уровень овладения собственно изобразительной культурой, что в конечном итоге ведёт к усвоению культуры общества.

На основании изучения существующих диагностик и диагностических методик в области изобразительной деятельности мы разработали *«Диагностику художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в рисовании»*: *первичная диагностика* выявляет начальный уровень художественно-эстетического развития ребёнка в рисовании, *текущая диагностика* определяет выбор оптимальных условий, технологий, форм, методов и способов обучения детей рисованию, *итоговая диагностика* рассматривается как результат личностных и индивидуальных достижений ребёнка в художественно-эстетическом развитии и успешного освоения изобразительной деятельности.

Уровни развития детей дошкольного возраста в рисовании определялись с помощью педагогических диагностических методик, диагностических тестов и заданий, направленных на выявление оптимальных совокупностей показателей результативности процесса изобразительной деятельности в целом (Табл. 25).

Применительно к содержанию художественно-эстетического развития ребёнка в рисовании все названные критерии, на наш взгляд, как универсальные показатели являются важными и необходимыми. Показатели можно условно разделить на три группы: I группа – теоретические знания ребёнка и личный опыт творческой деятельности в рисовании, II группа – овладение мыслительными операциями на основе ус-

воения ориентировочных действий, III группа – эмоционально-ценностное развитие ребёнка в процессе практической художественно-творческой деятельности, желание реализовать свои потребности в продуктивной деятельности.

Таблица 25 – Критерии и показатели уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности (рисование)

Критерии	Показатели уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности
1	2
Мотивационная активность	<ul style="list-style-type: none"> *проявление любознательности и эстетического интереса к изобразительному искусству; *проявление собственных предпочтений в творческой деятельности; *сформированная художественная потребность в субъективации (воспринимать, познавать, чувствовать, оценивать); * потребность в самопрезентации продуктов собственного творчества и их эстетическая оценка; *самоактуализация в процессе творчества
Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании	<ul style="list-style-type: none"> *отражение сенсорно-художественных эталонов в художественно-изобразительном опыте ребёнка; *владение специальными двигательными и техническими навыками и умениями в рисовании; *владение изобразительными техниками в рисовании (традиционные и нетрадиционные)

1	2
Продуктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> *сформированная координация движений рук и глаз, ручной умелости; *готовность к формообразующим движениям; *передача правильных форм, пропорций и строения предмета; *цветовое решение изображения; *отражение практических навыков работы в рисовании; *передача сюжетной композиции при использовании её вариантов (линейная, фризовая, многоплановая) и создание многофигурных сюжетных композиций; *интеграция средств выразительности; *способность к рисованию и творческой деятельности
Процессуальная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> *планирование собственной деятельности; *освоение изобразительной деятельности (рисование); *деятельностно-субъектные проявления (самостоятельность); *активизация в экспериментировании художественными материалами
Личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)	<ul style="list-style-type: none"> *использование накопленного опыта в собственном творчестве; *проявление индивидуальности в манере исполнения; *проявление творческого мышления через использование приёмов фантазирования; *творческое наполнение и оригинальность образа или сюжета изображения

Название уровней художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в рисовании, которое определили мы, выражается не по шкале нарастания (от нулевого до высокого уровня), а в соответствии с эталонным соотношением: *допустимый уровень (ребёнок овладевает)*, *достаточный уровень (ребёнок усвоил и освоил)*, *устойчивый уровень (ребёнок хорошо владеет)*. Все обозначенные уровни рассматривались с точки зрения особенностей художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста: мотивационной активности ребёнка, процесса детского творчества и художественного восприятия, продуктов детского изобразительного творчества (художественные, стилевые и жанровые особенности рисунков), креативности продуктов детского творчества (рисунков).

Результаты диагностики, в основу которых положены содержательный анализ и обсуждение результатов работы с детьми конкретной возрастной группы, помогают педагогическому коллективу не только увидеть реальную картину художественно-эстетического развития каждого ребёнка, но и определить перспективы его развития в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями, творческими возможностями и эстетическими способностями.

При проведении диагностики мы оценивали продукты детского творчества (рисунки), которые подвергались качественной оценке (рисуночные диагностики, методики и тесты). Однако, исследованиями в области изучения изобразительной деятельности детей в рисовании (Е.В. Горбатова, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова и др.) отмечено, что принятые в практике дошкольного образования критерии продуктов детской деятельности в рисовании, являются прагматическими,

а целостность образов остаётся «неосязаемой и неуловимой» (В.Т. Кудрявцев). В опоре на диагностические материалы, используемые в дошкольном образовании, был разработан содержательно-диагностический инструментарий, который позволит педагогам более качественно подойти к индивидуальной диагностике художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в рисовании (Табл. 26).

Таблица 26 – Содержательно-диагностический инструментарий по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста (рисование)

Критерии	Диагностические и модифицированные методики	Основные методы диагностики
Мотивационная активность	* Б.А. Столяров «Опиши картину». *Б.А. Столяров «Проявление эстетического отношения к окружающему миру». * Модификация методики Т. Дембо «Лесенка»	Экспериментальная ситуация. Наблюдение за поведением ребёнка. Метод исследования эмоциональных состояний
Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании	* Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко «Необычные картинки». * О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур». * Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Подвижные волшебные линии», «Радужные секреты цвета»	Тестовое задание. Диагностическое задание. Диагностическое моделирование
Продуктивная деятельность	* А.М. Вербенец, Г.А. Гогоберидзе «Создание образа по заданной теме и по собственному замыслу».	Диагностическое задание. Графические упражнения и творческие задания

Окончание таблицы 26

1	2	3
	* Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Тайны изобразительных материалов», «Творческие эксперименты с техниками рисования»	
Процессуальная деятельность	* Е.Г. Макарова, Р.М. Чумичева «Оживающая ассоциация». Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Народные промыслы России», «Творчество мастеров Урала»	Интерпретация продукта творчества. Художественно-творческая деятельность
Личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)	* Е. Торренс «Оценка уровня развития творческого мышления» в модификации Е.Е. Туника. * Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Фигурные формы окружающего мира», «Красочный портретный мир», «Цветной пейзажный мир», «Мир натюрмортов» * Н.В. Яковлева «Моделирование вероятностей»	Игровое творчество. Творческая интерпретация образов и предметов. Выявление уровней развития художественных способностей ребёнка

Итак, *диагностическое обследование детей по рисованию может проводиться индивидуально, фронтально или по подгруппам*на основе стандартизированных технологий обу-

чения дошкольников рисованию, умения педагога анализировать детскую деятельность и собственную профессиональную компетентность по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, фиксировать результаты наблюдений, планировать коррекционные действия и эффективные пути дальнейшей работы с детьми.

Оценка результатов диагностики по освоению образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»: изобразительная деятельность (рисование) проводится с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, уровня их самостоятельности и видов оказываемой педагогом помощи ребёнку.

В процессе проведения диагностики с детьми старшего дошкольного возраста целесообразно учитывать *количество и качество оказываемой педагогической помощи ребёнку* потому, что затруднения в выполнении некоторых диагностических заданий связаны у детей с умственными способностями и эмоционально-волевыми особенностями дошкольников:

– *стимулирующая помощь* активизирует собственный потенциал ребёнка («посмотри внимательно», «подумай», «вспомни, как это можно выполнить»);

– *эмоционально-регулирующая помощь* выступает как положительная или отрицательная оценка деятельности («очень хорошо», «молодец», «ты не подумал, неверно», «ты постарался», «у тебя получилось очень хорошо» и др.);

– *направляющая помощь* регулирует постановку цели, помогает понять задание через повторение инструкции выполнения («послушай внимательно задание», «вспомни, что нужно сделать», «с помощью каких изобразительных материалов ты можешь выполнить задуманное?»);

– *организуемая помощь* направлена на развитие мыслительности и контроль действий ребёнка («сравни», «чем отличаются?», «сгруппируй по цвету», «на что похоже?»).

Такие виды помощи выступают как стимулирующая поддержка и педагогическое сопровождение, что способствует получению более качественных результатов в художественно-эстетическом развитии ребёнка.

Итак, результаты диагностики предоставляют педагогам возможность определять уровень индивидуального и художественно-эстетического развития в изобразительной деятельности (рисование), следить за развивающим эффектом обучения, получать обоснованные данные об успешности освоения ребёнком программных задач.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что педагог должен грамотно проводить анализ наблюдения занятий по изобразительной деятельности, который включает в себя следующий алгоритм педагогических действий:

1. *Подготовка помещения к занятию* (соблюдение санитарно-гигиенических условий и требований, размещение столов и оборудования в соответствии с правильной освещённостью).

2. *Подготовка педагога к занятию* (обеспечение образовательного процесса дидактическим и наглядным материалом, использование средств ТСО, наличие достаточного количества изобразительных материалов и оборудования для рисования, художественное слово и музыкальное сопровождение, театрализация).

3. *Привлечение детей к подготовке занятия* (дежурство в старшем дошкольном возрасте).

4. *Организация внимания детей* для начала занятия (организационный момент, который может включать в себя игровой компонент, появление сказочного персонажа и других героев художественных произведений).

5. *Содержание занятия*: наличие плана и конспекта занятия, соответствие темы занятия программе обучения, времени года и изобразительным возможностям детей.

6. *Основная часть занятия*: чёткость постановки основных образовательных и изобразительных задач, показ соответствующего наглядного и дидактического материала, целесообразность его использования, методика объяснения задания, эффективность использования художественных изобразительных материалов, способов и приёмов изображения.

7. *Заключительная часть занятия* включает в себя сюрпризный момент с поощрением детей, стимулируя интерес к изобразительной деятельности.

8. *Педагогическое руководство работой детей* в ходе занятия: количество указаний, их содержание и целесообразность; объём, своевременность и характер оказанной помощи детям; контроль за выполнением указаний для выполнения заданий.

9. *Самопрезентация детских рисунков*, представленная словесно-художественным описанием продукта творчества.

Резюме:

— диагностика для педагога должна быть понятной и простой в проведении: диагностические задания и соответствующие им оценки должны позволить педагогу дифференцировать детей по выявленным уровням для дальнейшей индивидуализации и коррекции образовательного процесса;

– специфика образовательного процесса по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста обусловлена опорой на основные принципы педагогической диагностики: целенаправленности, целостного изучения образовательного процесса, объективности, процессуальности, согласованности действий субъектов деятельности, компетентности и персонализации;

– педагогическая диагностика включает в себя комплекс функций: информационную, обратной связи, оценочно-аналитическую, контрольно-диагностическую, прогностическую и коррекционную;

– диагностика художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в рисовании (первичная, текущая, итоговая) определяется основными критериями (мотивационная активность, степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании, продуктивная и процессуальная деятельность, личностный индивидуально-творческий потенциал – креативность) и уровнями: допустимый уровень (ребёнок овладевает), достаточный уровень (ребёнок освоил и усвоил), устойчивый уровень (ребёнок хорошо владеет).

Контрольные вопросы для самопроверки:

1. Сформулируйте понятие «педагогическая диагностика».
2. Перечислите и кратко охарактеризуйте основные принципы педагогической диагностики.
3. Назовите функции педагогической диагностики.
4. Перечислите этапы проведения педагогической диагностики по реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».

ственно-эстетическое развитие» (изобразительная деятельность).

5. Какова кратность проведения педагогической диагностики по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста?

6. Назовите основные направления проведения педагогической диагностики по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста (соответствующие диагностические материалы и методики, тестовые задания и рисуночные тесты).

7. Какие критерии и уровни художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста определяют развитие ребёнка в изобразительной деятельности (рисование)?

8. Какие виды педагогической помощи можно оказать ребёнку в процессе проведения диагностики?

9. Назовите алгоритм педагогических действий анализа занятий по изобразительной деятельности в дошкольном возрасте.

Понятийно-терминологический словарь

1. *Аккомодация* – механизм, позволяющий индивиду приспособлять свои прежде сформированные реакции к новой информации, который вынужден перестраивать старые схемы.

2. *Апперцепция* – значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время.

3. *Ассоциация* (физиология) – механизм творческого процесса, когда некий раздражитель активизирует рефлекс сосредоточения, порождающий мимико-соматический рефлекс.

4. *Вариативность организации художественно-эстетической среды* – дизайн интерьера, украшенный индивидуальными и коллективными работами детей; создание элементов декораций, деталей костюмов для игр-драматизаций и инсценировок; систематические выставки детского творчества и т. д.

5. *Восприятие* – 1) процесс чувственно-образного отражения предметов и явлений в единстве их свойств, 2) синтез ощущений, формирующийся в процессе активного отражения объективно существующих предметов, 3) восприятие зависит от прошлого опыта, знаний, содержания и задач выполняемой деятельности и индивидуально-психологических различий людей (потребностей, склонностей, мотивов, интересов, эмоционального состояния и т. д.).

6. *Декоративно-прикладное искусство* – (от лат. decor – «украшаю») искусство, представленное в предметах быта, созданных в соответствии с эстетическими потребностями человека и вносящих красоту в повседневную жизнь человека.

7. *Детский рисунок* – объективный материал для изучения психологии детей, для выяснения их общих и индивидуальных особенностей.

8. *Деятельность по восприятию произведений искусства* – развитие чувств, специальных навыков, а также овладение образным языком разных видов искусства.

9. *Диалог* – универсальное свойство всех психических процессов, обладающий определенными структурными характеристиками целого: симметричностью, равновесием и т. д.

10. *Диалог в культуре* – познание сути явлений культуры как системы.

11. *Дизайн* (от англ. «эскиз», «рисунок», «замысел») – особая область искусства конструирования мира предметов для человека с точки зрения полезности, функционирования, красоты, безопасности и т. п.; метод проектирования удобных вещей на основе научных и эстетических данных.

12. *Зрительное восприятие* – совокупность процессов построения зрительного образа окружающего мира.

13. *Изобразительные искусства* – 1) искусства, связанные со зрительным восприятием и создающие изображения видимого мира на плоскости и в пространстве, 2) обладают широкими возможностями психологического воздействия на человеческое сознание, активно способствуют воспитанию человека и формированию его чувств.

14. *Индивидуальность ребёнка* – амплификация (обогащение) художественно-эстетического и творческого опыта (эстетическая апперцепция).

15. *Инкультурация личности* – процесс становления культурной личности.

16. *Инсталляция* – произведение музейно-выставочного искусства в виде пространственного сооружения, композиции (объекта) из сочетания разных элементов.

17. *Интеграция* – 1) глубокая форма взаимопроникновения и взаимосвязи разного содержания воспитания и образования детей, охватывающая все виды художественно-творческой деятельности, 2) способ приобщения детей к законам искусства и формирования целостной картины мира через решение интегрированных познавательных задач.

18. *Интенциональность* (от лат. intention – «стремление») – предметная деятельность индивида, которая означает, то, что действие имеет мотив, цель и направленность.

19. *Интерес* – потребностное отношение или мотивационное состояние личности, побуждающее к познавательной деятельности, преимущественно развёртывающееся во внутреннем плане.

20. *Искусство* – 1) особая форма общественного сознания и художественное отображение существенных сторон человеческой жизни, 2) отрасль человеческой деятельности, стремящейся к удовлетворению одной из духовных потребностей человека, а именно любви к прекрасному, 3) специфическая форма познания и преобразования действительности, специфика которой состоит в том, что понятия истины и правдивости соединяются с понятием красоты.

21. *Картина мира* – 1) полусознанное или осознанное представление, зафиксированное в конкретных произведениях культуры, 2) сложноструктурированная модель или целостность, включающая в себя мировоззрение, мировосприятие и мироощущение.

22. *Картинная галерея* – собрание картин, рисунков и гравюр выдающихся художников, выставленных в специальных помещениях (музеях) и доступных для обозрения; художественный музей, в котором экспонируются произведения живописи.

23. *Катарсис* (греч. catharsis – «очищение») – душевная разрядка, испытываемая зрителем в процессе переживания.

24. *Компоненты эстетического отношения* – способность эмоционального переживания, способность к активному усвоению художественного опыта (эстетические апперцепции) и самостоятельной творческой деятельности, способность к саморазвитию и экспериментированию (поисковыми действиями).

25. *Компоненты эстетической культуры* – эстетическое восприятие, эстетические чувства, эстетические потребности, эстетические вкусы, эстетические идеалы.

26. *Контрапост* – в изобразительном искусстве приём контрастного расположения симметричных или противостоящих частей человеческого тела (рук, ног, верхней и нижней половины тела).

27. *Краски* – в технологии изобразительного искусства специально приготовленные жидкие, тестообразные или твёрдые вещества, обладающие окрашивающей способностью и достаточной устойчивостью к внешним воздействиям. Красящие вещества могут быть природного (минерального или растительного) и искусственного происхождения.

28. *Креативность* – творческие возможности (способности) человека, которые проявляются в мышлении, чувствах и отдельных видах деятельности.

29. *Культура* – совокупность открытых и закрепившихся в жизни людей культурно-опосредованных форм отношений с миром.

30. *Культура личности* – совокупность ценностей, норм, качеств, мировоззренческих и жизненных установок, характеризующих человека как субъекта культуры определенной эпохи.

31. *Культура творческого мышления* – составная часть базиса личностной культуры, которая реализуется в образовательном процессе.

32. *Культурное саморазвитие ребёнка* – универсальность, эвристичность, пластичность, полифункциональность.

33. *Культурное средство деятельности ребёнка* – личностный опыт и система личностных ценностей ребёнка, которые выступают его основным культурным средством.

34. *Мазок* – 1) термин, применяемый чаще всего к масляной живописи, 2) след кисти художника на поверхности красочного слоя, элемент живописной техники.

35. *Мастерская* – в изобразительном искусстве помещение, предназначенное для работы живописца, скульптора или графика, имеющее специальное освещение, оборудованное необходимыми материалами и принадлежностями.

36. *Модель* – 1) материальная или мыслительная (знаковая, концептуальная) система, опосредованно отражающая совокупность факторов, воспроизводящих, имитирующих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и развития, 2) в практике изобразительного искусства любые существа или предметы, используемые художником в качестве натуры.

37. *Носители эстетического потенциала* – природа, человек, процесс и результат человеческой деятельности, эсте-

тическое освоение мира которого происходит в искусстве через освоение мира.

38. *Обогащение эмоционального опыта ребёнка* – познание ценностей, представленных в произведениях искусства, через эстетические переживания, которые выступают основой духовного развития личности.

39. *Опыт творческой деятельности* – целостное воспроизведение индивидуального опыта человека, в котором он реализует свои ценностные ориентации при помощи имеющихся у него знаний о мире и о самом себе.

40. *Орнамент* (от лат. – «украшение») – узор, построенный на сочетании и чередовании изобразительных элементов; основное назначение орнамента выражается в украшении предметов, подчёркивая их форму.

41. *Основа целостной картины мира* – искусство в мире ребёнка и ребёнок в мире искусства, что даёт возможность совмещения представлений и восприятия картины мира, выраженной в искусстве.

42. *Основная линия развития ребенка в художественной деятельности* – творческое самоопределение дошкольника в историческом пространстве и времени культуры.

43. *Пейзаж* – жанр изобразительного искусства, посвящённый изображению природы. Отдельные художественные произведения этого жанра также называются пейзажами. Художником, работающим в области этого жанра, называют пейзажистами.

44. *Перспектива* – в изобразительных искусствах способ изображения объёмных предметов и тел на плоскости. Существуют линейная перспектива (создание иллюзии глубины изображения на двухмерной плоскости), световоздушная перспек-

тива (изменение цвета в зависимости от степени удаления изображаемых предметов в пространстве) и обратная перспектива («распластывание» изображения на плоскости для достижения эффекта декоративности и монументальности).

45. *Пленэр* (от франц. *plein air* – «открытый воздух») – в живописи термин, означающий передачу в картине всего богатства изменений цвета, обусловленный воздействием солнечного цвета и воздуха в живой природе. Пленэрная живопись сложилась в результате работы художников не в мастерской, а на открытом воздухе на основе изучения природы с целью возможно более полного воспроизведения её реального облика.

46. *Полиптих* – произведение изобразительного искусства, состоящее из нескольких частей, исполненных на отдельных досках или полотнах, объединённых общим назначением или темой, а также цветовым и композиционным решением. Полиптихи в виде «складней» (складные алтари) чаще всего встречаются в средневековом искусстве (в том числе в древнерусском). Разновидностями триптиха являются *диптих* и *триптих*, произведения, состоящие соответственно из двух или трёх частей.

47. *Полихудожественное образование* – комплексная взаимосвязь искусств, возможных на основе интеграции предметов культурологических и эстетико-искусствоведческих циклов, что предусматривает создание новых условий организации занятий по искусству в интеграционном пространстве образовательного учреждения.

48. *Полихудожественной среда* – часть образовательного пространства дошкольного учреждения, включающая мини-пространства, центры творчества и активности, направ-

ленные на создание продуктов детского творчества и деятельности.

49. *Полихудожественность ребёнка* – способности к занятиям всеми видами творчества и художественной деятельности, основанных на природном «многоязычии» ребёнка.

50. *Полихудожественный проект* – художественно-творческая деятельность взрослого и ребёнка познавательного характера, реализующаяся в продуктах совместной деятельности, представляющих «сплав» творческих идей в соответствии с законами гармонии и красоты.

51. *Портрет* (от франц. porticus – «изображение») – один из жанров живописи, скульптуры и графики, посвящённый изображению конкретных людей. Художник-портретист всегда стремится не только к передаче внешнего сходства человека, но и к раскрытию его внутреннего мира.

52. *Прикладное искусство* – 1) область искусства, охватывающая ряд отраслей, создающих художественные изделия, имеющие утилитарное значение и отличающиеся эстетическими художественными качествами, 2) объединяет народное искусство и творчество профессиональных художников-прикладников декоративного искусства.

53. *Пропорции* (от лат. proportio – «соразмерность») – в изобразительном искусстве и архитектуре соразмерность всех частей художественного произведения, их соответствие друг другу и определённое соотношение с целым.

54. *Принцип индивидуализации в художественно-эстетическом развитии ребёнка* – формирование специфической творческой личности или творческого «Я» через выражение психологической природы личности, психологических механизмов, способов и форм её выражения.

55. *Принцип культуросообразности в дошкольном детстве* – «открытость» различных культур, создание условий для наиболее полного ознакомления детей с достижениями культуры современного общества и формирование на этой основе познавательных интересов дошкольников.

56. *Принцип развивающего обучения в художественно-эстетическом развитии* – усвоение содержания эстетических и художественных знаний в процессе постижения разнообразных видов художественно-творческой деятельности.

57. *Продуктивная деятельность* – специфическая детская активность, в которой ребенок обретает «господство» над материалами, овладевает художественными инструментами, создает оригинальный субъективно новый продукт, реализует и познает свое «Я», тем самым выражает эмоционально-ценностное отношение к миру и самому себе.

58. *Процесс восприятия* – познание окружающего мира, основанное на развитии эмоциональных чувств и переживаний ребёнка.

59. *Результат художественно-творческой деятельности* ребёнка – продукт, созданный ребёнком, отражающий самооценку его «Я».

60. *Репродукция* (от франц. reproduction – «воспроизведение») – в применении к изобразительному искусству массовое воспроизведение художественного оригинала фотографическим или полиграфическим способом, преимущественно в уменьшенном масштабе.

61. *Рефлексия* – 1) механизм личностного развития и саморазвития, 2) важнейшая способность человека, помогающая переосмыслить его отношения с предметным и социальным миром.

62. *Рисование* – искусство изображать существующие или воображаемые предметы на плоскости, с обозначением их форм линиями и различной степенью освещения этих форм посредством покрытия их каким-либо одноцветным веществом.

63. *Рисунок* – 1) древнейший вид изобразительного искусства, не требующий сложного технического исполнения, действенное средство познания и изучения окружающего мира, 2) основное средство построения изображения в графике, архитектуре и прикладном искусстве.

64. *Светотень* – 1) одно из основных средств изобразительного искусства, 2) строго закономерные градации светлого и тёмного, света и тени, благодаря которым воспринимаются глазом и воплощаются в художественном произведении предметные свойства и явления действительности, 3) светотень позволяет художнику передавать форму предмета, его объём, особенности поверхности.

65. *Сенсорное воспитание* (лат. *sensus* – «чувство, ощущение») – целенаправленное развитие и совершенствование сенсорных процессов: ощущений, восприятий, представлений.

66. *Сенсорные эталоны* – обобщённые сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю своего развития; общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений предметов.

67. *Сенсорный акт* – познание формы и других пространственных свойств предметов через восприятие, представление, сенсомоторные ощущения.

68. *Синкретичность* – нераздельность, соединение видов искусства в одном целом художественном действии, основой которой является игра.

69. *Синтез искусств* – 1) объединение, соединение разных видов искусств в рамках единого художественного целого, 2) один из видов интеграции, гуманитарная модель, способ творческой деятельности педагога и одновременно среда для проявления творческой активности и самореализации ребёнка.

70. *Скульптура малых форм* – произведения мелкой пластики, изготавливаемые преимущественно художественной промышленностью и народно-художественными промыслами, из фаянса, фарфора, металла, кости, камня, стекла, пластмассы, дерева, бронзы и пр. художественных материалов.

71. *Собственное художественное «Я» в творчестве ребёнка* – зарождение и формирование в процессе работы над творческим продуктом художественно-эстетической идеи-мысли, идеи-чувства, идеи-формы на основе «вживания» в художественные образы.

72. *Сотворчество взрослого и ребёнка* – совместная деятельность, в процессе которой создаются наиболее благоприятные условия для формирования художественной культуры ребенка на основе активной познавательной деятельности.

73. *Сущность эстетического развития детей* – «превращение» природных задатков индивидуума в способности к различным видам деятельности.

74. *Творческая индивидуальность ребёнка в художественно-эстетической деятельности* – уникальное сочетание всех свойств ребёнка как индивида и личности.

75. *Творческая личность* – личность ребёнка, преобразуемая в художественном процессе, а продукт детского творчества приобретает статус «живой индивидуальности» художественной личности, статус субъекта творчества.

76. *Творческие способности* – максимальный уровень развития способностей, связанных с интеллектом.

77. *Творческий потенциал личности* – комплекс творческих способностей, проявляющихся и развивающихся в продуктивной деятельности, а также комплекс психических новообразований личности, формируются на протяжении ее возрастного созревания.

78. *Творческий потенциал педагога* – необходимость применения гибких моделей и современных образовательных технологий педагогического процесса, предполагающих активизацию самостоятельных действий детей в их творческих проявлениях.

79. *Творчество* – 1) деятельность высшего уровня познания и преобразования человеком окружающего природного и социального мира, 2) наличие психологических качеств личности (способностей, мотивов), а также приобретённых знаний и умений, благодаря которым создаётся новый уникальный продукт творчества.

80. *Творчество ребёнка* – неповторимость личности ребёнка, выражающаяся в продуктах творческой деятельности.

81. *Тематическая интеграция* – объединение участников образовательного процесса в различных областях познания окружающего мира через решение творческих заданий.

82. *Тематическая композиция* – произведение станковой живописи (картина), заключающая в себе ёмкое и общественно значимое содержание, воплощённое в соответствующей ему художественной форме.

83. *Терракота* (от итал. terracotta – «обожжённая глина») – в декоративно-прикладном искусстве и скульптуре художественные изделия из обожжённой глины: вазы, статуэтки и

пр. В технике терракоты выполняются также некоторые архитектурные, преимущественно декоративные детали.

84. *Техника живописи* – различные способы исполнения произведений живописи с её основными разновидностями: масляная живопись, акварель, гуашь, темпера, пастель, фреска, мозаика, энкаустика (древняя, забытая ныне техника живописи горячими восковыми красками по поверхности стены, деревянной доски и пр.

85. *Техника скульптуры* – совокупность специальных навыков, способов и приёмов, используемых в авторском исполнении скульптурных произведений. Из основных разновидностей техники скульптуры следует выделить лепку и высекание.

86. *Универсальность* – один из основных принципов эстетического освоения действительности.

87. *Уподобление* – умение осязать, владеть специфическими операциями и приёмами уподобления, присущими не только осязанию, но и слуху, и зрению... в любой предметной деятельности.

88. *Фантазия* – художественный вымысел, основанный на способности ребёнка и взрослого человека свободно комбинировать образы, возникающие в подсознании.

89. *Формирование образного художественного мышления детей* – процесс единства восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности.

90. *Фриз* – декоративная полоса, украшенная скульптурой, живописью или орнаментальным мотивом и окаймляющая стену здания, пол, ковёр и т.п.

91. *Художественная деятельность детей* – ведущий способ эстетического воспитания и содержательное основание эс-

стетического отношения ребёнка, представляющее собой систему специфических действий, направленных на восприятие, познание и создание собственного художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

92. *Художественная культура личности* – особая область личностной культуры, образовавшаяся благодаря концентрации вокруг искусства и связанных с ним форм деятельности: художественным творчеством, художественным восприятием и т. п.

93. *Художественная потребность* – сложное системное образование личности, которое необходимо рассматривать в её связи с катарсисом, как личной самоактуализацией, самоорганизацией, ведущих личность к гармонизации внешних коммуникаций и собственного внутреннего мира.

94. *Художественная потребность* – характеристика эстетического субъекта, совершающего художественно-эстетическую деятельность.

95. *Художественная потребность ребёнка* – это направленность художественного восприятия, эстетического чувства и переживания, формирующая эстетическую оценку и отношение ребёнка к миру.

96. *Художественная среда* – это совокупность художественных ценностей, видов художественных деятельностей, ведущих и личных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект и которые определяют формирование его художественных потребностей, способы и средства их удовлетворения.

97. *Художественное воспитание* – 1) воспитание личности средствами искусства, 2) процесс приобщения детей к изобразительному искусству, выражающийся в индивиду-

альной творческой активности ребёнка в художественной деятельности.

98. *Художественное восприятие* – 1) процесс формирования целостного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности, 2) специфическое и неповторимое сочетание различных по своей направленности, интенсивности и значению эмоций.

99. *Художественное моделирование* – наглядно-практическое средство познания для формирования знаний о свойствах и структуре эстетических, художественных объектов и произведений искусства.

100. *Художественное образование* – универсальный вид деятельности, выражающийся формулой «потребность – переживание – действие», направленный на эмоциональную мобильность ребёнка, его интеллект и творческое совершенствование.

101. *Художественное творчество* – 1) деятельность, связанная с эстетическим познанием и преобразованием окружающего мира по законам гармонии, 2) мощный механизм духовного преображения действительности и стимул самореализации личности в культурном пространстве, которое формирует культурологическое самосознание индивидуума.

102. *Художественно-продуктивная деятельность* – процесс освоения ребёнком общекультурных способов создания художественных образов через выражение мыслей (идей), наделённых культурными и личностными смыслами.

103. *Художественно-творческая деятельность ребёнка* – целенаправленный процесс развития художественно-эстетического сознания дошкольника как базы для широкого гармоничного взгляда на мир и самого себя.

104. *Художественно-творческое развитие ребёнка* – нацеленность на «новое открытие», самовыражение своего образа «Я», самодвижение собственного потенциала личности ребенка к созданию оригинального продукта детской деятельности.

105. *Художественно-эстетическая культура* – базовый механизм развития личности, активизирует потребность ребёнка к творческой самореализации.

106. *Художественно-эстетическая культура детей дошкольного возраста* – совокупность эстетических ценностей Добра, Красоты и Гармонии, на основе которых формируется эстетическое отношение ребёнка к действительности, способность видеть, ценить красоту и гармонию окружающего мира.

107. *Художественно-эстетические потребности* – это эмоциональные реакции, которые, сопрягаясь с художественным мышлением, характеризуют соотношение между объектом (художественным образом искусства) и субъектом (воспринимающим).

108. *Художественно-эстетическое воспитание* – целенаправленный процесс формирования художественно-эстетического сознания ребёнка и активизация его до творческой деятельности.

109. *Художественно-эстетическое образование личности* – полихудожественное, поликультурное, полиэстетическое основание, ядром которого является триада, объединяющая в комплексе искусство и эстетическую культуру в различных видах деятельности: от восприятия, оценки, творчества до социокультурных видов деятельности (общение, труд, познание и т. д.).

110. *Художественные эталоны* – исторически сложившаяся и развивающаяся система художественных свойств и отношений, выработанная многими поколениями художников, которые являются языком изобразительного искусства и выступают в качестве художественно-изобразительного инструментария.

111. *Художественный вкус* – 1) способность личности восприятия и оценки эстетических достоинств произведений искусства или объектов природы, 2) художественный вкус проявляется как система личных пристрастий, ориентирующих человека на общепринятые эстетические оценки.

112. *Художественный образ* – специфическая для искусства форма отражения действительности, целостная эстетическая характеристика жизненного явления в произведении искусства, сопряжённая с его темой, художественной идеей, выраженная в конкретно-чувственной и эстетически значимой форме.

113. *Художественный стиль* – единство идейного содержания художественного произведения, порождающего единство элементов художественной формы и художественных выразительных средств.

114. *Художник* – в изобразительном искусстве специалист, практически осуществляющий творческую работу в области живописи, графики, скульптуры и декоративно-прикладного искусства.

115. *Цель современного художественного образования детей дошкольного возраста* – 1) направленное и последовательное воспитание у детей эстетической культуры, формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, 2) гармонизация мировосприятия и создание в

сознании целостной картины (образа) мира, 3) направленное и последовательное воспитание художественной культуры в целях содействия формированию эстетического отношения к окружающему миру и гармонизации мировосприятия.

116. *Ценностно-смысловое целеполагание* – показатель развития творческой личности ребёнка, в основе которого лежит понятие ценностей и смыслов, ориентированных на художественно-эстетические способы познания мира и знаков его выражения.

117. *Цвет* – в изобразительных искусствах, главным образом в живописи, одно из важнейших средств создания изображения. С помощью цвета художником воспроизводится форма и материал изображаемых предметов, объектов и образов, передаваемые пространственными отношениями, освещением, и воздушной средой.

118. *Цианометр* – полезный инструмент для изображения неба в рисунках, который представляет собой окрашенные разными оттенками голубой краски полоски-образцы для сравнения и измерения цвета неба.

119. *Шедевр* – образцовое произведение, высшее достижение искусства и мастерства художника.

120. *Экспериментирование с художественными материалами* – специально организованный творческий процесс, направленный на создание ребёнком продукта творческой деятельности как носителя культурных и ценностно-личностных смыслов.

121. *Эмоции* (от лат. *emovere* – «волновать, возбуждать») – любые проявления субъекта, служащие одним из главных механизмов внутренней регуляции психической дея-

тельности и поведения человека, направленные на удовлетворение его актуальных потребностей.

122. *Эмоциональное развитие ребёнка* – умение замечать выразительность форм, цвета, пропорций и выражать при этом своё отношение и чувства.

123. *Эмоционально-ценностный опыт отношения к миру* – личностный опыт, необходимый для жизни, который ребёнок должен приобрести в процессе овладения способами познания мира.

124. *Эскиз* – в изобразительном искусстве подготовительный набросок для более крупной работы, когда исполнению значительной картины или скульптуры предшествует серия этюдов и эскизов, в которых художник разрабатывает общую структуру будущего произведения и ищет соответствующие художественные средства.

125. *Эстетика* – наука, выражающая систему эстетических взглядов общества, раскрывающая её многообразие в действительности и искусстве; принципы эстетического отношения человека к миру.

126. *Эстетическая деятельность* – 1) преимущественно наглядный и операциональный способ выражения действий продуктивного характера, представленный определенным результатом – конечным продуктом человеческой деятельности, 2) человеческие потребности, включающие в себя интуицию, вдохновение, творческое самовыражение, органически сливающиеся с рационализмом и самоограничением.

127. *Эстетическая потребность* – 1) потребность гармонизации всей жизни человека, проявляющаяся в гармонизации внешнего и внутреннего мира человека, 2) нужда человека в общении с художественно-эстетическими ценностями

и произведениями искусства в эмоциях, чувствах и эстетических переживаниях.

128. *Эстетическая универсальность* – характеристика творческой личности ребёнка, реализующаяся в освоении эстетического восприятия произведений искусства и трансформации полученной информации в продукты собственного художественного творчества.

129. *Эстетические вкусы* – способность личности оценивать произведения искусства и эстетические явления.

130. *Эстетические идеалы* – 1) социально и индивидуально психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, искусстве, человеке, 2) целостные конкретно-чувственные образы, являющиеся воплощением представлений людей о совершенстве жизни и человека.

131. *Эстетические чувства* – эмоциональные состояния, вызванные, оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства.

132. *Эстетический вкус* – относительно устойчивое свойство личности, в котором закреплены через эстетическую информацию объективные нормы и субъективные предпочтения, служащие личностным критерием эстетической оценки предмета или образа.

133. *Эстетический интерес* – стержневое «ядро», необходимое в развитии эстетической направленности личности.

134. *Эстетический опыт* – опыт осознания и переживания эстетических предметов и образов.

135. *Эстетическое воспитание* – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое и безобразное в искусстве.

136. *«Эстетическое»* – свойство чувственного познания и высшее наполнение эстетического в сфере искусства.

137. *Эстетическое воспитание* – это процесс формирования восприимчивости ребёнка к красоте окружающего мира, направленный на возникновение художественно-эстетической деятельности ребёнка.

138. *Эстетическое восприятие* – 1) познание эстетического предмета, полное и содержательное его освоение, 2) способность человека выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства.

139. *Эстетическое восприятие искусства* – сложный процесс соучастия, сотворчества воспринимающего субъекта, его особой активности, выражающейся в построении и создании собственного идеального художественного аналога авторского произведения.

140. *Эстетическое отношение* – чувственная связь личности с действительностью, предполагающая особое восприятие – переживание, интерпретацию ее объектов и явлений, которая выражается в «дотраивании» и «субъективации» реальности, в созидательной манере взаимодействия с ней.

141. *Эстетическое отношение ребёнка к окружающему миру* – определенная система избирательных и индивидуальных связей с эстетическими качествами явлений и предметов.

142. *Этюд* – в изобразительном искусстве произведение вспомогательного характера и ограниченного размера, выполняемое с натуры. В этюдах художники разрабатывают детали задуманного произведения. Иногда этюд, особенно живописный, исполняется как самостоятельное художественное произведение.

Библиографический список

1. <http://www.alleng.ru/edu/art2.htm>
2. Jones E.E. Pittman, T.S. Toward a general theory of strategic self-presentation // J. Suls (ed.). Psychological perspective on the Self. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. – P. 231-261.
3. Аксёнова А. История искусств. Просто о важном. Стили, направления и течения / А. Аксёнова. – М.: Эксмо, 2017. – 220 с.
4. Ананьев Б. Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: 1994. – С. 77-85.
5. Анисимова О. А., Сатарова Л. А. Развитие восприятия художественного образа у младших школьников на основе интегрированного подхода // гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (55). – С. 132-137.
6. Аркин Д. Е. Образы архитектуры и образы скульптуры / Д. Е. Аркин. – М.: Искусство, 1990. – 400 с.
7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: «Прогресс», 1974. – 386 с.
8. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М.: Прометей, 1994. – С. 274-277.
9. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание: Опыт исследований на материале пространственных искусств / А. В. Бакушинский. – М.: Культура и просвещение, 1992. – 66 с.
10. Баранова Е. В., Савельева А. М. От навыков к творчеству. Обучение детей 2-7 лет технике рисования: Учебно-

методическое пособие / Е. В. Баранова, А. М. Савельева. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 64 с.

11. Барб-Галль Ф. Как говорить с детьми об искусстве / Ф. Барб-Галль. – СПб.: Изд-во: ООО «АРКА». 2015. – 190 с.

12. Бендас Т. В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2008. – 431 с.

13. Бенуа А. Н. История живописи всех времён и народов [Электронный ресурс]: монография / А. Н. Бенуа. – М.: Директ-Медиа, 2003. – Университетская библиотека online // <http://www.biblioclub.ru/book/36372/> – Загл. с экрана. (Дата обращения: 18.11.2020).

14. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.

15. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.

16. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека: избр. психол. тр. / под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. – М.: Изд-во ин-та практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.

17. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая сов. энцикл., 2002. – 528 с.

18. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 172 с.

19. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

20. Большой толковый психологический словарь: В 2 т. / под общ. ред. А. Ребер. – М.: ВЕЧЕ: АСТ. Т. 2. – 2000. – 591 с.

21. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М.: Изд-во Эксмо, 2002. – 672 с.

22. Бутенко Н. В. «Маска, я тебя знаю!» Интерактивные занятия в образовательном пространстве музея изобразительных искусств со старшими дошкольниками: метод. рек. для педагогов и родителей / авт.-сост. Н. В. Бутенко, Л. Ю. Яковлева. – Челябинск: Цицero, 2014. – 76 с. – (Серия «Музей – дошкольникам»).

23. Бутенко Н. В. Белозёрова К. Н. Народное орнаментальное искусство как культурная основа развития дошкольников Казахстана // XVII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы» (г. Челябинск, 18-19 апреля 2019 г.). С. 51-56.

24. Бутенко Н. В. Декоративно-прикладное искусство Урала как культурное средство художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко // Учёные записки Орловского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – С. 315-319.

25. Бутенко Н. В. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО: монография [научное издание] / Н. В. Бутенко; [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 314 с.

26. Бутенко Н. В. Концептуальная модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 36-42 (0,4 п.л.).

27. Бутенко Н. В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: дис. ...

докт. пед. наук / Наталья Валентиновна Бутенко. – Челябинск, 2016. – 444 с.

28. Бутенко Н. В. Методика проведения интерактивных занятий с детьми старшего дошкольного возраста в музее изобразительных искусств / Н. В. Бутенко // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 11. – С. 47-55.

29. Бутенко Н. В. Методико-технологическое сопровождение художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: моногр. / Н. В. Бутенко. – М.: Перо, 2014. – 268 с.

30. Бутенко Н. В. Моделирование процесса педагогического взаимодействия субъектов в контексте детской творческой деятельности / Н. В. Бутенко // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 40-44.

31. Бутенко Н. В. Нетрадиционные техники рисования в изобразительной деятельности ребёнка: методические рекомендации для педагогов и родителей / Н. В. Бутенко. – Челябинск: Издательство «Цицеро», 2015. – 64 с.

32. Бутенко Н. В. О понятии зрительно-двигательной готовности дошкольника к изобразительной деятельности / Н. В. Бутенко // Нач. шк. плюс До и после. – 2013. – № 12. – С. 63-68.

33. Бутенко Н. В. Образовательное пространство музея изобразительных искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста: учебное пособие для педагогов / авт.-сост. Н. В. Бутенко. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2013. – 172 с.

34. Бутенко Н. В. Педагогические особенности использования гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 10. – С. 7-17.

35. Бутенко Н. В. Педагогические принципы художественного развития детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко //

Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 1 (48). – С. 246-252.

36. Бутенко Н. В. Педагогические принципы художественно-эстетического развития детей в период детства, отражающие идеи дошкольного образования / Н. В. Бутенко // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 16-19.

37. Бутенко Н. В. Полихудожественные проекты в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 11. – С. 18-25.

38. Бутенко Н. В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 29-39.

39. Бутенко Н. В. Проявление многогранности познания как результат художественно-эстетического развития ребёнка в поликультурном образовательном пространстве / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 54-63.

40. Бутенко Н. В. Психологические основы развития воображения и фантазии в дошкольном возрасте: изобразительная деятельность // XVII Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности, перспективы» (г. Челябинск, 18-19 апреля 2019 г.). С. 89-95.

41. Бутенко Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: монография: [научное издание] / Н. В. Бутенко; [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Издательство» Южно-Уральский центр Российской академии образования, 2018. – 171 с.

42. Бутенко Н. В. Самопрезентация продуктов творческой деятельности детей дошкольного возраста через предъявление ценностно-смыслового компонента образа «Я» ребёнка / Н.В. Бутенко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 2 (17). – С. 46-54.

43. Бутенко Н. В. Сказка в русской живописи: о работе с детьми старшего дошкольного возраста в образовательном пространстве музея изобразительных искусств / Н.В. Бутенко // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 12. – С. 35-46.

44. Бутенко Н. В. Словарь искусствоведческих терминов и понятий / Н. В. Бутенко; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 82 с.

45. Бутенко Н. В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: моногр. / Н. В. Бутенко. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 386 с.

46. Бутенко Н. В. Художественная и эстетическая потребности как доминанта эмоциональных реакций в художественно-эстетическом развитии ребёнка / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 26-38.

47. Бутенко Н. В. Художественно-эстетическая культура как базовый механизм развития личности / Н. В. Бутенко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 7. – С. 138-144.

48. Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н. В. Бутенко. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 200 с.

49. Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие личности в период детства в условиях реализации ФГОС дошкольного образования / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского го-

сударственного педагогического университета. – 2014. – № 4. – С. 23-33.

50. Бутенко Н. В. Ценностно-целевые ориентиры педагогического взаимодействия в художественном творчестве детей дошкольного возраста как механизм непрерывного образования / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 38-48.

51. Бутенко Н. В., Богатырёв А. А. Информационно-коммуникационная культура педагога в системе связи педагогической науки и практики / Н.В. Бутенко, А. А. Богатырёв // Научный журнал «Вестник Челябинского государственного педагогического университета». – 2018. – № 5. – С. 22-39.

52. Бутенко Н. В., Никитина Е. Ю. Обновление содержания образовательного процесса на основе компьютерных технологий в процессе изобразительной деятельности детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко, Е. Ю. Никитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 8. – С. 100-110.

53. Бутенко Н. В., Пермякова Н. Е. Ребёнок в мире природы, культуры и искусства: монография: / Под ред. Н. В. Бутенко. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека Миллера», 2019. – 224 с.

54. Бутенко Н. В., Черушева Н. В. Культурные практики ребёнка дошкольного возраста как средство обогащения опыта детской деятельности / Н.В. Бутенко // Научный журнал «Вестник Челябинского государственного педагогического университета». – 2017. – № 3. – С. 20-25.

55. Бутенко Н. В., Яковлева Л. Ю. Сказка в живописи: учеб.-метод. пособие для педагогов (по произведениям художника-иллюстратора И.Я. Билибина) / под ред. Н. В. Бутенко. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 52 с. – (Музей – дошкольникам).

56. Буткевич Л. М. История орнамента [Электронный ресурс]: учебное пособие / Л. М. Буткевич. – М.: ВЛАДОС, 2008. – Университетская библиотека online. – Режим доступа: // <http://www.biblioclub.ru/55836> (Дата обращения: 10.11.2020).
57. Варшава Б. Е. Выготский Л. С. Психологический словарь. – / Б. Е. Варшава, Л. С. Выготский. – СПб.: Тропа Троянова, 2008. – 256 с.
58. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – С. 41-48.
59. Венгер Л. А. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / Л. А. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
60. Власенко В. В. Художественное развитие личности в системе культуры: филогенетический и онтологический аспекты: дис. ... канд. пед. наук / Власенко Валентина Васильевна. – Санкт-Петербург, 2001. – 172 с.
61. Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. / В. Г. Власов. СПб.: Азбука-Классика, 2005. – Т. 3. – С. 379-383.
62. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие / В. И. Волынкин. – Ростов н /Дону: Феникс, 2007. – 441 с.
63. Выготский Л. С. Анализ эстетической реакции: собр. тр. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 315 с.
64. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
65. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 1008 с.
66. Галянт И. Г. Художественно-творческое воспитание детей дошкольного возраста в условиях интеграции образова-

тельного процесса: монография / И. Г. Галянт. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. – 168 с.

67. Гарни, Дж. Цвет и свет / Дж. Гарни [пер. с англ. И. Ю. Наумовой]. – М.: Эксмо, 2013. – 224 с.

68. Гилберт К., Кун Г. История эстетики: пер. с англ. Кн. 1 / К. Гилберт, Г. Кун. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2000. – 307 с.

69. Гнедич П. П. Всеобщая история искусств: Живопись. Скульптура. Архитектура / П. П. Гнедич. – М.: Эксмо, 2018. – 975 с.

70. Гогоберидзе А. Г. Педагогическая диагностика, изучающая ребёнка как субъекта детской деятельности: концептуальные предпосылки и возможный инструментарий / А. Г. Гогоберидзе // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 27-35.

71. Горелов А. А. Культурология: учебное пособие / А. А. Горелов. – М.: Юрайт-М, 2001. – 400 с.

72. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие / Г. Г. Григорьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 344 с.

73. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 9-11 апреля 2008 г. / под ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 422 с.

74. Детский сад и семья. Изобразительное творчество от колыбели до порога школы / Науч. ред.-сост. И.А. Лыкова. – М.: Издательский дом «Карпуз», 2010. – 160 с.

75. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Д. Дилео. – М.: Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.

76. Добротворская С. Г. Организация развивающей среды в образовательном учреждении: Учебное пособие / С. Г. Добротворская. – Казань: Казанский (приволжский) университет, 2017. – 176 с.
77. Додонов Б. И. Эмоция как ценность // Психология и мотивация эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 273-286.
78. Доронова Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников: метод. пособие для воспитателей / Т. Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2008. – 189 с.
79. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
80. Дошкольное образование России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых и программно-методических материалов / Ред.-сост. Т. И. Оверчук. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2001. – 472 с.
81. Дьяченко О. М. Психологическое развитие дошкольника / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. – М.: Педагогика, 2004. – 127 с.
82. Евтушенко И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Евтушенко Ирина Николаевна. – Челябинск, 2008, – 188 с.
83. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – СПб.: Тускарора, 2006. – 180 с.
84. Зубова М. В. История архитектуры. В 2-х т. / М. В. Зубова, Н. Н. Годлевский. – М.: Университетская книга, 2011. С. 25-35.
85. Зырянова О. Ю. Изобразительная деятельность детей 6-8 лет как средство формирования эстетического отношения к

природе: дис. ... канд. пед. / Зырянова Ольга Юрьевна. – Москва, 2000. – 157 с.

86. Зырянова С. М. Формирование представлений о художественном образе у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие по спецкурсу для студентов дошк., соц. педагогики и психологии / С. М. Зырянова. – Екатеринбург: Исеть, 2005. – 136 с.

87. Игнатъев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: учеб. пособие для вузов / С. Е. Игнатъев. – М.: Академический проект, 2009. – С. 56-60.

88. Ильин Е. П. Мотивация и мотивация / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

89. Ильина Т. В. История отечественного искусства от Крещения Руси до наших дней: Учебник для бакалавров / Т. В. Ильина. – М.: Юрайт, 2013. – 473 с.

90. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т. Г. Казакова – М.: ВЛАДОС, 2006. – 189 с.

91. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике: дис. ... д-ра пед. наук / Каменская Елена Николаевна. – Ростов н/Дону, 2006. – 410 с.

92. Капица Ф. С. История мировой культуры / Ф. С. Капица. – СПб.: Слово, 2010. – 606 с.

93. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.; Ростов н/Дону: МарТ, 2005. – 447 с.

94. Кожохина С. К. Программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изобразительности / С. К. Кожохина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.

95. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду / Т. С. Комарова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 192 с.

96. Комарова Т. С. Коллективное творчество дошкольников: учеб. пособие / Т. С. Комарова, А. И. Савенков. – М.: Пед. общество России, 2005. – С. 78-94.
97. Комарова Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников: моногр. / Т. С. Комарова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 144 с.
98. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: «Педагогика», 1982. – 655 с.
99. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» // Науч. рук. Л. Г. Петерсон / Под общей ред. Л. Г. Петерсон, И. А. Лыковой. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2016. – 336 с.
100. Константинова С. С. История декоративно-прикладного искусства / С. С. Константинова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 192 с.
101. КОРТУНОВА Н. Д. Как читать и понимать шедевры искусства. Большая энциклопедия / Н. Д. КОРТУНОВА. – М.: Изд-во АСТ, 2018. – 192 с.
102. Кочеров С. Н. Философия: учебное пособие / С. Н. Кочеров, Л. П. Сидорова. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. – 150 с.
103. Кудрявцев В. Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Изв. РАО. – 2001. – № 4. – С. 4-54.
104. Кудрявцева Л. С. Художники детской книги: Пособие для студентов средних и высших учебных заведений / Л. С. Кудрявцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
105. Куренкова Р. А. Эстетика: учебник для студентов высш. учеб. заведений / Р. А. Куренкова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 367 с.
106. Курто С., Дэвис К. Рассказы о картинах / С. Курто, К. Дэвис. – М.: ООО Издательская группа «Азбука-Аттикус», 2012. – 30 с.

107. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности // Вопросы философии и психологии. – 1916. – Кн. 4. – С. 314-319.
108. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1972. – С. 34-38.
109. Леонтьев Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л. С. Выготского (IV Междунар. конференция). – М.: РГГУ, 2004. – С. 214-223.
110. Лыкова И. А. «Цветные ладошки». Парциальная программа художественно-эстетического развития детей 2-7 лет в изобразительной деятельности / И. А. Лыкова. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 144 с.
111. Лыкова И. А. Развитие ребёнка в изобразительной деятельности: справ. пособие: программы ДОУ / И. А. Лыкова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 126 с.
112. Лыкова И. А. Экспериментирование в детской изобразительной деятельности // Материалы Международной конференции к 95-летию со дня рождения А. В. Запорожца / под общ. ред. В. Т. Кудрявцева. – М., 2000. – С. 157-158.
113. Лысюк В. Г. Художественный образ и его пластическое воплощение (музейно-игровая методика): пособие для музейных педагогов, воспитателей дет. садов и учителей нач. шк. / В. Г. Лысюк. – СПб.: Питер, 2001. – 189 с.
114. Махновская С. И. Художественно-эстетическое воспитание детей 3-5 лет с разным уровнем психического развития средствами изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук / Махновская Светлана Ивановна. – Москва, 2006. – 267 с.
115. Метиева Л. А. Развитие сенсорной сферы детей: пособие для учителя / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М.: Просвещение, 2009. – 160 с.

116. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / под. Общ. ред. Л. В. Коломийченко. – М.: «Издательство Юрайт», 2018. – 210 с.
117. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2009. – 640 с.
118. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. М.: Педагогика, 1981. – С. 97-108.
119. Неменский Б. М. Познание искусством / Б. М. Неменский. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 192 с.
120. Нижегородцева Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
121. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.
122. Николаенко Н. Н. Творчество и мозг / Н. Н. Николаенко. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2001. – С. 20-24.
123. Николкина Т. А. Изобразительная деятельность: конспекты занятий в подготовительной группе / авт.-сост. Т. А. Николкина. – Волгоград: Издательство «Учитель», 2011. – 149 с.
124. Нищева Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н. В. Нищева. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006. – 128 с.
125. Обухова С. Н. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста средствами изобразительного искусства в изобразительной деятельности: учеб. пособие для слушателей курсов повышения квалификации / С. Н. Обухова. – Челябинск: ЧГМА, 2012. – 83 с.

126. Панасенко К. Е. Развитие способности к самопрезентации у дошкольников как условие успешной социализации-индивидуализации // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 327-330.

127. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн: художественное творчество в детском саду, начальной школе и семье: моделирование, проектирование, конструирование, оформление интерьера / Г. Н. Пантелеев. – М.: Карапуз-Дидактика, 2006. – 192 с.

128. Пикулёва О. А. Теоретические подходы к пониманию самопрезентации личности через призму осознанности-неосознанности процесса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 10. – №4. – С. 158-172.

129. Погодина С. В. Развитие творчества в рисовании детей 3-х и 7-ми лет под влиянием художественных эталонов: дис. ...канд. пед. наук / Погодина Светлана Викторовна. – Москва, 2001. – 347 с.

130. Погодина С. В. Художественные эталоны: как под их влиянием развивается детское изобразительное творчество / С. В. Погодина // Дошк. воспитание. – 2011. – № 9. – С. 52-63.

131. Поддъяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н. Н. Поддъяков. – СПб.: Питер, 2010. – 210 с.

132. Полуянов Ю. А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам / Ю. А. Полуянов – М.; Рига: Эксперимент, 2002. – 23 с.

133. Психология дошкольника: Хрестоматия: для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. Г. А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 408 с.

134. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – 752 с.
135. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).
136. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
137. Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект / ред.-сост. Л. Н. Сляднева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 160 с.
138. Риччи К. Дети-художники / под ред. Л. Г. Оршанского. – М.: В.М. Саблин, 1911. – 84 с.
139. Романова Е. С. Потёмкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, О. Ф. Потёмкина. – М.: Дидакт, 1992. – С. 14-25.
140. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
141. Рубцова Е. В. Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Рубцова Елена Валерьевна. – Екатеринбург, 2004. – 20 с.
142. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном возрасте / Н. П. Сакулина. – М.: Просвещение, 1965. – С. 38-49.
143. Саллинен Е. В. Занятия по изобразительной деятельности. Старшая и подготовительная к школе группы. Пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е. В. Саллинен. – М.: Издательство «Каро», 2015. – 192 с.
144. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 460 с.
145. Светлова И. Развиваем мелкую моторику и координацию движения руки / И. Светлова. – М.: Сфера, 2001. – 198 с.

146. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб., 2006.
147. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
148. Сибилёва Л. В. Психолого-педагогическое исследование детей дошкольного возраста: учебно-практическое пособие / Л.В. Сибилёва. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2014. – 225 с.
149. Симонов В. П. Учёт гендерных различий в образовательном процессе / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 41-46.
150. Сластенин В. А. Исаев И. Ф. и др. Педагогика: учеб. пособие для пед вузов. – М. Школа-Пресс, 2000. – С.115-120.
151. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
152. Смирнова Е. О. Детская психология: учеб. для вузов / Е. О. Смирнова – СПб.: Питер, 2009. – 209 с.
153. Сокольникова Н. М. История изобразительного искусства: Учебник / Н. М. Сокольникова, Е. В. Сокольникова. – М.: АКАДЕМИЯ, 2016. – 140 с.
154. Спирина М. В. К вопросу о рисунке по памяти, представлению и воображению // Молодой учёный. – 2011. – № 8. Т.2. – С. 133-135.
155. Степанов С. С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста / С. С. Степанов. – М: Академия, 1996. – С. 22-29.
156. Столяров Б. А. Музейная педагогика: история, теория, практика / Б. А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.
157. Теория и методология гендерных исследований: курс лекций / ред. О. А. Воронина; Моск. центр гендерных исследований. – М.: Изд-во Моск. высш. шк. соц. и эконом. наук, 2001. – 415 с.

158. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. – М.: Просвещение, 1965. – С. 100-120.
159. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т.1. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
160. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
161. Турченко В. И. Дошкольная педагогика [Электронный ресурс]: учеб. пособие / В. И. Турченко. – 3-е изд. – М.: Флинта, 2013. – 256 с. <http://znanium.com/bookread.php?book=466421> (Дата обращения: 11.11.2020).
162. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
163. Философский словарь / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Ростов н/Дону: Феникс, 2010. – 564 с.
164. Фролова И. В. Предметное рисование. Демонстрационный альбом / Ред. Е. А. Капустянова. – М.: Сфера, 2012.
165. Ходж С., Тейлор Д. Энциклопедия для детей «Искусство» / Сьюзи Ходж, Дэвид Тейлор; пер. с англ. М. Шепелёвой. – Словакия; М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2019. – 208 с.
166. Хороших В. В., Судакова О. Н. Возможности проективного метода в изучении стратегий и тактик самопрезентации // Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 85-летию психологической науки и образования в Герценовском университете. – М.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – С. 432-436.
167. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования: учебное пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

168. Ценёва М. А. Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста: электрон. учеб.-метод. пособие / М. А. Ценёва. – Тольятти: Изд-во ТГУ. – 72 с.
169. Чумичева Р. М. Ребёнок в мире культуры / Р. М. Чумичева. – Ростов н/Дону: Феникс, 2004. – 610 с.
170. Шабалина Н. М. Традиционные художественные ремёсла и промыслы Южного Урала (вторая половина XIX – середина XX вв.) / Н. М. Шабалина. – Челябинск: Юж.-Урал. проф. ин-т, 2007. – 158 с.
171. Шайдурова Н. В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста: учебное пособие / Н. В. Шайдурова. – М.: ТЦ Сфера. 2008. – 160 с.
172. Швайко Г. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду: пособие для педагогов (подготовительная к школе группа) / Г. С. Швайко. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
173. Шедевры живописи / ред. группа: Т. Каширина, Т. Евсеева, Н. Иванова. – М.: Мир энциклопедий Аванта+, Астрель, 2008. – 184 с.
174. Широкова Г. А. Детская психология: сл.-справ. / Г. А. Широкова. – Ростов н /Дону: Феникс, 2009. – 204 с.
175. Шпикалова Т. Я. Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество: учеб.-метод. пособие / под ред. Т. Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской. – М. ВЛАДОС, 2000. – 194 с.
176. Штылёва Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] / Л. В. Штылева. – Режим доступа: http://www.ivanovo.ac.ru/win_1251/jornal/jornal_3/shtil.htm.
177. Эльконин Д. Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 414 с.

178. Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М. Н. Эпштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 616 с.
179. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: учеб. пособие для пед. вузов / ред. Е. А. Дубровская, С. А. Козлова. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
180. Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Е. Н. Педагогическая диагностика в детском саду / Е. Г. Юдина и др. – М., 2002.
181. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурологических факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области искусства / Б. П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М., 2004. – С. 76-82.
182. Яфальян А. Ф. Создание эстетического пространства в условиях образовательных учреждений / А. Ф. Яфальян // Целостное образовательное пространство от детского сада до вуза: межвуз. сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 5.
183. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения / А. Ф. Яфальян. – М.: Искусство и образование, 2011. – 276 с.
184. Яфальян А. Ф. Школа самовыражения / А. Ф. Яфальян. – Ростов н/Дону: Феникс, 2011. – 280 с.
185. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: моногр. / Е. Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 224 с.

