

Н. В. Бутенко

**ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ
ХУДОЖЕСТВЕННО – ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Монография

Москва



2012

УДК 372.3
ББК 74.100.551
Б 93

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Беловолов В. А.**,
(Новосибирский педагогический университет, г. Новосибирск);
доктор педагогических наук, профессор **Леонова О. А.**,
(Северный международный университет г. Магадан);
доктор педагогических наук, профессор **Пальянов М. П.**
(Институт развития образовательных систем Российской Академии
образования, г. Томск)

Бутенко Н. В.

Б 93 Теоретико – методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико – методологический аспект: монография / Н. В. Бутенко. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 386 с.

ISBN 978-5-691-01911-1.

В монографии целостно представлены теоретико-методологические аспекты художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. На основе ретроспективного анализа выявлены социально-исторические и теоретико-педагогические основания художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Значительная часть монографии посвящена обсуждению теоретико-методологических оснований художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Исследование имеет значение для дальнейшего изучения направлений организации педагогической работы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста и для практического применения положений исследования в дошкольных образовательных учреждениях.

Монография адресуется педагогам дошкольных образовательных учреждений, специалистам в области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, научным сотрудникам и студентам педагогических учебных заведений.

УДК 372.3
ББК 74.100.551

© Бутенко Н. В., 2012
© ООО «Гуманитарный издательский
центр ВЛАДОС», 2012

ISBN 978-5-691-01911-1

Оглавление

Введение	4
Глава I Теоретические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	11
1.1 Социально-исторические предпосылки художественно-эстетического развития личности	11
1.2 Теоретико-педагогические аспекты художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	52
Выводы по I главе	115
Глава II Методологические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	121
2.1 Теоретико-методологические подходы к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста	121
2.1.1 Гендерный подход как общенаучная основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	126
2.1.2 Полихудожественный подход как конкретно-научная основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	151
2.1.3 Партисипативный подход как методико-технологическая основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	172
2.2 Педагогические закономерности художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	202
2.2.1 Педагогические принципы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.....	257
2.2.2 Принципы дошкольного образования.....	260
2.2.3 Принципы художественного развития детей дошкольного возраста.....	284
2.2.4 Принципы эстетического развития детей дошкольного возраста	310
Выводы по II главе.....	343
Заключение	346
Библиографический список:	352

Введение

Современные тенденции мирового развития характеризуются расширением интеграционных процессов в различных сферах жизни общества на пути создания единого мирового социального пространства, ориентированного на реализацию равных возможностей для взаимообогащающего диалога представителей различных наций и культур. Проблема духовной жизни – утрата человеком духовности, породила ряд конкретных проблем, имеющих прямое отношение к образовательному процессу и его результатам. В современных условиях, сложившихся в России в начале XXI века, перед отечественным образованием остро встает вопрос о воспитании личности, способной не только адаптироваться к жизнеконкурентным условиям, но и к творческой самореализации, сохраняя эту способность на протяжении всей жизни.

На протяжении столетий культура раскрывается перед человеком в единстве многообразия форм своего исторического бытия, и как творчески созидательная деятельность людей по преобразованию мира культура отражает и характеризует степень их «очеловечивания». Глобализация современной культуры, углубление и расширение информационного поля человека, развитие экономической и технических сфер его деятельности обуславливают не только позитивные тенденции, но имеет и ряд негативных последствий, влияющих на подрастающее поколение. Среди них парадокс «культуры» - утрата культурной идентичности нации, развитие ложных потребностей в формирующейся личности, безнравственность и бездуховность, как результат утраты вечных ценностных ориентиров, утрата способности к постижению и оценке культурных ценностей, к творческому самовыражению. В эпоху постмодернизма ощущается острая потребность в повышении уровня культурного развития общества в целом, в воспитании человека будущего как человека культуры, чтобы в погоне за мнимыми ценностями он не растерял свою человеческую сущность. В этой связи актуализируется проблема становления и развития культурно-исторического субъекта образования нового типа, являющегося проводником национальной

культуры и традиций, свободно позиционирующегося в мировом культурно-образовательном социуме.

Значение художественно-эстетического развития личности как важнейшего рычага общественного прогресса возрастает в переходные эпохи, требующее от человека повышенной творческой активности, напряжения всех его духовных сил. Личность не может быть эстетически развитой, не владея высокой художественной и эстетической культурой потому, что художественное есть квинтэссенция и своеобразный экстракт эстетического, существующего в самой жизни. Эстетическая и художественная культура являются важнейшими составляющими духовного облика личности. От их наличия и степени развития в человеке зависит его интеллигентность, творческая направленность устремлений и деятельности, особая одухотворенность отношений к другим людям и окружающему миру. Эстетические представления общества пронизывают всю духовную культуру той или иной нации, проявляются как на уровне бытового мышления, так и на уровне художественного общения, каковым является искусство. Являясь обобщенным идеалом эпохи, искусство выражает основные представления о совершенстве. Именно искусство дает возможность проследить эволюцию художественно-эстетической культуры любой нации, ибо является элементом духовной культуры.

В условиях демократизации российского общества творческое отношение к продуктам деятельности человека выводится на одно из приоритетных мест в перечне обновлённых ценностей современного постиндустриального сообщества. В период модернизации российского образования происходят не только масштабные структурные, организационно-экономические изменения, но и значительное обновление содержания образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачами развития страны. Модернизация образования сегодня – это не только государственное требование, но и важнейшее условие благополучия и развития каждой личности, страны и всего человечества в постоянно изменяющемся мире. Современные концепции и национальные проекты: закон «Об образовании» РФ, «Национальная доктрина образования» РФ,

«Концепция модернизации образования», «Концепция дошкольного образования» актуализируют проблему разработки концептуально новых подходов к развитию творческой личности. Новые государственные требования к образованию (ФГОС, ФГТ), отвечая требованиям времени, и обеспечивая непрерывность образовательного процесса на всех его ступенях, переносят акцент с формирования у детей знаний, умений и навыков на формирование умения учиться и нравственных качеств личности; готовности к самоизменению, саморазвитию и самовоспитанию как основному результату образования. Как отмечает академик Д. И. Фельдштейн, «в условиях современной жизнедеятельности открылись новые возможности развития и саморазвития человека».

Поиск эффективных средств к решению проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста обращает внимание на тот факт, что целостное видение личности педагогика заимствует из фундаментальных научных основ философии, этики, социологии, психологии, в которые оно, в свою очередь, пришло из искусства, являющегося выражением тенденций научно-культурных процессов разных эпох. В настоящее время существует насущная необходимость в научно-обоснованных подходах к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, выступающих содержательной основой педагогического процесса в мультикультурном образовательном пространстве, определяющей способы развития конкретного художественно-эстетического идеала, как связующего фактора между культурным, социальным и генетическим в личности.

Для решения этой задачи, на наш взгляд, необходимо проанализировать вопрос о становлении художественно-эстетического развития личности вообще, и системы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, в частности, в контексте социально-исторических процессов развития человеческой цивилизации. В результате появится возможность определить правильную стратегию и тактику художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста по формированию основ развития художественно-эстетической культуры

и её ценностям как средству обеспечения культурного, духовного, эстетического и художественного опыта, выступающих важнейшим фактором развития цивилизации.

При разработке исходных позиций исследования мы опирались на философские работы И. А. Беляева, В. В. Бычкова, Б. С. Гершунского, М. С. Кагана, А. Ф. Лосева, Л. А. Радзиховского, Л. И. Скворцова, В. С. Соловьева, К. Н. Суханова, В. Франкла и др.

В психолого-педагогических исследованиях дошкольное детство традиционно рассматривается как этап, имеющий особое значение для дальнейшего интенсивного развития личности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. С. Рубинштейн, В. Т. Кудрявцев, Д. А. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.). Развивая идею взаимосвязи творчества человека с его деятельностью, психологи (Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, Н. Е. Веракса, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, В. А. Люблинская, Н. Н. Поддьяков, М. Г. Ярошевский и др.) раскрыли в научных исследованиях психологические механизмы этого процесса.

Анализ ряда работ по проблемам художественно-эстетического образования детей дошкольного возраста показал, что в современной педагогике накоплен достаточный опыт по художественно-эстетическому развитию ребёнка в художественно-творческой деятельности, что отражено в трудах многих учёных (В. А. Ветлугина, В. И. Волынкин, А. Г. Гогоберидзе, Т. С. Комарова, И. А. Лыкова, Л. А. Парамонова, О. П. Радынова, Т. С. Рубан, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, Р. М. Чумичева и др.). Однако эти исследования направлены, в основном, на определение детерминантов, обуславливающих художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста, внешних условий и особенностей этого развития. Механизмы художественно-эстетического развития личности и внутренние процессы остаются недостаточно изученными в педагогической науке и практике.

В современной педагогике появилась необходимость особого подхода к ребёнку, его обучению и развитию, которого придерживается художественная

педагогика, нацеленная на очеловечивание природы дошкольника на основе новых воспитательных и образовательных парадигм (М. М. Бахтин, А. И. Буров, П. П. Блонский, Б. М. Неменский, В. А. Разумный, Т. Шарден, С. Т. Шацкий и др.).

Анализ работ по использованию интеграции в художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста, показал, что интеграция позволяет углублять и обогащать образное содержание детского творчества, объединять впечатления ребёнка через взаимосвязь образного содержания искусства и детской художественной деятельности. В отечественной педагогике этому вопросу посвящены исследования Н. А. Ветлугиной, М. Б. Зацепиной, Т. С. Комаровой, Б. А. Столярова, В. Н. Шацкой, Т. Я. Шпикаловой, Б. П. Юсова и др.

Наряду с осмыслением остроты изучаемой проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста можно выделить ряд *противоречий*:

- между социальным заказом общества на реализацию функций дошкольного образовательного учреждения, связанных с развитием творческой личности, и существующими в дошкольных учреждениях традиционными подходами к формированию художественно-эстетической культуры личности;
- между необходимостью художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, как осознанного, целенаправленного и управляемого процесса, и отсутствием методологической базы и педагогического инструментария, направленного на развитие детского творчества;
- между декларируемой задачей художественно-эстетического развития творческой личности ребёнка и отсутствием эффективной технологии формирования художественно-эстетической культуры личности, основанной на комплексной методической поддержке этого процесса.

Целью настоящей монографии является раскрытие теоретических и практических основ художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, обеспечивающих: *создание условий для направленного и*

последовательного формирования художественно-эстетической культуры дошкольников, проявления эстетического отношения и творческой самореализации своего «Я» через гармонизацию мировосприятия как универсального способа создания целостной картины мира.

В качестве *ведущих задач* исследования, способствующих решению проблем в области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, обозначим следующие:

- проанализировать исторический процесс становления и развития понятийного аппарата проблем художественно-эстетического образования и развития детей дошкольного возраста, придать ему определённую целостность и системность;
- в генетическом плане изучить систему художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в сфере отечественного образования, выявив его качественное своеобразие и логико-историческую преемственность с соответствующими общечеловеческими социально-философскими и эстетическими категориями;
- раскрыть специфические особенности практической реализации основных направлений работы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста; показать обусловленность этого процесса с социально-экономическими, культурными и национально-историческими потребностями эпохи.

Структурное построение монографии отражает ключевые этапы и логику теоретико-методологического раздела исследования проблемы: исследование состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения и библиографического списка.

Первая глава «Теоретические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста» состоит из двух параграфов. В первом параграфе рассматриваются социально-исторические предпосылки художественно-эстетического развития личности. Анализу современного

состояния теоретико-педагогических аспектов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста посвящен второй параграф первой главы. Выявленные в результате анализа предпосылки и тенденции художественно-эстетического развития личности обобщены и систематизированы в выводах первой главы.

Во второй главе «Методологические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста» исследуются основные авторские подходы общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней (гендерный, полихудожественный, партисипативный), а также выявлены педагогические закономерности и принципы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста (педагогические принципы дошкольного образования, принципы художественного развития, принципы эстетического развития детей дошкольного возраста). Интегрированный комплекс предпосылок, подходов и принципов, определенных автором для реализации концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, представлен в выводах по второй главе.

В заключении подводятся итоги научного исследования и намечаются перспективы дальнейшей работы, связанной с практической реализацией, представленных в монографии материалов научной деятельности по проблеме художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Глава I Теоретические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

1.1 Социально-исторические предпосылки художественно-эстетического развития личности

В контексте исследования социально-исторических предпосылок проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста нами определяются следующие задачи:

1. Выявление периодизации становления эстетического и художественного развития личности на основе изучения историографии по данной проблеме.

2. Теоретический анализ современного состояния проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, который позволяет установить культурно-исторические факты возникновения искомой проблемы, открыть познанные её аспекты, а также малоизученные.

3. Изучение взаимосвязи социально-исторических процессов и их отражения в содержании художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

4. Анализ и уточнение категориального аппарата по проблеме художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, степень разработанности которого представляется с точки зрения теории и практики дошкольного образования.

В контексте исследуемой проблемы представляется целесообразным проанализировать социально-исторические предпосылки становления и развития проблемы художественно-эстетического развития личности. Следует отметить, что изучению взаимосвязи социально-исторических процессов и их отражения в содержании художественно-эстетического образования и, особенно в дошкольном детстве, уделено недостаточное внимание.

В основу хронологической последовательности художественно-эстетического образования нами использована классификация основных этапов эстетической и художественной мысли Р. А. Куренковой [180, с.366]. Следуя этой классификации, мы условно выделили девять этапов становления и развития

проблемы. Первый этап отражает процесс *возникновения эстетических теорий* и важнейших *проблем эстетики в античности*. Второй этап – развитие *эстетического и художественного в человеке в эпоху средневековья*. Третий этап был озаглавлен *контрастом в эстетическом сознании эстетики возрождения* предыдущих эпох: философском осмыслении жизни, науки, искусств, смысла многих эстетических принципов и понятий. Четвёртый этап явился веком *новой классицистской парадигмы эстетического знания* путём строгого логического суждения в области художественного творчества и др. *Эстетика Просвещения* определила пятый этап развития эстетической мысли в воспитании и просвещении нравственных людей с помощью высокого вкуса в искусстве. Шестой этап, раскрывший *взгляды немецкой классической эстетики* конца XVIII – начала XIX вв. на основные эстетические категории и разработке новой парадигме интеллектуальной философской и эстетической культуры. *Эстетические идеи философии Нового времени* второй половины XIX вв. озаглавили седьмой этап философско-эстетических новых воззрений науки. Восьмой этап представлен XX вв., который можно охарактеризовать как период становления научной разработки проблемы – веком противоречивого состояния художественного сознания и множественных теоретико-практических тенденций; кризисом педагогики искусства; широкой панорамой поисков философской, эстетической и художественной мысли, основанной на когнитивной парадигме образования. Период XX вв. представлен четырьмя подэтапами, отражающими эволюцию становления и развития научно-теоретических, методических и технологических основ художественно-эстетического воспитания и образования личности:

- 1920-е – 40-е гг. – разработка и обоснование научных основ теории и методики художественно-эстетического воспитания ребёнка;
- 1940-е – 80-е гг. – интеграция научных знаний в теории и методике художественно-эстетического воспитания личности;
- 1980-е годы – по настоящее время – доминантой цивилизованного развития выступает обращённость общества и образования к культуре, ребёнку, его духовному миру ориентация на его индивидуально-творческий потенциал;

▪ 2000г. и по настоящее время – формирование базиса личностной культуры человека, основанной на осознанном, творчески-преобразующем отношении к окружающему миру; творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры.

Девятый этап (начало XXI века и по настоящее время) – этап определения *стратегических ориентиров* и создания педагогических условий для целостного, гармоничного, художественно-эстетического развития личности.

Рассмотрение в данном параграфе особенностей каждого этапа, по нашему мнению, будет способствовать поиску и научному обоснованию концептуальных основ художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на современном этапе модернизации в стране в период культуры постмодерна.

Многовековой опыт эстетического воспитания личности, основанный на использовании средств искусства, берет свое начало в истории древнейших цивилизаций. Основу целостной и обоснованной теории воздействия средств искусства на личность составляли антропологические идеи о всестороннем и гармоническом развитии человека, разработанные представителями философской научной мысли Древней Греции. В ходе развития эстетики, история которой насчитывает несколько столетий, менялись не только базовые представления о прекрасном, но менялся и сам предмет эстетики и круг изучаемых ею вопросов. Эстетика являлась частью философии и, следовательно, пыталась представить картину мира в целом (греческие натурфилософы, пифагорейцы). В эстетическом словаре под редакцией А. А. Беляева [366, с.422] «эстетическое» трактуется как: «исходная категория эстетики, давшая ей имя и определяющая специфику ее предмета во всех его проявлениях: эстетическом чувстве, эстетическом отношении, эстетическом вкусе, эстетическом идеале, эстетической ценности; искусстве как виде специфически эстетической деятельности».

Эстетика как наука выражает систему эстетических взглядов общества, раскрывает ее многообразие в действительности и искусстве, принципы эстетического отношения человека к миру. Носителями эстетического потенциала являются: природа, человек, процесс и результат человеческой деятельности,

эстетическое освоение мира которого происходит в искусстве через освоение мира. Фундаментальной категорией эстетики является категория, затрагивающая проблемы поэтики и общеполитические вопросы природы искусства и красоты (Аристотель и др.), рассматривающая вопросы государственного контроля над искусством и его роль в воспитании человека (Платон и др.). Осмысливая идеалы общества, эстетика выражала его взгляды, касающиеся не только искусства, но и всего облика материальной и духовной деятельности людей.

В истории эстетики выделяют два основных периода: *период имплицитной эстетики* (implicite – неявно, в скрытом виде) и *период эксплицитной эстетики* (eslicite – в развернутом, явном виде) [96]. Имплицитная эстетика существовала во все периоды человеческой истории и представляет собой осмысление эстетического опыта внутри мифологического «сознания» или других теоретических дисциплин (в философии, риторике и т. д.). Эксплицитная эстетика как самостоятельная наука появилась в XVIII веке в трудах немецкого философа А. Баумгартена «Эстетика» (1750 – 1758). Учёный определил эстетику как низшую ступень философии, как науку о чувственном познании, совершенной формой которой является красота. В истории человечества существовало много культур – самобытных и непохожих одна на другую. Борьба между умирающей и зарождающейся новой культурой сопровождалась адекватной сменой устоев общества и эстетических принципов. Рассмотрим основные этапы развития эстетической и художественной мысли в целостном процессе развития человеческого общества с историей развития производительных сил и производственных отношений, с историей развития духовной культуры общества в целом.

Предыстория эстетики как науки лежит в мифологии, выступающей, по мнению Р. А. Куренковой [180, с.30], материнским лоном всего философского знания. В древних мифах люди искали ответы на многие эстетические вопросы: что представляет собой красота и искусство, их происхождение и т. п. Первоначальные эстетические представления возникли в *глубокой древности* и основные эстетические понятия были сформированы у народов Древнего востока,

где складывались свои специфические особенности представления о красоте, музыке и воспитании. В этот период эстетические идеи были связаны с мифологией и носили космологический характер, а наибольшее значение придавалось музыке как средству воспитания. Эстетическая мысль в Древнем Китае «видела» в музыке основы воспитательного и нравственного. Китайский философ Конфуций отмечал, что образование нужно начинать с поэзии, упорчивать его церемониями и завершать музыкой. В Древней Индии средством эстетического переживания считали танец, музыку и поэзию, а особое место отводилось обучению игры на музыкальных инструментах. Первые эстетические идеи родились у древнегреческих философов как аспект их натурофилософии. Природа, Космос и Вселенная трактовались ими как эстетические феномены. Однако наиболее обстоятельную разработку эстетика древнего мира получила в *античном рабовладельческом обществе*.

Политические события, острая классовая борьба, развитие литературы и искусства, широкие торговые и культурные связи с народами Востока послужили причиной расцвета философской, эстетической мысли и многообразия философско-эстетических направлений в Древней Греции, в многообразии философско-эстетических теориях которой зародились почти все позднейшие типы мировоззрений. Ксенофан и Гераклид точно охарактеризовали интеллектуальную обстановку своего времени, в котором возникла эстетика: «Все, что есть у людей бесчестного и позорного, приписали богам Гомер и Гесиод: воровство, прелюбодеяние и взаимный обман» [96].

В период античности социально-экономическое развитие требовало нового взгляда на человека, его образование и воспитание. Период античности определил дальнейшее направление развития эстетических идей, на базе которых строились представления об организации и реализации эстетического воспитания, ставшего частью воспитания и образования человека. Эстетика находила свое отражение в трёх главных направлениях зарождающейся греческой теоретической мысли: 1) космологии, или теории строения вселенной; 2) психологии; 3) теории разумной человеческой деятельности. Внутри этих обширных сфер стали возникать более

специальные разделы эстетики: метафизика красоты, доктрина отклика души на прекрасные явления и теория процесса создания прекрасных предметов. В античном обществе цель воспитания определялась как формирование гармонически развитого человека, основывалась на музыкальном воспитании, а составной частью жизни выступали художественные эталоны. «Образованный человек» по-гречески означал «мусический», т. е. получивший образование с помощью мусического воспитания (искусства). Мусическое образование имело важное и первостепенное значение, поскольку воспитывало в молодёжи этические качества, что вело к упорядочению в чувствах, мыслях, деятельности. В греческом обществе придавалось большое воспитательное значение искусству, особенно музыке, так как будучи высшим выражением деятельности, оно воплощало в себе общие законы морали. По мнению Аристотеля [27], эстетическое воспитание обеспечивает гармоническое развитие личности, делает человека гражданином и способствует развитию разумной деятельности, тогда как искусство обладает воспитательными и познавательными воздействиями, принося людям эстетическое удовольствие. На этапе зарождения педагогической мысли во времена античности феномен творческого потенциала не являлся объектом специального изучения, знания о нём имели философскую основу в рамках общей теории саморазвития личности, а творческая деятельность выступала как объект труда и познания (Аристотель, Платон, Сократ).

Эстетическая мысль в Греции возникла как попытка теоретически осмыслить художественную практику своего времени через развитие архитектуры, живописи и драмы. В Древнем Риме формирование гармонически развитой личности уступало место ораторскому искусству. Разработка идей эстетического воспитания находила свое отражения в философских учениях Плутарха, Цицерона, Квинтилиана и др. В период Античности большое место отводилось природным способностям детей, развитию у них чувство художественного слова, ритма, выразительности речи. Обязательными элементами эстетического воспитания являлись: пение, рисование, изучение музыки, риторика, обучение на

музыкальных инструментах, что способствовало связи эстетического с умственным и нравственным воспитанием.

Практически все древнегреческие философы рассматривали разные виды искусства с точки зрения их влияния на формирование гражданского самосознания личности. Пифагоризм как философское течение в античности выступил первым образцом эстетической доктрины, объединившей общую теорию мира и разума, и теорию искусств. В области искусства пифагорейцы находили новое воплощение числа, коэффициента и пропорции, что побудило их заняться исследованием природы музыкальных звуков, в результате чего Архимед - видным пифагорейцем времён Платона была создана акустическая наука. Важную роль в истории эстетики сыграли софисты, которые внесли новшество в значение термина «искусство», связав его с материальной стороной и ролью в общественной жизни. Величайший из софистов философ Сократ (469 – 399 гг. до н. э.) центр своих интересов связывал с человеком и его практической и поведенческой деятельностью. Раскрывая вопросы теории искусства, требуя строгого разграничения цели и средств, Сократ закладывал тем самым основу рационального анализа искусства. Впервые термины «искусство» и «изящные искусства» возникли и получили первоначальную формулировку в творческой мысли Платона (427 – 347 гг. до н. э.), которые впоследствии Ф. Бэконом были названы переходящими, подвижными концепциями. Платон в своих трудах стремился доказать, что по мере развития цивилизации искусство становится научно контролируемой операцией, осуществляемой человеком над природой ради намеченного блага. Основная идея эстетики Платона заключалась в единстве прекрасного, доброго, или в *лестнице красоты*, которая основывалась на идеях объективного идеализма, впервые теоретически им обоснованных. Учение Аристотеля (384 – 322 гг. до н. э.) об изящном искусстве, как средстве очищения человеческих эмоций является развитием одной из доктрин Платона. В своей теории воспитания греческий философ сделал попытку решить педагогическую проблему столкновения между индивидом и общественным благом, считая, что в государстве должна звучать только такая музыка, которая способна возвысить

человека до уровня общественных требований и помочь осознанию своего гармонического единства с обществом. Эстетическая ценность у Платона была неотделима от его нравственной ценности; он выдвинул идею единства добра и красоты, этического и эстетического.

Научные взгляды Аристотеля основывались на идее торжества нравственного и прекрасного, а через искусство, имеющего духовную ценность, осуществлялся синтез добра и красоты. Исследование природы и ценности удовольствий является у Аристотеля, как и у Платона, необходимой составной частью эстетики. Так, по мнению Аристотеля [27], человек может использовать различные виды искусства как гомеопатическое средство, восстанавливающее нормальное функционирование души и тела. Воспитание молодёжи, как считал философ, должно основываться на лучших образцах искусства, стремлении к добру и справедливости, благородному и добродетельному.

Во времена Плотина (204 – 269 гг. н. э.) вместе с творчеством в области искусства и его изучением появилось новое понимание красоты, рассматривающее художественные ценности, независимо от вызываемых ими моральных или интеллектуальных ассоциаций. Философ делает красоту трансцендентальной, внутренней и имманентной. А. Ф. Лосев [189] отмечает, что у Плотина: «выше чувственной красоты стоит красота внутренняя». Основная мысль доктрины Плотина состояла в том, чтобы уйти в понимание красоты от чувственных удовольствий к слиянию с непостижимым «первоединым».

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в период античности эстетическое воспитание было гармонично «вплетено» в систему развития личности человека. Все античные философы стремились осмыслить искусство и сформулировали важнейшие проблемы эстетики своего времени, заложив основы эстетических теорий для всех последующих эпох.

В *Средние Века* (IV – XII вв.) на этапе зарождения нового христианского мировоззрения, искусство считалось испытанием для человека, а удовольствие только в ограниченной степени было связано с художественным наслаждением.

Определять восприимчивость средневековых людей к искусству – означало бы нарушение связи между красотой и эстетикой. Новая парадигма эстетического сознания не допускала отношения к жизни как к удовольствию и шутке, она заменялась религиозными помыслами и постулатами о праведной жизни. В VI веке с утверждением христианства произошли изменения в отношении церкви к искусству, которое было призвано выражать эстетический и этический идеал христианства. Улыбка и радость, пронизывающие средневековое искусство, были искоренены, поскольку смех считался предосудительным, а мирские изящные искусства в прежнем виде игнорировались. Во времена средневековья наблюдалось широкое разнообразие идей, как в области эстетики, так и в области теологии (< греч.theos бог + logos учение; систематизированное изложение вероучения, основывающее его истинность и необходимость для человека). Красота в представлении философов средневековья (св. Августин, св. Фома Аквинский, Дионисий, Ареопагит и др.) не обязательно была связана с изящными искусствами и часто смешивалась с именем Бога. Новая средневековая философская интерпретация красоты состояла в том, что гармония не есть атрибут самих вещей, а отражение их божественного происхождения. Св. Августин (354 – 430 гг. н. э.), следуя Цицерону, определял красоту как «пропорциональность частей в сочетании с приятностью окраски» [1].

Идея внутренней гармонии между субъектом и объектом в процессе восприятия красоты выступает в трактате Августина «О подходящем и прекрасном» как важная идея в исследовании эстетического опыта. Разум постигает гармонию между субъектом и объектом, порождая новое чувство соответствия и внутреннего согласия на основе ритма, симметрии, «однородности» раздражителей. Философ Фома Аквинский (1225 – 1274гг.) в своей концепции красоты высказывал предположение, что акт познания становится легче при наличии порядка, каким является красота. Свойствами красоты по Ф. Аквинскому выступают: целостность, лучезарность, должная пропорция частей и их гармония. Для средневекового мировосприятия признак формы и света в идее красоты являлся решающим. Вершиной представлялась

красота, где достигался союз единства с Богом и слияния с его формой. В эстетическом средневековом сознании произошла подмена чувственного мира миром идеальным, призрачным и символическим. В христианских и эстетических концепциях Средних веков значительную роль играло понятие «символ» - знак или примета, представлявшие внутреннюю, невидимую часть души.

Средневековое мировоззрение представляло земной шар, знания как зеркало божественной сути и художники (Л. Альберти, Леонардо да Винчи, А. Дюрер, Декарт и др.) использовали метафору зеркала, рассматривая вопрос о подражании в живописи, где оригиналом выступает сама природа. Если средневековые поэты фантазию и воображение связывали с завесой, которая скрывала истину, то в после средневековый период завеса жизни снималась, и мир начинал осязаться непосредственно с помощью разума и науки. Для художников средневековой эпохи понятие «гармония» воплощалось *в искусстве проекта*, как основе и источнике трех видов искусств – скульптуры, архитектуры, живописи. Проект, по мнению художников средневековья, исходит из опыта и возвращается к опыту: проект возникает в уме в результате анализа многих специфических опытов в целях создания одного совершенного образца [96, с.206].

В Средние века воспитательная функция искусства состояла в том, чтобы отвлечь человека от всего земного, низменного и приобщить к благочестию и духовной красоте. Обучение искусству входило в систему общего образования (монастырские школы, факультеты искусств в университетах), а молодежь должна была освоить «семь свободных искусств», в которых значительное место отводилось музыке. Таким образом, воспитание человека средствами искусства в период Средневековья осуществлялось в рамках христианской идеологии с целью поддержания в гражданах божественного благочестия и нравственного послушания.

Высочайшего расцвета эстетическая мысль достигла в *эпоху Возрождения (1300–1600 гг.)*, характеризовавшаяся значительными контрастами в эстетическом сознании людей: философским осмыслением жизни, науки, искусства; смыслом многих эстетических понятий. Новая эпоха, характеризующаяся переходом от

теоцентрического к антропоцентрическому пониманию мира, выдвинула идею гуманизма, реализации человеком своих способностей, стремлений к земному счастью и антропоцентрической направленностью воспитания. Как основная цель педагогической антропологии в период Возрождения начала разрабатываться идея о всестороннем развитии личности. Выдающиеся деятели эпохи (М. Лютер, Т. Мор, Ф. Рабле, Э. Роттердамский и др.) видели в образовании и эстетическом воспитании средство гуманизации общества. Томас Мор обращал внимание на важность приобщения молодёжи к искусству, относился к нему посещение библиотек, музеев и обучение музыке.

В эпоху Возрождения постепенно сложился новый взгляд на природу, искусство, человека, основанный на новой вере в его силы и возможности, на принципах опыта, наблюдения и мышления. Но сложность эстетики Возрождения состояла в том, что новые формы существовали на фоне старых форм, идеалов божественной красоты и мудрости. Характерными чертами концепций Возрождения были конкретность, предметность, тесная связь с художественной практикой и искусством; появилось стремление к переосмыслению двух ключевых эстетических понятий «зеркало» и «завеса».

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что в эпоху Возрождения светское направление в искусстве развивалось не путем отказа от божественной сути, а соединением искусства с красотой природы и человека. Проблема красоты рассматривалась на основе возрастающего значения гармонии, а содержание красоты раскрывалось с помощью понятий полного соответствия, соотношения, пропорций, изящества, согласованности и композиций. В этот период было восстановлено понятие свободного воспитания; цель воспитания выражалась в формировании свободного, нравственного, общественно полезного, готового реализовать свои знания и способности во благо государству.

Просветители XVII века видели в искусстве средство преобразования и гармонизации общественной и индивидуальной жизни. В XV - XVII веках в теориях эстетического воспитания Епифания Премудрого, Дмитрия Ростовского, Феодана Грека и других философов, педагогов и художников получила свое

развитие эстетическая теория, основывающаяся на изобразительном и словесном искусстве. В эстетическое воспитание детей предлагалось включать театр, прибегать к театральным действиям в преподавании поэтики и риторики. В России XVII века стали появляться первые эстетические трактаты (Иосиф Владимиров, Симеон Ушаков и др.), в которых отмечалась жизненность и красота произведений искусства, разработана классификация искусства. Труды этих ученых были заложены основы теории эстетики и эстетического воспитания в отечественной эстетической мысли.

В Европе XVII век был ознаменован веком господства разума и новой классицистской парадигмой эстетического знания, созданного путем строгого, логического рассуждения в области философии, художественного творчества и критики. Просветители нового времени признавали идею о социальном назначении искусства, которое воспитывает человека в духе гражданских добродетелей, способствует развитию его творческой активности. Сторонником эстетической теории воспитания выступил Ш. Роллен, по мнению которого, приобретенные в процессе эстетического воспитания человека хороший вкус, чувство прекрасного передаются в общественную жизнь, совершенствуя человеческое существование [180]. Представители английского Просвещения (А. Смит, Ф. Хатчесон, А. Шефтсбери и др.) считали, что искусство является силой, способствующей культурному, моральному развитию общества и личности. Они выдвигали идею единства эстетического, этического, нравственности и красоты.

В XVII веке расцветают два значительных стиля искусства – *барокко* и *классицизм*, где единственным гарантом спасения человека выступал разум. Господство человеческого разума, процветавшее во Франции XVII века и в Англии XVIII века, получило свое отражение в философских трудах просветителей (Р. Декарт, Н. Буало, Ф. Бэкон, Д. Локк, Г. В. Лейбниц, Б. Спиноза и др.). К свойствам красоты Ф. Бэкон (1561 – 1626 гг.) относил необычность пропорций, а предназначение искусства виделось им в выражении научных истин и моральных идеалов. Гоббс был первым англичанином, который исследовал *концепцию творческой фантазии* с интеллектуальной точки зрения, содержащую

в области фантазии движущую силу страстей, организующую способность философского суждения, а также природную возвышенность и динамичность одаренного темперамента. Для Гоббса все является материей и движением, а функция ума «представляет собой лишь движение в определенных частях живого организма» [97].

Таким образом, очевидно, что философия XVII века слабо интересовалась эстетическими проблемами: они трактовались классицизмом умозрительно и рационально. Практика искусства этой эпохи была богаче, чем эстетическое осмысление этого искусства. Значение эстетических идей XVII века состояло в борьбе за высокое качество формы, точность стиля и ясность искусства. При этом становится очевидным, что зарождение эстетики XVIII века происходило на фоне ломки всех государственных устоев, образования новых политических партий в европейских государствах, где развертывалась борьба за эмансипацию человека.

Идеология эпохи Просвещения (1689 – 1789 гг.), зародившаяся в Англии, получила дальнейшее распространение в Германии, во Франции, позже в Северной Америке, странах Европы и в России. Просветители полагали, что преобразование общества должно осуществляться путем распространения передовых идей в области философии, экономики, морали и искусства. Значение искусства в воспитании граждан на принципах разума и справедливости было велико. Одной из центральных идей, к которой было приковано внимание идеологов Просвещения, являлась пропаганда «естественного человека» и «естественного» личностного развития. Посредством чувств, близких естественным добродетелям человека, просветители были устремлены к изяществу, соразмерности, гармонии, завершенности во всех художественных направлениях – от архитектурных ансамблей до прикладного искусства. Основными направлениями в изобразительном искусстве в эпоху Просвещения были классицизм и просветительский реализм, распространившийся преимущественно в графике и живописи.

В целом эпоха Просвещения обусловила широкий спектр исследований, уделявших внимание потенциалу и развитию творческой личности: сущностное

понимание идеи свободного саморазвития личности с проблемами гуманизма и культуры образования обосновали в своих исследованиях К. Гельвеций и И. Гердер. Разработанная И. Кантом *этико – эстетическая концепция* характеризовала личность как субъект собственного самосовершенствования. *Концепция «свободного воспитания»* (Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег) определяла, что у ребенка изначально есть духовное стремление к совершенству; К. Д. Ушинским в педагогике было обосновано сочетание репродуктивных и активных методов обучения творческой деятельности; в трудах Л. Н. Толстого отражались ценности процесса обучения как творческого и созидательного.

Эстетика XVII - XVIII веков развивалась в эпоху преобразования общества, а эстетическое воспитание не было отделено от практического утилитарного обучения. Педагоги и философы XVII - VIII вв. отмечали, что общее воспитание человека невозможно без обращения к искусству, они настаивали на обязательных практических занятиях ораторским искусством, музыкой, рисованием и т. п. Философы и писатели эпохи Просвещения (Вольтер, К. А. Гельвеций, Ш. Монтескье и др.) выступали как за необходимость сочетания умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания, так и за широкий подход к проблемам становления личности. Представители эпохи Просвещения (Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, А. Баумгартен и др.) особо подчеркивали роль искусства и художественного воспитания в служении национальному благу. Просвещенцы не только беспощадно критиковали пережитки средневековой системы воспитания, но и внесли новые принципы в педагогическую науку (К. А. Гельвеций, Д. Дидро, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци и др.) – идеи решающего влияния среды на воспитание, природного равенства способностей, необходимости соответствия воспитания человеческой природе, естественным склонностям ребенка и др.

Формирующее воздействие прекрасного на общество и личность признавалось сторонниками различных традиций: рационалистической (А. Баумгартен, Н. Буало и др.); сенсуалистической (Ф. Бэкон, Д. Дидро, Д. Локк и

др.). Накопление и обобщение теоретических представлений о природе эстетического в действительности и искусстве, о его влиянии на развитие «человеческого» в человеке в XVIII веке привели к выделению эстетики как самостоятельной науки. Искусствоведы Европы глубоко раскрыли природу искусства и выявили особенности эстетической культуры человека.

Идея о высоком воспитательном значении искусства характерна для всех западных просветителей. С позиций новых воспитательных ценностей осмысливаются традиционные для философии понятия – «прекрасное», «возвышенное», «гармония», «вкус», «ощущения». Английская школа эстетики XVIII века как новое эстетическое направление была связана с новым научным методом Джона Локка о чувственной основе мышления, развития эстетических идей о «внутреннем ощущении», страсти и интуиции. Его последователи (Д. Аддисон, Г. Болингброк, Ф. Хатчесон и др.) сформулировали основные понятия просветительского учения: «общее благо», «естественный человек», «естественное право», «общественный договор». Понятие об общественном договоре было одним из основополагающим в учении об обществе, выработанном деятелями раннего английского Просвещения. Антони Шефтсбери (1671 – 1713 гг.) впервые применил термин «ощущение» как критерий эстетического опыта, рассматривая эстетическую лестницу форм как «прекрасный род духовных детищ». Выступая против доктрины Дж. Локка, А. Шефтсбери словом «ощущение» выражал непосредственность и правильность проявления нашего сознания и вкуса. Среди французских материалистов – просветителей XVIII века главными фигурами выступили Вольтер (Ф. М, Аруз, 1694 – 1778 гг.), Ш. Л. Монтескье (1689 – 1755 гг.), Д. Дидро (1713 – 1784 гг.), Ж. Ж. Руссо (1714 – 1762 гг.) и др. Отстаивая возрожденческий принцип природы как модели для искусства, Ж. Ж. Руссо противопоставлял естественного человека и человека цивилизации, подвергая последнего критике.

Немецкие просветители XVIII века (А. Баумгартен, И. Винкельман, И. Гердер, Г. Лессинг и др.) явились основателями немецкого рационализма и нового искусствovedения. А. Баумгартен (1714 – 1762гг.) выделил эстетику в отдельную

область знаний и дал определение эстетике как науке. Новизна его точки зрения состояла в том, что порядок и гармония в поэзии и искусстве не столь совершенны, как открытие разума, но они также требуют изучения и объединения в единое целое в рамках философских наук. Историк искусства И. Г. Винкельман (1717 – 1768 гг.) одним из первых показал, что изучение искусства может стать главным средством воспитания хорошего вкуса и нравственного поведения; Г. Э. Лессинг (1728 – 1781 гг.) обосновал познавательные возможности искусства и их значение в становлении личности гражданина. И. А. Гердер (1744 – 1803 гг.) выступил зачинателем эстетической феноменологии как области разносторонней эстетической чувственности, используя метод оценки произведений искусства, основанный на познании человеческой природы. Немецкий философ М. Дессуар считал, что эстетическое и художественное существуют параллельно, как рядоположенные понятия: эстетика - теория деятельности по законам красоты вне искусства, а общее искусствознание - теория художественной деятельности в искусстве [97]. Педагогические идеи родоначальника немецкой классической философии И. Канта отразились в его *этико-эстетической концепции*, рассматривающей и характеризующей личность как субъект собственного самосовершенствования.

Итак, развенчав политические и правовые нормы, этические и эстетические кодексы старого сословного общества, просветители совершили титаническую работу над созданием позитивной, обращенной к человеку системы эстетических ценностей, которая прочно вошла в жизнь западной цивилизации. Эпоха просвещения являлась важнейшим поворотным пунктом в духовном и эстетическом развитии Европы, повлиявшем практически на все сферы социальной, политической и культурной жизни общества. Эстетическая мысль всего Просвещения XVIII века была достаточно философична. Она базировалась на идее подражания искусству природе, на сенсуалистическом понимании природы эстетического чувства, на критике классицизма, воспитании и просвещении нравственности людей с помощью искусства. Заблуждения просветителей выражались, прежде всего, в том, что основой нового «разумного»

общества они считали частную собственность, полагая, что только так можно обрести гармоничное сочетание общественных и личных интересов. Лейтмотивом эстетических концепций эпохи Просвещения являлась защита искусства высокого гражданского пафоса, защита принципов гуманизма и реализма.

В России эстетика и искусство эпохи классицизма (от латинского *classicus* - образцовый) получили распространение в XVIII веке. Эстетика русского классицизма нашла свое отражение в трудах Антиоха Кантемира, М. В. Ломоносова, Феофана Прокоповича, А. П. Сумарокова и других. Сам художественный процесс в России, основанный на произведениях выдающихся деятелей искусства (В. И. Баженов, Г. Р. Державин, Ф. Г. Волков, М. И. Козловский и др.), стал оформлением и обоснованием эстетических принципов классицизма, наполненных национальным содержанием.

С конца XIX в. внимание искусствоведов, педагогов и психологов, как у нас в России, так и за рубежом, привлек к себе детский рисунок. Это было обусловлено развитием науки и культуры, возникновением нового направления психологии — детской психологии. Детский рисунок рассматривался как объективный материал для изучения психологии детей, для выяснения их общих и индивидуальных особенностей. За рубежом один за другим появляются труды по психологии детства, в которых большое место отводится анализу детского рисунка (Д. Сёлли, Н. Брауншвиц, Р. Лампрехт и другие).

В это время выходят в свет труды русских ученых, посвященные детскому рисунку (Л. Г. Оршанский, А. А. Рыбников, К. М. Лепилов, Ф. И. Шмит и другие). Характерным для работ русских авторов было то, что результаты изобразительной деятельности детей рассматривались с педагогических позиций — с точки зрения развития у детей наблюдательности, памяти, внимания, эстетических чувств. После Великой Октябрьской социалистической революции исследование детского изобразительного творчества заметно активизировалось. Изучением вопросов изобразительной деятельности в художественно-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста занимались педагоги Е. А. Флёрина, Я. А. Башилов, Н. И. Ткаченко, К. М. Лепилов, Е. В. Разыграев и другие; психологи К. Н. Корнилов, И.

Л. Ермаков, А. М. Шуберт; искусствоведы Ф. И. Шмит, А. В. Бакушинский и другие.

В период марксистско-ленинской идеологии наиболее общими, философскими являлись: вопросы о взаимоотношении субъекта и объекта, материального и идеального в эстетической деятельности и эстетическом восприятии; вопросы о классовости, народности, партийности искусства; об исторических закономерностях развития искусства; об эстетическом воспитании и др. В этот период эстетика являлась соединительным звеном между философией и конкретным исследованием искусства различными искусствоведческими дисциплинами: литературоведением, музыковедением, театроведением и т. д. При этом философская методология в эстетике дополнялась методами различных наук, не связанных непосредственно с изучением искусства (кибернетика, психология, семиотика, математическое моделирование). При анализе отдельных проблем искусства и искусства в целом большое внимание уделялось системному подходу и его методологическим предпосылкам, согласно которым, исследование искусства необходимо рассматривать как сложодинамическую систему с многообразными уровнями и связями между ними. Эстетические воззрения К. Маркса и Ф. Энгельса явились частью их философской теории и политической борьбы за освобождение трудящихся от капиталистического рабства. Обладая энциклопедическими познаниями в области истории мирового искусства и мировой эстетической мысли, К. Маркс и Ф. Энгельс создали последовательную научную, *диалектико-материалистическую эстетическую концепцию*. К. Маркс отмечал [201], что: «... не сознание людей определяет их бытие, ... их общественное бытие определяет их сознание». Характерной особенностью обозначенной эпохи явилось использование средств массовой коммуникации для трансляции изображений традиционных видов искусства: скульптуры, архитектуры, живописи, театральных постановок и т. п. Тем самым решалась проблема всеобщего доступа широких народных масс к искусству, обозначился вопрос трансляции и тиражирования классических художественных ценностей с учетом обеспечения ими полноценного эстетического восприятия через печать,

фото, кино и т. п. Одной из важнейших задач марксистско-ленинской эпохи явилась критика буржуазных эстетических теорий (Ж. П. Сартр, Э. Фромм и др.). Исключительное значение для понимания сущности эстетического развития детей имеют положения К. Маркса и Ф. Энгельса [201], раскрывающие роль условий и воспитания, превращение природных задатков индивидуума в способности к различным видам деятельности.

Разработке проблематики эстетического воспитания личности способствовало развитие педагогических наук. В своих теоретических и методических трудах И. Г. Песталоцци [259, с.212] выделял воспитательное значение искусства и чувственного восприятия природы, которые формируют нравственность ребёнка. Дж. Дьюи [119, с.10] обосновал теорию о накоплении эстетического опыта и обогащения выразительных эстетических качеств личности. Понимание эстетического воспитания как не ограничиваемого только сферой искусства было обосновано М. Монтессори (сенсорное и эмоциональное развитие ребенка). На становление и развитие эстетической мысли в России (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский и др.) оказала определенное влияние немецкая философия, в результате чего теории и эстетические концепции русских демократов способствовали дальнейшему развитию эстетических воззрений современников. На рубеже XIX – XX вв. в работу по художественному воспитанию стали включаться педагогические общества, издательства и общедоступные музеи.

Традиции отечественной школы эстетического воспитания и художественного образования складывались на протяжении столетий, но наиболее активно, начиная с первой половины XX века. В начале XX века в художественно-эстетическом воспитании искусствоведами, педагогами, психологами стал изучаться детский рисунок как объективный материал психологии детей, для выяснения их общих и индивидуальных особенностей. За рубежом один за другим появлялись труды по психологии детства, в которых большое место отводилось анализу детского рисунка (Д. Сёлли, Н. Брауншвиц, Р. Лампрехт и другие). Первым автором, посвятившим свой труд «Дети-художники»

(1887 г.) психологическому анализу детских рисунков, был итальянский искусствовед Коррадо Риччи. В 1911 г. эта книга была переведена на русский язык. В предисловии к ней отмечалось (Л. Г. Оршанский), что появление этой книги совпало с возникшим в России широким интересом к детскому изобразительному творчеству, и настало время присмотреться к детскому творчеству, узнать его, определить, чему учить детей, прививать им художественный вкус. В это время выходят в свет труды русских ученых, посвященные детскому рисунку (А. А. Рыбников, К. М. Лепилов, Ф. И. Шмит и др.). Характерным для работ русских авторов было то, что результаты изобразительной деятельности детей рассматривались с педагогических позиций — с точки зрения развития у детей наблюдательности, памяти, внимания, эстетических чувств. После Великой Октябрьской социалистической революции исследование детского изобразительного творчества заметно активизировалось. Изучением изобразительной деятельности дошкольников занимались педагоги Е. А. Флёрина, Я. А. Башилов, Н. И. Ткаченко, К. М. Лепилов, Е. В. Разыграев и другие, психологи К. Н. Корнилов, И. Л. Ермаков, А. М. Шуберт, искусствоведы Ф. И. Шмит, А. В. Бакушинский и другие [30].

В 20-30 годы XX века в качестве ориентира эстетического воспитания рассматривалась роль эмоционального фактора как неотъемлемого качества гармонического устройства мира, искусства как средства воспитания, творческих способностей во всестороннем развитии личности. В Петрограде (1916г.) на базе Института истории искусств разрабатывались проблемы школьного художественного образования. Уже в первых постановлениях Советской власти, в частности («Декларация Государственной комиссии по просвещению» 1918г.) отмечалось, что эстетическое воспитание «отнюдь не представляет собой преподавания упрощенного детского искусства, под ним понимается систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее». «Программа единой трудовой школы» (1921г.) определяла эстетическое воспитание как часть трудового воспитания. В рамках единой трудовой школы (1918 – 1919гг.) была

разработана *программа художественного образования*, предусматривающая наглядное знакомство детей с памятниками изобразительного искусства, живописи, скульптуры и архитектуры. Институт художественного образования РАО активно развивал идеи эстетического воспитания и художественного образования с начала своего основания, будучи преобразован из Центрального Дома художественного воспитания детей (1929), где разрабатывались учебные программы, методические материалы и пособия, осуществлялось организационное и методическое руководство всей работы по художественному воспитанию детей во всех республиках Советского Союза.

Старейшей научной школой отечественной педагогики искусства является школа А. В. Бакушинского, сформированной в 20-е годы XX века. В это время первостепенное значение придавалось изучению искусства как продуктов духовной и материальной творческой деятельности. Получали распространение экскурсии, открывались художественные студии, кружки и школы. Ведущую роль в теоретической разработке содержания и методики проведения экскурсий сыграл А. В. Бакушинский [30], изучавший вопросы воспитательной эффективности систематических экскурсий.

В России теория и практика эстетического воспитания в своем развитии опирались на концепции М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, П. Е. Георгиевского, Д. С. Лихачёва, А. Ф. Лосева, Ю. М. Лотмана и др. Они изучали процесс эстетического воспитания на основе *принципа бинарности* духовного и материального, прекрасного и выразительного в эмоционально-чувственном освоении, оценке личностью эстетических свойств реальности и искусства [48, с.327]. В 20-е г. М. М. Бахтиным были сформулированы основы эстетико-философской концепции, а его концепция диалога как способа взаимодействия личности с объектами культуры и искусства до настоящего времени используется в социологии и психологии общения, при изучении диалогической природы сознания. Представление о единстве научного и этического подходов в сфере культурной деятельности, стремящейся к открытому поиску истины – существенная часть культурологической концепции Ю. М. Лотмана. Ученый

изучал процесс формирования культуры мысли и эмоций, эстетической интуиции, способности восприятия искусства в его идейно-художественной целостности. Значимым представителем школы педагогов-новаторов явился Б. П. Юсов [368], который продолжил тему и научно обосновал природу комплексного взаимодействия искусств и ввёл в педагогику новое понятие «полихудожественное воспитание детей и юношества». Основными преемниками научной школы Б. П. Юсова стали группы исследователей:

- под руководством Н. Н. Фоминой изучалось художественное творчество и его продукты как явление культуры; в дальнейшем исследования были направлены на разработку системы описания и анализа произведений художественного творчества, интегрирующей в себе разные сведения о человеке как развивающейся личности и субкультуре творческого процесса;
- под руководством Л. Г. Савенковой – изучались и развивались идеи интеграции различных видов художественной деятельности, разрабатывались критерии полихудожественной развитости личности (школьников); в перспективе исследования учёных были направлены на разработку методологических оснований интегрированного подхода к воспитанию и обучению искусством, модели целостного художественно-образовательного пространства.

В контексте общих закономерностей творческого развития человека в начале XX века в России были предприняты первые попытки рассмотреть функции эстетического воспитания. Видный представитель антрополого-гуманистического направления в отечественной педагогике П. Ф. Каптерев [149, с.98], будучи глубоко убеждённым в целостности человеческой личности, выдвинул предположение о том, что умение понимать природу «эстетических предметов» закономерно активизирует мыслительную деятельность и воображение человека, пробуждая в нём творческую мысль.

В начале XX века в разработку вопросов теории и практики эстетического воспитания значительный вклад внесли П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, В. Н. Шацкая, С. Т. Шацкий и др. В 20-е годы XX века в рамках единой трудовой школы была разработана программа массового

художественно-эстетического образования и воспитания детей. Вопросы эстетического воспитания получили теоретическую разработку в трудах А. В. Бакушинского, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др. Известный отечественный педагог и теоретик искусства А. В. Бакушинский (1925), разрабатывавший принципы эстетического воспитания, определил в качестве цели эстетического воспитания «освобождение творческих потенций человека и воспитание культуры творческой личности». Провозгласив эстетическое воспитание необходимым фактором воспитания творческой личности, П. П. Блонский [50, с. 64] впервые создал *методику эстетического воспитания*, с помощью которой стал формировать эстетическое творчество на структурно-синтетическом уровне, опираясь на синтез пластических искусств, музыки и литературы. Создавая свою систему эстетического воспитания, учёный исходил из того, что оно, прежде всего, способствует развитию творческих возможностей и способностей, заложенных в каждом человеке самой природой.

Теоретические обоснования особенностей возрастного развития ребенка, характера психологического влияния искусства на зрителя, роль катарсиса, динамики воображения ребенка в восприятии и творчестве были даны в исследованиях Л. С. Выготского [89, с.80]. Эстетическое воспитание рассматривалось отечественными педагогами как развитие творческих побуждений человека к красоте, разрабатывались проблемы приобщения человека к прекрасному в жизни и искусстве. В отечественной педагогической мысли ряд положений о необходимости эстетического воспитания и роли учителя принадлежит К. Д. Ушинскому. Л. Н. Толстой выдвинул идеи об эмоционально «заражающем» действии искусства как основы его воспитательного воздействия и о развитии самостоятельного творчества детей. Особое значение имел, выдвинутый А. В. Луначарским, принцип идейной направленности эстетически художественного и идейного уровня в практике эстетического воспитания. Плодотворно разрабатывали вопросы эстетического воспитания С. Т. и В. Н. Шацкие. Значительный вклад в разработку вопросов эстетического воспитания внес С. Т. Шацкий, определивший эстетическое воспитание, охватывающее весь

мир прекрасного в единстве с трудовым воспитанием, катализатором творческих потенций личности в коллективе. Одной из первых в педагогике В. Н. Шацкая [357, с.54] поставила вопрос о комплексном использовании различных видов искусства в воспитании детей и юношества. Многие положения, разработанные В. Н. Шацкой, легли в основу построения *теории эстетического воспитания*. Ценный вклад в теорию и практику эстетического воспитания внёс А. С. Макаренко [197, с. 221], который выделил и обосновал новый аспект в воспитании эстетического отношения к действительности у детей. Он еще более расширил границы эстетического воспитания, осуществляя его не только средствами искусства, но и в различных видах деятельности детей: в игре, труде, быту, в красоте отдельной личности и коллектива. А. С. Макаренко использовал эстетическое воспитание в качестве стимула всей жизни детей.

Отечественная педагогика в течение ряда десятилетий понимала под эстетическим воспитанием идеализированное построение такого воспитательного процесса, который был призван содействовать формированию чувств, взглядов, вкусов в соответствии с абстрактным идеалом прекрасного. Такая линия эстетического воспитания, предложенная и идеологически обоснованная в 30-х годах XX века Н. К. Крупской [172, с.14], определяла не только развитие эстетического восприятия, но и воздействие с целью формирования социально приемлемого в тот период идеологического стереотипа человека. Глубокие мысли по вопросам эстетического воспитания детей содержатся в трудах Н. К. Крупской, которая подчеркивала значение искусства для формирования чувств и мыслей ребенка, указывая пути развития творческих способностей детей. Большую роль в решении вопросов, связанных с развитием художественного воспитания детей сыграла Е. А. Флёрина. Ею были разработаны основы методики изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. В работе «Детский рисунок» (1924 г.) она устанавливает принципы, лежащие в основе руководства детским творчеством: развитие наблюдательности, чувства цвета, ритма. В 1939 г. Е. А. Флёрина приступает к исследованию вопросов программы и методов обучения детей рисованию, тесно связывая его с проблемой развития детского творчества.

Обучение рисованию рассматривается как единый учебно-воспитательный процесс, который не должен ограничиваться только образовательными задачами. Е. А. Флёрина, признавая необходимость и возможность развития творческих способностей детей в изобразительной деятельности и зависимость этого развития от воспитания, выдвигает основной принцип теории изобразительной деятельности - единство учебных и творческих задач.

Особое внимание в *30-40 годы XX века* в дошкольном воспитании уделялось единству красоты и нравственности, красоты и правильно организованной жизни ребёнка. В этот период значительный интерес представлял опыт художественного воспитания детей в школе. Для *40-х годов XX века* в педагогике было характерно столкновение мнений и различное понимание проблем обучения и творчества как средства приобщения детей к художественной деятельности. Значительный вклад в теорию советской дошкольной педагогики в художественное воспитание внесли педагоги-практики (О. Н. Варшавская, А. И. Сорокина, Е. А. Флёрина и др.), которые разработали учебники для высших и средних учебных заведений по вопросам содержания и использования эффективных средств эстетического воспитания обучающихся.

В *50-60 годы XX века* происходит пересмотр установившихся взглядов на эстетическое воспитание: исследователи акцентируют внимание на взаимосвязь нравственного воспитания с эстетическим и осуществляется комплексный подход к воспитанию личности. В начале 60-х годов в широкой периодической печати говорилось о необходимости «государственной постановки проблемы эстетического воспитания». В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» (1959г.) указывалось, что детские сады должны обеспечить ребенку гармоничное всестороннее развитие, которое станет ценной основой для дальнейшего формирования его личности. В советской педагогике 60-х годов сложились определенные понятия эстетического и художественного воспитания. *Эстетическое воспитание* рассматривалось с точки зрения воспитания

способности: воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве; как воспитание стремления самому участвовать в создании прекрасного, вносить его элементы в жизнь; как приобщение к художественной деятельности и развитие художественно-творческих способностей [213, с.8]. Содержание понятия «эстетическое воспитание» определяло и его конкретные задачи для детей дошкольного возраста:

- систематически развивать эстетическое восприятие, эстетические чувства и представления детей;

- приобщать детей к деятельности в области искусства, воспитывать у них привычку вносить элементы прекрасного в быт, природу, общественные отношения;

- закладывать первоначальные основы эстетического вкуса;

- развивать художественно-творческие способности.

В советской педагогике эстетическое воспитание средствами искусства обозначалось термином «художественное воспитание». Указывалось на то, что при определении содержания художественного обучения важно обеспечить реализацию всех задач: вся система художественных знаний и умений должна быть обоснована, исходя из современного уровня развития различных видов искусств [371].

В условиях социалистической действительности для разработки системы эстетического воспитания были созданы все предпосылки, заложенные в гуманном социалистическом строе, в той целевой коммунистической направленности, которая определяла развитие общества. Основопологающей предпосылкой явилась научная оснащённость материалистической эстетики, которая выступила основой эстетического воспитания. Разработка системы эстетического воспитания определяла возможность преодоления всяких проявлений стихийности и случайности в воспитательном процессе. Теоретики марксизма утверждали, что художественное развитие детей может проходить

только в условиях целенаправленного руководства, и если разработать систему последовательного руководства, учитывающую возрастные и индивидуальные особенности ребенка, то это обеспечит развитие всех детей, хотя, уровень будет неодинаков. Специальным правительственным постановлением (1947г.) был организован Научно-исследовательский институт художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР. Он вёл исследования по теоретическим вопросам, связанным с определением целей, задач, путей эстетического и художественного воспитания, разрабатывал вопросы содержания и методов воспитания средствами живописи, музыки, литературы и т. п. Эти исследования легли в основу теоретического обоснования эстетического воспитания детей, находящихся на разных возрастных этапах, в том числе и дошкольном.

В 50-е годы XX вв. продолжалось совершенствование программ по результатам научного исследования, методов и приемов воспитания творческой активности детей в различных видах изобразительной деятельности. Исследовательская работа велась учёным-практиком Е. А. Флёриной; сотрудниками дошкольного сектора при Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР под руководством Н. П. Сакулиной. Разрабатывались и уточнялись: содержание обучения изобразительной деятельности, преемственность задач художественного воспитания детского сада и школы, требования к художественному материалу для детей, методы развития художественно-творческих способностей. В проведенных Н. П. Сакулиной научных исследованиях показана роль наблюдений в развитии детского творчества, уточнено положение о связи детского рисования с действительностью, раскрыты методы руководства наблюдениями в связи с изобразительной деятельностью. Исследованием было доказано, что обогащение опыта детей — важный источник для развития детского творчества.

В период с 50-х годов XX века научные исследования педагогики, эстетики и психологии посвящались следующим направлениям педагогической работы с детьми:

- процессу формирования личности, ее деятельности, разновозрастных особенностей эстетического развития личности (Б. М. Теплов, П. М. Якобсон и др.);
- эстетической культуры и деятельности (М. С. Каган, Л. И. Новикова и др.);
- эстетических отношений (Р. З. Апресян, А. И. Буров и др.);
- эстетического и художественного сознания (Э. В. Ильенков, Л. Н. Столович и др.);
- эстетического творчества (С. С. Гольденштрихт, Н. Л. Лейзеров и др.).

В 50-е годы преобладали определения, которые ограничивали сферу эстетического воспитания, представляя его только как *воспитание искусством*. В широком значении эстетического воспитания, данном В. Н. Шацкой [357], определяющим как «воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности» не рассматривалась деятельностная сторона эстетического воспитания. Для современного образования в контексте формирования эстетико-культурных компетенций личности результаты этих исследований представляют особый интерес. В конце 50-х и начале 60-х годов А. Усова и её сотрудники провели обстоятельное исследование проблемы обучения дошкольников, противопоставив его частным методикам, особенно художественному воспитанию, ставящему под сомнение возможность обучения из-за трудности руководства художественными переживаниями ребенка.

Проблема художественного развития личности как проявление педагогической деятельности человечества имела многовековую историю, но лишь во второй половине XX века стала осознаваться ее актуальность. В 1960 году был организован новый Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания Академии педагогических наук РСФСР, в задачи которого входила разработка единой системы воспитания, включая и вопросы эстетического развития детей от первых месяцев рождения до школы. Научно-теоретические

исследования 60-80-х годов XX столетия рассматривали художественное развитие личности в разных аспектах. Нейрофизиологи (П. В. Симонов и др.) изучали особенности межполушарного взаимодействия в процессе восприятия художественного произведения и художественной деятельности. В культурологии (М. С. Каган и др.) выявляется особое положение художественной деятельности в структуре видов человеческой деятельности. В искусствознании и эстетике (Р. Арнхейм, В. Блудова, М. С. Каган, Л. Мазель, Г. Орлов и др.) исследуются особенности восприятия художественного произведения. Психологи (А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов и др.) обращаются к проблеме влияния искусства на формирование основных механизмов психики человека. В педагогической науке (Б. М. Лихачев, В. А. Сухомлинский и др.) активно изучались вопросы влияния искусства на эффективность познавательных процессов учащихся и на формирование их нравственных качеств.

На рубеже 50—60-х гг. в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста значительное место уделялось исследованию роли слова и наглядных приемов в обучении рисованию, лепке, аппликации и конструированию в детском саду, развитию художественного восприятия и творческих способностей детей дошкольного возраста. Эти исследования велись под руководством учёного, педагога-практика Н. П. Сакулиной. В конце 60-х гг. были проведены специальные экспериментальные исследования по вопросу развития творческих способностей в лепке детей старшего дошкольного возраста (Н. Б. Халезова), о сенсорных основах детской лепки (Н. А. Курочкина, Е. И. Казакова). В начале 70-х годов авторским коллективом учёных-практиков дошкольного воспитания (Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, В. А. Езикева, Н. С. Карпинская, Т. Г. Казакова, Н. П. Сакулина, и др.) была разработана «Программа эстетического воспитания» для детей дошкольного возраста. Общий замысел программы заключался в следующем: раскрыть особенности воспитания у детей эстетического отношения к природе, быту, труду, искусству; показать пути эстетического воспитания, как на основе повседневной жизненной практики, так и средствами искусства. Кроме исследований, охватывающих широкие проблемы творчества детей в различных

видах изобразительной деятельности, в 60—80-е гг. усиленно разрабатываются отдельные вопросы методики Н. П. Сакулиной; Т. С. Комаровой изучался вопрос о формировании графических умений в рисовании; Р. Г. Казаковой — об особенностях рисования с натуры детьми старшего дошкольного возраста и методах руководства им; Л. В. Компанцевой — о влиянии поэтических образов природы на творчество в рисовании детей старшего дошкольного возраста [145; 153].

Весомый вклад в теорию отечественной эстетики и эстетического воспитания личности (60-70-е годы XX века) внес А. И. Буров, раскрывая в своих исследованиях методологические вопросы определения сущности искусства, соотношения общественного и природного в генезисе эстетического, он рассматривал закономерности эстетического воспитания как особой разновидности психолого-педагогического процесса. А. И. Буров [61, с. 99] настаивал на развитии творческих действий и способностей личности в процессе эстетического воспитания и художественного образования, а критерий красоты и эстетической сущности искусства, природы обосновал в их объективно «конкретно-историческом выражении». Философские размышления учёного вели логическое развитие его концептуальной идеи к представлению о сущности эстетического как человеческой предметности и субъективности, а также об искусстве как средстве и источнике формирования целостного, с многообразными свойствами человека.

Отметим, что к началу 70-х годов XX века в советской педагогике окончательно сложилась система эстетического воспитания детей дошкольного возраста, получившая отражение в «Программе воспитания в детском саду» (1962г.). В этом документе впервые была сделана попытка показать весь процесс воспитания, единство психического и физического развития ребенка с 0 до 7 лет, определить формы организации детской деятельности в игре и на занятиях, в быту и труде; помочь выявлению художественных способностей детей разных возрастов.

Кроме того, в 70-е гг. XX века в разработку новых программ эстетического воспитания включились представители творческих союзов. По инициативе и под руководством Союза художников и Союза композиторов лаборатории НИИ ХВ АПН ученые приступили к разработке содержания художественного воспитания подрастающего поколения средствами искусства. Результатом исследований явились: *программа музыкального образования*, разработанная под руководством Д. Б. Кабалецкого и *программа художественного развития*, разработанная под руководством Б. М. Неменского. Учёные впервые выдвинули проблемы взаимосвязи науки и искусства во всей системе образования; создали *новые концепции преподавания искусства* на разных ступенях становления личности; были разработаны теоретико-методологические и практические рекомендации для педагогов в области педагогики и психологии искусства. Отметим, что в это же время исследовательский коллектив музыкального искусства Института художественного образования (Е. И. Коротеева, Е. Д. Критская, М. С. Красильникова, В. О. Усачёва, В. А. Школяр, Л. В. Школяр и др.) работали над проблемами развивающего художественного образования и создания программ и учебников нового поколения по разным видам искусства.

Изменение ситуации произошло в 90-е годы XX века, когда стали осознавать необходимость создания системы художественного образования в школе (В. В. Алексеева, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский и др.). Отметим, что в исследованиях О. И. Никифоровой («Исследования по психологии художественного творчества») предприняты попытки выделить общие характеристики художественно-эстетической направленности личности, такие как: яркость образной памяти, целостность восприятия, эмоциональность, интенсивность воображения, впечатлительность.

История отечественного образования начала XX века и до 80-х гг. характеризовалась целенаправленным и систематическим изучением аспектов творческого потенциала личности. В научных исследованиях И. Я. Лернера, Б. М. Кедрова, П. К. Энгельмейера («Теория творчества») раскрывалась процессуальная характеристика творчества. Видными отечественными педагогами А. С.

Макаренко и В. С. Сухомлинским разработаны системы обучения и воспитания, направленные на развитие творческой личности ребенка. Исследования, посвященные изучению вопросов: способности к творчеству (Н. С.Лейтес, А. М. Матюшкин, Б. М. Теплов и др.); процесса творчества (А. Н. Лук, В. Н. Пушкин, М. А.Холодная); продуктивной творческой деятельности (Дж. Гилфорд, ДЖ. С. Рензулли, Э. П. Торренс, А. Г. Шумилин); влияния воображения на творческую деятельность детей (Л. С. Выготский), подтверждали единство мыслей психологии и педагогики по проблемам развития творческой личности.

В отечественной педагогике вопрос о содержательном влиянии эстетической деятельности на формирование творческой активности личности стал рассматриваться лишь с начала 80-х гг. XX века, когда требования и ориентации на качества красоты в педагогическом процессе пришли в противоречие с состоянием реальной действительности. Одним из первых, определившим сущность эстетического воспитания, был Б. Т. Лихачёв [185] и сформулировал её как «целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое и безобразное в искусстве». При определении цели и задач эстетического воспитания впервые была сделана попытка перенести акцент с философско-эстетического на психолого-педагогический подход. Разработанное Б. Т. Лихачёвым положение о гармоничном решении триединой задачи в процессе эстетического воспитания включало в себя следующие позиции: художественно-эстетическое и идейно-нравственное воспитание; обучение умениям и навыкам, способствующим вовлечению в активную художественно-творческую деятельность; развитие сущностных сил и творческих способностей личности.

Проблема развития детского художественного творчества в 80-х годах XX века приобретала всё большее значение, когда усилия советских педагогов и психологов были направлены на решение одной из важнейших задач коммунистического строительства – задачи формирования всесторонней, гармонически развитой личности. Теоретические положения об особенностях творческой деятельности дошкольника, изложенные в научных трудах Н. А.

Ветлугиной [73], сопровождались анализом экспериментальных исследований (на базе лаборатории эстетического воспитания Научно-исследовательского института дошкольного воспитания АПН СССР). Актуальность исследования была обусловлена изучением таких вопросов как: художественное творчество ребенка и развитие детского творчества в изобразительной, музыкальной и речевой деятельности; художественный образ в различных видах творческой деятельности. Исследования Т. Г. Казаковой и В. А. Езикеевой раскрывали влияние обучения на творческое развитие ребёнка. Научные материалы убедительно доказали необходимость единства в решении творческих и учебных задач в процессе изобразительной деятельности. Классики дошкольной педагогики (Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Е.А. Флёрина и др.) отмечали в своих работах, что «творчество» характеризуется двумя показателями: оно должно представлять общественную ценность и давать совершенно новую продукцию. Конечно, о полном соответствии детского творчества этим критериям не приходится говорить, однако его общественно-педагогическая ценность для дошкольного образования очевидна.

Исторический период с 1980 г. по настоящее время характеризуется научным изучением объекта «творчества» личности, его универсализацией и распространением в другие разделы науки:

- основная идея научных исследований – творческое развитие личности с учетом индивидуальных особенностей (И. И. Махмутов, А. В. Хуторской, Е. В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер и др.);
- исследования творческих способностей (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, М. А. Холодная и др.);
- изучение практического применения методов развития творческой деятельности у детей (Р. М. Грановская, А. К. Дусавицкий, О. М. Дьяченко и др.).

В период *перестройки и становления рыночной экономики в России (1985-2000гг.)* наиболее актуальными были задачи выживания страны, системы образования, педагогической науки и педагогических кадров. Последователи А. И.

Бурова (Г. В. Арязмова, М. И. Ларионова, О. Н. Русанова, Н. П. Старосельцева и др.) продолжили исследования актуальных научно-практических и фундаментальных проблем педагогики эстетико-художественного воспитания и образования. В этот период была подготовлена и утверждена министерством программа «Основы эстетической культуры» (1-ое издание, 1995 г.; 2-е издание, 1999 г.) для школ, гимназий и лицеев.

В последнее десятилетие XX века осуществляющаяся перестройка концепции эстетического воспитания с целенаправленной ориентацией на личностный фактор привела к пересмотру нормативно-догматических положений, критериев процесса эстетического воспитания и развития личности. При этом педагогика искусства, по мнению Е. Ю. Волчегорской [77, с.54], стала рассматриваться как организованный, целенаправленный и контролируемый педагогический процесс формирования в личности способности к эстетической творческой деятельности.

Завершая описание исторического этапа советской системы эстетического и художественного воспитания личности, отметим следующие моменты. Начиная с исторических ленинских декретов, объявивших художественные ценности всенародным достоянием, социалистическое государство проводило целенаправленную последовательную работу по приобщению народных масс к богатствам культуры. Советская система эстетического воспитания детей предусматривала идейную целеустремленность, органическое сочетание нравственного и эстетического идеалов при взаимодействии различных видов искусства и литературы.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что эстетическое воспитание дошкольников в советской системе осуществлялось под влиянием действительности (природы, быта, труда, общественной жизни) и искусства (музыки, театра, литературы, произведений художественно-декоративного творчества); на каждом этапе общественного развития вырабатывались свои представления об эстетическом и художественном, прекрасном и безобразном в переплетении с представлениями о добре, истине и справедливости.

В последнее десятилетие XX века, осуществляющаяся перестройка концепции эстетического воспитания с целенаправленной ориентацией на личностный фактор, привела к пересмотру нормативно-догматических положений и критериев процесса эстетического воспитания и развития личности. Раскрывая ценностную составляющую эстетической культуры, исследователи (В. И. Самохвалова и др.) отмечали, что теория эстетического воспитания не может рассматриваться лишь как конкретная педагогика эстетического просвещения и образования - она должна представлять собой самую общую теорию, возникшую на стыке множества дисциплин, что помещает эстетическое воспитание в широкую культурную и экзистенциальную перспективу. Таким образом, эстетическое воспитание, выводя проблему эстетической деятельности человека за рамки разных видов художественной деятельности, стало включать в состав эстетико-воспитательных средств всё богатство и разнообразие мира, все виды и способы взаимодействия с ним человека на уровне проявления эстетической творческой личности. Основные исследования ведущих научных школ были ориентированы на разработку *концепции обновления содержания современного художественного образования* детей и молодёжи, принципов художественной дидактики, и их экстраполяцию в систему общей педагогики и профессионального образования.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что эстетическое и художественное воспитание личности в XX веке было направлено на действенное формирование человека, способного жить и преобразовывать мир по законам красоты; воспринимать, оценивать и осознавать эстетическое в мире, обществе, искусстве с позиций общественно-экономического идеала. Отечественная педагогика исходила из положений психологии (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) о ведущей роли воспитания и обучения в развитии личности. Исследования психологов доказывали, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение в художественную деятельность в тесной связи с требованиями жизни способно развивать эстетические понятия, способности ребенка до уровня

понимания подлинного искусства, красоты действительности и эстетического творчества.

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребёнка, его уникальности; предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса в дошкольном учреждении, направленного на художественно-эстетическое развитие дошкольника, а дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного становления базовых качеств личности. Важнейшими характеристиками *начала XXI века* выступают множественности ценностей и смыслов, создающих ситуации личностного развития ребёнка-дошкольника. Феномен современного детства, по мнению В. Т. Кудрявцева [175, с. 18], рассматривается не только с позиций исторически усложняющейся целостности, но и как формообразующее порождающее начало в культуре и истории. Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширяют и видоизменяют функции дошкольного образования как важного фактора преемственности в образовании и культуре.

Современная система дошкольного образования помогает ребёнку не только усваивать внешнюю картину мира, но и «погружает его в вечные категории жизни – общечеловеческие ценности». Психолого-педагогические концепции (В. Т. Кудрявцев, А. Б. Орлов, Н. А. Платохина, Д. И. Фельдштейн и др.), направленные на постижение смысла природы детства и его самоценности - одна из важнейших задач современного дошкольного образования. Её решение с точки зрения художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста видится в установлении важной роли воспитания и культурного окружения, влияющего на субкультуру ребёнка. Переосмысливая в субкультурных формах историческое художественное и эстетическое наследие мира, дети «высвечивают точки роста общечеловеческого опыта» [175; 264; 336]. Художественно-эстетическая культура как базовый механизм развития личности обеспечивает становление ценностей и смыслов интеграции мира, активизирующих потребность ребёнка к творческой самореализации, создавая свою траекторию жизни с

ориентацией на эстетические, художественные и эмоционально воспринятые эталонные ценности и установки взрослых. Это создаёт предпосылки для постепенного «наращивания» ребёнком опыта личного созидания своих творческих состояний, ценностного отношения к миру и открытия личностных и культурных смыслов.

Изменения, происходящие в системе дошкольного образования (введение Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования №655 23.11.2009), требуют выстраивания системы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста [334].

Сегодня в образовательном пространстве дошкольного учреждения появилась возможность решать проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста комплексно через интеграцию. Интеграция видов художественно-творческой деятельности у дошкольников имеет естественный характер и играет важную роль в развитии творческих способностей. Решая задачу художественно-эстетического развития детей в интегрированном образовательном пространстве, мы рассматриваем интеграцию как способ приобщения детей к культуре и искусству и формирования целостной картины мира. На этапе 2007-2012 гг. многие исследователи (В. С. Безрукова, Т. С. Комарова, Е. Ф. Командышко, Е. П. Олесина, О. В. Стукалова и др.) включились в разработку проблем интеграции образования и культуры, сохраняя связи с концептуальными конструктами теории эстетического воспитания и развития личности. По мнению Т. С. Комаровой [157, с.117], рассматривающей интеграцию как более глубокую форму взаимопроникновения и взаимосвязи разного содержания воспитания и образования детей, охватывающую все виды художественно-творческой деятельности, «в интеграции один вид искусства выступает стержневым, а дугой помогает более широкому и глубокому осмыслению образов и их созданию разными выразительными средствами».

Таким образом, интеграция образовательного процесса, предполагает дальнейшее совершенствование дидактической системы дошкольного

образования, применение методов изучаемых наук и искусств, способствующих художественно-эстетическому развитию и становлению личности дошкольника, формированию его художественно-творческих способностей за счет включения в продуктивную деятельность, приращивая при этом полученные знания как личный образовательный продукт.

В XXI веке гуманитарные аспекты культуры и образования выступают как интеграционное поле социокультурного и художественно-эстетического развития личности, а проблемы дошкольного образования ставятся в ряд приоритетных направлений государственной политики в области образования. Об этом свидетельствует анализ нормативных документов и актов стратегического характера, оказывающих непосредственное влияние на художественно-эстетическое развитие личности.

Важным документом, определяющим изменения в образовательной системе Российской Федерации, стала *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года* [163]. В ней, в частности, указывается на необходимость сохранения лучших традиций отечественного гуманитарного и художественного образования, а также рекомендуется «более полно использовать нравственный потенциал *искусства* как средства формирования и развития эстетических принципов, идеалов в целях духовного развития личности. В концепции «красной нитью» проходит идея «достижения нового современного качества дошкольного и других видов образования, что модернизация предполагает ориентацию образования на развитие личности обучающегося, его познавательных и созидательных способностей.

В решении коллегии Министерства образования РФ «О развитии эстетического образования в общеобразовательных учреждениях» (1995г.) отмечается, что ситуация переходного периода развития общества, обостряющая процессы поиска человеком смысла существования и своего места в мире, приводит к необходимости гуманизации образования и возрастанию ценностей эстетического образования в России Федерации. В документе подчеркивается, что «содержание художественно-эстетического образования должно способствовать

формированию национального самосознания, уважения к историческому и культурному наследию народов России и всего мира. От картин родной природы, родного слова, родной песни к пониманию искусства других народов и к мировой художественной культуре – таким видится путь познания национальных и мировых культурных ценностей. Художественно-эстетическое образование должно помочь каждому человеку освоить общечеловеческие и этнокультурные ценности».

Разработанная *Концепция художественного образования в Российской Федерации* (2001г.), опирающаяся на «Национальную доктрину образования в Российской Федерации», стала ориентиром для духовного возрождения России, развития человеческой индивидуальности, включая социально-культурную и творческую стороны личности [166]. В этом документе главными целями художественного образования были определены следующие: повышение общего уровня значимости культуры и искусства в образовании; сохранение и развитие уникальной системы художественного образования (в России) в области культуры и искусства. В концепции чётко сформулированы основные методологические принципы, лежащие в основе эстетического и художественного образования:

- начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней эстетического и художественного образования;
- опора на национально-культурные особенности при составлении учебных программ по предметам искусств;
- внедрение лично ориентированных методик художественно-образовательной деятельности и индивидуализированных подходов к обучающимся;
- мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций;
- комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств;

➤ распространение вариативных образовательных программ, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося.

Следует отметить, что данный документ не противопоставляет художественное образование эстетическому. Как отмечается в концепции, в дошкольном возрасте «главную роль играет формирование эстетического отношения к окружающему миру, которое в основном осуществляется через синкретические художественные проявления ребенка, органически вписанные в его собственную жизнедеятельность».

Проблемы и перспективы образования обозначены в *«Концепции образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2015 годы»*. Реализация концепции направлена на достижение стратегических целей социально-экономического развития России, в том числе на удовлетворение потребностей граждан в образовании и духовном развитии. Развитие образования в сфере культуры и искусства выступает важнейшей базой для художественного образования и призвано обеспечить решение следующих задач, являющихся основополагающими для дошкольного образования: выявление художественно одарённых детей и обеспечение соответствующих условий для их творческого развития; эстетическое воспитание подрастающего поколения; воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей; реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали личности.

Вступившие в силу с *марта 2010 года Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования(23.11.2009)*, определили новые перспективы развития дошкольного образования. Этот базовый нормативно-правовой документ для системы дошкольного образования определил как новый способ формирования содержания образования, так и новый способ организации педагогического процесса [334]. При этом ведущим средством выступило содержание образования, которое представляет собой специально отобранный, педагогически организованный и адаптированный общественный (социальный) опыт.

Согласно ФГТ ООП, содержание дошкольного образования представлено десятью образовательными областями, в основе которых находятся следующие виды деятельности: двигательная деятельность (активность) «Физическая культура», игровая «Социализация», трудовая «Труд», восприятие художественной литературы «Чтение художественной литературы», коммуникативная «Коммуникация», познавательно-исследовательская и продуктивно-конструктивная «Познание», музыкально-художественная «Музыка», продуктивная «художественное творчество» [332]. Дифференциация содержания дошкольного образования на основе соотнесения с определёнными видами деятельности и принципом интеграции образовательных областей обеспечивает результативность и эффективность целей образования, связанных с развитием ребенка как субъекта деятельности.

Ведущая позиция, определяющая принципы и условия проектирования образовательной области «Художественное творчество» в современном дошкольном учреждении – это методологическая установка, отстаивающая самоценность искусства как процесса и результата художественного творчества, посредством которого «человек» открывает окружающий мир и самого себя в этом мире. На основании этого документа *цель художественного образования в современном дошкольном образовании определяется как направленное и последовательное воспитание у детей художественной культуры в целях содействия формированию эстетического отношения к окружающему миру и гармонизации мировосприятия.*

Итак, в контексте изучения законодательных документов выявлена актуальность проблемы художественно-эстетического развития детей в современном дошкольном образовании и перспективы дальнейшей работы по выстраиванию образовательного маршрута для каждого ребенка, что позволит повысить эффективность развития, формирования художественных и творческих способностей, влияющих на художественно-эстетическое развитие личности.

1.2 Теоретико-педагогические аспекты художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

В условиях модернизации образования активизировалась объективная и субъективно осознаваемая потребность в научном обосновании проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста и формирования основ художественно-эстетической культуры у дошкольников, которая во все времена представляла особый интерес для широкого круга специалистов, педагогов и психологов. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста занимает одно из ведущих мест в содержании образовательного процесса дошкольного учреждения. Современное состояние педагогической науки и практики характеризуется изменением приоритетов в области художественно-эстетического воспитания. В его содержании на первое место выдвигаются проблемы передачи дошкольникам творческого опыта поколений через приобщение к культуре страны и малой Родины, формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, создание условий для саморазвития личности в процессе художественно-творческой деятельности.

В России к середине 90-х годов XX века был принят ряд законодательных актов и нормативно-правовых документов, направленных на модернизацию системы дошкольного образования. В соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании», Национальной Доктриной образования в Российской Федерации [126; 219], центральной фигурой российской государственной политики в области образования становится человек-созидатель, творец, призванный утвердить «статус России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры и искусства». В Концепции содержания непрерывного образования (17. 06. 2003г.) *принцип развития* предполагает «ориентацию содержания образования на стимулирование и поддержку эмоционального, духовно-нравственного, интеллектуального развития и саморазвития ребенка; направлен на создание условий для проявления самостоятельности, инициативности, творческих способностей ребенка в различных видах деятельности» [164]. Так как развитие человека в образовательном процессе осуществляется на основе освоения им

социокультурного опыта, то оно предполагает в определённой степени и его формирование как культурного существа. Ориентация образования на развитие человека как личности, по мнению Н. Л. Худяковой [347], является ориентацией образования на развитие общества на основе развития способности человека к установлению оптимальных гармоничных форм отношения с другими людьми, природой, культурой и самим собой.

В связи с происходящими изменениями в области дошкольного образования, в частности, со вступлением в силу Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (№655 от 23. 11. 2009г.), возникает необходимость пересмотра устоявшихся в теории и практике целевых установок, содержания, форм и методов работы с детьми дошкольного возраста.

Главная цель современного дошкольного образования выражается в *целостном развитии ребёнка*, в создании условий для реализации его индивидуальных особенностей, потребностей, мотивов, интересов детей в целях интеграции в дальнейшую образовательную среду. Понятием «развитие» охватываются все способы появления новообразований, появляющихся в организме. Механизм получения нового базируется на дифференциации и интеграции функций. Л. С. Выготский [84, с. 44] высказывал мнение о том, что движущей силой развития ребёнка является обучение как необходимый путь «присвоения» им общечеловеческих способностей. При этом важно, чтобы система обучения была ориентирована на «зону ближайшего развития» ребенка, на созревающие, а не уже созревшие функции. Следует отметить, что подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение её к культуре.

Определяющие позиции новой нарождающейся культуры XXI века, способные обеспечить и составить методологические основы современного образования, обозначены в исследованиях В. А. Красильникова, В. Т. Кудрявцева, Ф. Т. Михайлова, А. Моля, Н. С. Розова и др. На основании мнения учёных, Л. В.

Коломийченко [151, с.18] выделяет следующие направления культуры современной эпохи:

- *интегративный характер культуры*, предполагающий ликвидацию предметности в её трансляции, что обуславливает необходимость формирования единого комплексного представления о мире;

- *нелинейность и мозаичность*, направленные на гибкость и конвергентность мышления, наполнение толерантным отношением ко всему иному, развитие которого связано с актуализацией творческого потенциала и технологических аспектах современного образования;

- *межличностная, межнациональная коммуникация* на корпоративном и государственном уровнях, что предполагает отказ от репродуктивности, расширения диалоговых форм общения, культурных и социальных компетенций в условиях доминирования полилога, выбора, дискуссий, самоопределения;

- *диалогичность и взаимодействие собственных структурных элементов*, что предполагает необходимость развития поликультурной компетенции и межличностной, гендерной толерантности;

- *актуализация уникальности человека*, её ориентация на самоценность человеческой жизни.

В контексте проблемы культурологической парадигмы образования период дошкольного детства выступает как культурный феномен, позволяющий определить ряд позиций, раскрывающих сущность взаимодействия ребёнка, его развития и культуры. Изучая вопросы социального развития в пространстве периода детства, Д. И. Фельдштейн [337, с.81], приходит к выводу о том, что именно культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность. Интериоризация ценностей культуры является важнейшим условием присвоения реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире.

Все виды развития основываются на трёх основных законах (Л. Б. Ермолаева – Томина), опора на которые необходима для творчества личности:

1-й закон – развитие происходит только в контакте со средой: роль среды в развитии всех психических процессов определяется самой функцией психики как отражение внешнего мира и ориентации в нем;

2-й закон – могут быть развиты только те качества и свойства, которые потенциально заложены в генетическом коде живого организма;

3-й закон – развитие необратимо.

Итак, процесс «включения» в творчество становится для человека потребностью в определенном функционировании и стиле деятельности мозга – напряжённом и направленном на решение новых задач. Наличие потребности в творчестве является основным показателем креативности. Продуктом развития являются «невидимые» системные новообразования в мозге человека, о наличии которых свидетельствуют «видимые» продукты творческой деятельности. *Объектами развития личности* выступают следующие: а) потребность в творчестве, формирующаяся в процессе освоения изобразительных навыков (выполнение нестандартных заданий); б) творческое сознание, начинающееся с осознания себя творцом (ребенок принимает на себя роль художника-волшебника, который изображает свой мир, создает фантастических животных и т. п.); в) управление творческим процессом, предусматривающее автоматическое его включение (ничего не делать бессмысленно); г) чувство зрителя – когда контакт со зрителем на духовном уровне опосредуется у ребенка-художника через его произведение.

Современная система дошкольного образования направлена на погружение ребёнка в ценностные общечеловеческие категории: красоты, добра, любви, истины и осмысление ценностей. Постигание этих ценностей открывает перед личностью смысл собственной жизни в социальном пространстве. Поведение и степень культурной идентичности, ценности и смыслы взрослого человека, по мнению Н. А. Платохиной [264, с.25], во многом детерминируются «слоем детского сознания». Ценности и смыслы другой личности побуждают ребёнка к выбору смыслов и способов самосозидания в процессе собственной

творческой деятельности. Современный взгляд на художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста предполагает единство художественного развития средствами разных видов изобразительной деятельности и формирования эстетического отношения к миру. Ведущей линией развития ребёнка в художественной деятельности, согласно федеральным государственным требованиям (23.11.2009), выступает его творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры и открытие мира ребёнку в его активной творческой деятельности. Развивающий компонент цели предусматривает развитие психических процессов – эстетического сознания, художественного вкуса, памяти, творческого воображения; развитие интеллектуальных, познавательных способностей и художественно-эстетических качеств ребенка.

Накопление и актуализация эстетического потенциала человеческой культуры важное условие развитие современной цивилизации. Изначальное понимание понятия «эстетическое» (греч. *aisthisis* – «чувственное восприятие») представлено в эстетике А. Баумгартена (1735), впервые придавшего категориальный статус *эстетическому*, определив его как свойство чувственного познания и высшее наполнение эстетического в сфере искусства. Благодаря А. Баумгартену, широкий круг эстетических проблем был выделен, сконцентрирован и стал предметом особой отрасли знаний. Сегодня в самом общем виде эстетику определяют как философскую науку об эстетическом отношении человека к миру. Подчеркивая многообразие использования понятий «эстетика», «эстетическое», Р. А. Куренкова [180, с.7] рассматривает их как единую целостность чувственно-выразительного бытия разных сторон действительности, человеческого сознания и деятельности, включая художественное сознание и деятельность, т. е. искусство. Предмет эстетики объединяет исторически сложившиеся в логически связанные проблемы четырех сфер философско-эстетического знания:

- онтологическая – раскрывает область наиболее общих бытийных эстетических сущностей (мера, ритм, гармония, симметрия, выразительность, совершенство, целостность и пр.);

- гносеологическая – фиксирует познавательно-оценочное эстетическое отношение человека к миру; выделяет сущностную черту эстетического, как духовное наслаждение, характеризующее специфику эстетического восприятия и познания;

- социально-практическая - охватывает разнообразные связи красоты природы, человека, искусства и социума (эстетическое существует как объективное отношение меры человека и меры предмета);

- художественная (искусство) – эстетический интерес к искусству обусловлен тем, что в произведениях искусства выражено эстетическое мироотношение художника посредством оценки жизни и утверждения своих эстетических идеалов.

В современной отечественной науке существуют различные точки зрения на сущность эстетического: а) под эстетическим понимают объект - субъектные отношения, фиксирующие эстетические параметры и критерии субъекта и объекта эстетического отношения (М. С. Каган и др.); б) эстетическое понимается как совершенное (Е.Г.Яковлев и др.), выражающееся в полноте бытия и эстетических признаках природного, социального или духовного объекта; в) эстетическое связано с «выявлением универсалий в чувственном восприятии выразительных форм окружающего мира» (О. А. Кривцун и др.).

Разнообразие трактовок понятий «эстетическое» и «художественное» воспитание до настоящего времени находится в динамичном состоянии и в научной литературе отсутствует универсальное определение обсуждаемых понятий (Таблица 1).

Таблица 1

Трактовка понятий «эстетическое», «художественное» воспитание

в научных источниках

Термин	Источник	Трактовка
Эстетическое воспитание	Декларация комиссии	Гос. по Систематическое развитие органов чувств и творческих способностей

	просвещению (1918г)	
Эстетическое воспитание	«Программа единой трудовой школы 1921г.»	Оно должно стать частью трудового воспитания и сочетаться с ее научной работой
Эстетическое воспитание	Краткий словарь по эстетике	Система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности понимать, ценить, создавать прекрасное в жизни искусстве
Художественно – эстетическое воспитание	В. И. Волынкин	Формирование и развитие художественно – эстетического сознания и активизация его до творческой деятельности
Эстетическое воспитание	Г. В. Лабунская	Развитие у ребенка элементарных эстетических чувств в процессе накопления опыта восприятия произведений искусства и приобщение к первоначальным исполнительским навыкам
Художественное воспитание	В. И. Волынкин	Целенаправленно формируемая потребность и способность людей осваивать и создавать мир духовных ценностей
Эстетическое воспитание	Б. М. Бим-Бад	Процесс формирования и развития эстетического эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности

		под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности
Эстетическое воспитание	Н. П. Сакулина	Направлено на развитие эстетического восприятия, оценок и художественного вкуса детей
Эстетическое воспитание	Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева и др.	Воспитание способности воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и искусстве; как приобщение к художественной деятельности и развитие художественно-творческих способностей.
Художественное воспитание	Н. А. Ветлугина, В. А. Езикеева и др.	Эстетическое воспитание, осуществляемое средствами изобразительного искусства
Эстетическое и художественное воспитание	М. С. Каган	Эстетическое воспитание – формирование эстетического отношения человека к действительности; художественное воспитание – становление отношения к искусству как носителю высшей эстетической ценности
Эстетическое воспитание	В. П. Шестаков	Гармония сил воображения и мышления, основанные на искусстве, выступающем средством формирования и развития человеческой чувственности

Выделив ключевые характеристики обсуждаемых понятий, логично отметить, что:

- «эстетическое воспитание» как процесс формирования восприимчивости ребёнка к красоте окружающего мира направлен на возникновение художественно-эстетической деятельности ребёнка;

- «художественное воспитание» осуществляется в процессе приобщения детей к изобразительному искусству и выражается индивидуальной творческой активностью ребёнка в художественной деятельности.

Приобщение ребёнка к миру художественно-эстетической культуры во все времена являлось традиционным приоритетом дошкольного образования. Через особое эстетическое мировидение ребёнку открывается мир в своей действительности и неповторимости. Воспринимая окружающую картину мира, дошкольник создаёт особую систему образов, которые позволяют ему «схватить» индивидуальность и самобытность действительности в целостном художественном контексте. Восприятие эстетического мира ребёнком, как синтетическая форма освоения мира художественной культуры, способно включать в себя различные художественные виды деятельности.

Становление, формирование и развитие художественно-эстетической культуры личности в современном обществе происходят в принципиально изменившихся условиях, связанных с содержанием и целями образования, с эстетическими устоями личности, с пониманием норм и ценностей красоты, как в обществе, так и в педагогическом обществе. В контексте исторического кризисного времени феномен художественно-эстетической культуры находится в центре научного внимания культурологической, социологической и психолого-педагогических наук. Выдающийся испанский философ XX века Ортега-и-Гассет, сравнивая человеческую культуру со спасательным кругом, отмечал, что, человек современной цивилизации может спастись в бурном потоке бед, страха и человеческих надежд, зацепившись за этот спасательный круг. От уровня эстетической культуры личности, общества, цивилизации, от их способности защищать, сохранять, развивать и создавать красоту зависят судьбы самой культуры и прогресс человечества. Понимание, что художественная культура и искусство располагают собственными уникальными возможностями исследования

мирового культурного пространства и специфики его культурных изменений, которых нет ни у одной из классических наук, становится доминантой в рассмотрении проблемы развития художественно-эстетической культуры личности.

Показателем и мерой уровня художественно-эстетического развития и воспитания человека служит его художественно-эстетическая культура. Вопрос о формировании художественно-эстетической культуры личности актуален во все времена потому, что от уровня культуры личности отдельно взятого человека зависит уровень культурного развития общества и страны в целом. В современных педагогических исследованиях [180] выделено противоречие между кажущейся обыденностью представлений об эстетической культуре и научным пониманием проблем эстетических оснований высокой культуры, ее форм, элементов, уровней и т. п.

В философской литературе понятие «культура» насчитывает более 300 определений, наделенных различными смыслами, нотациями и значением. Образованное от латинского слова *cultura*, первоначально обозначало обработку земли, возделывание почвы, т. е. подчеркивалась связь с человеческим трудом. С XVIII века в философии слово «культура» получило другое, переносное значение: просвещенность, образованность, воспитанность человека в обществе. Культура, как сложное и многогранное явление, в современной философской литературе базируется на следующих подходах:

- *аксиологическом* (культура рассматривается как воплощение главных человеческих ценностей: истина, добро, красота);
- *деятельностно-праксиологическом* (материально-практическая и духовная деятельность выступают важной стороной, причиной и способом развития культуры);
- *эвристическом* (связь культуры с характеристиками творческой деятельности человека, с его продуктивным мышлением, преобразованием мира предметов, результатом которых является рождение нового творческого продукта);

- *семиотическом* (культура как совокупность знаковых систем, с помощью которых человечество передает другим поколениям социальную информацию и память);
- *морфологическом* (установление осей культуры: официальная, элитарная, классическая);
- *суммативном* (в культуре усматривается сумма разнообразных процессов и результатов деятельности человека и общества). Реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень его развития, мировоззрения, способы и формы общения людей образуют личностную форму существования культуры, которая, по мнению Р. А. Куренковой [180, с.310], «кроется в уяснении характера сцепления и связи индивидуально-неповторимого и родового всеобщего».

Общество и культура, являясь существенными составляющими личностного развития, конструируют его национальный художественно-эстетический контекст, превращающий их в целостность. Рассмотрим онтологические и гносеологические аспекты проблемы взаимосвязи «общество – культура» по отношению к личности. Мы соглашаемся с мнением О. В. Сальдаевой [292, с.59], определившей различия этих аспектов: *в онтологическом плане* по отношению к личности взаимосвязь «общество – культура» определяет само существование процесса развития национальной культуры личности и ее структурную организацию; *в гносеологическом плане* взаимосвязь «общество – культура» в проекции на личность обуславливает деятельность, направленную на познание ценностей культуры общества. Следует отметить близость, но не тождественность феноменов личностной, эстетической и художественной культуры. Развитие художественной культуры личности, связанное с национально-ценностным осознанием ею окружающей действительности, отражает стремление индивида к постоянному («возвышению потребностей»), что создает новые возможности для более глубокого постижения общечеловеческих и национальных ценностей культуры. *Художественная культура личности* выступает как особая область личностной культуры, образовавшаяся благодаря

концентрации вокруг искусства и связанных с ним форм деятельности: художественным творчеством, художественным восприятием и т. п. *Эстетическая культура личности* относится к любым видам деятельности и фиксирует определенный уровень потенциала, насыщенности и целенаправленности эмоционально-чувственным переживанием и духовным наслаждением от всех видов жизнедеятельности, определяя их эстетическую мотивацию.

В психолого-педагогической литературе (В. И. Волынкин, Е. Ю. Волчегорская, И. П. Ильинская, В. А. Разумный и др.) эстетическая культура общества и эстетическая культура личности (вторая как отражение, способ существования и развития первой) рассматриваются как сложнейшее образование, в котором выделяют основные элементы: эстетические отношения, эстетическое сознание, эстетическую деятельность, эстетические качества, эстетическое поведение, эстетические принципы и нормы, эстетические ценности и оценки. Перечисленные элементы характеризуют эстетическую культуру с точки зрения различных оснований: функциональных, регулятивных, нормативно-ценностных и пр. На понятийном уровне художественно-эстетическая культура личности означает единство знаний, чувств, навыков и норм деятельности поведения. В научных исследованиях (И. Исаев, В. Слостенин и др.) формирование эстетической культуры личности рассматривается как процесс целенаправленного развития способности личности к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и в действительности [304]. Процесс становления культуры личности характеризуется поэтапностью, протекающей под воздействием различных факторов: социальных, демографических и др. С уровнем художественно-эстетической культуры связывают (В. В. Власенко, В. В. Волынкин и др.) возможность адекватной ориентации личности в многообразной системе эстетических и художественных ценностей соответствующей мотивации ее эстетической позиции по отношению к ним.

В сфере решения множества проблем современного поликультурного мира находится обращенность личности к художественно-эстетической культуре и

искусству, которое, по мнению Ю. М. Лотмана [191, с.15] создает человеку условную возможность поговорить с собой, по-разному кодируя свое собственное «Я», помогая этим решить важнейшую психологическую задачу – определение своей собственной сущности. Рассмотрим контуры феномена художественно-эстетической культуры в русле современного развития личности, которое необходимо осуществлять в контексте философии культуры, опираясь на философско-культурологическое осмысление ее центрального звена – искусства.

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 исследователи (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» (А. Мальро) [286]. Взаимосвязь личности, культуры, искусства и протекающих интенсивно мировых культурных процессов возможно рассматривать с позиций исследования культурологических подходов как устойчивых культурных доминант. С позиций основных традиционных идей и векторных установок культуры возможно представление следующих культурологических моделей:

- аксиологическая модель (А. В. Гулыга, В. И. Самохвалова и др.);
- социокультурная модель (А. С. Запесоцкий, С. Н. Иконникова, К. Б. Соколов, А. Я. Флиер и др.);
- культурно-историческая модель (А. И. Арнольдов, О. А. Кривцун, Д. С. Лихачёв и др.);
- национально-ценностная модель (Н. И. Воронина, Д. С. Лихачёв, М. А. Некрасова, В. Я. Пропп и др.)

- деятельностьная модель (Н. Б. Крылова, Э. С. Маркарян и др.);
- информационно-семиотическая модель (М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев, О. М. Фрейденберг, Р. М. Чумичева и др.);
- диалоговая или духовно-деятельностная модель (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.).

Современная культура характеризуется появлением инновационных культурологических моделей, отражающих процессы глобализации, информатизации и противоречий в искусстве:

- *поликультурная модель* развития личности средствами искусства отражает наивысшую ценность современного мира – ценность культурного многообразия, складывающаяся как межкультурная коммуникация, как подход в социально-гуманитарной науке и культурной практике;

- *постмодернистская модель* (О. В. Богданова, В. М. Дианова, Н. Б. Маньковская, М. П. Эпштейн и др.) представляет понимание искусства на основе разных постмодернистских концепций, предпринимающих попытки теоретического обоснования художественного творчества (Р. Барт, Ф. Гваттари, Ж. Дерида, Ж. Лиотар и др.). В своих исследованиях В. Дианова [196] охарактеризовала постмодернистскую модель и выделила особенности искусства: *неопределенность*, соотносимая с аналогичным мироощущением; *фрагментарность* как следствие неопределенности, тяготение к деконструкции, к необъяснимым крайностям; *отказ от канонов*, от прежних авторитетов в искусстве, представляющихся различными формами разрушения;

- *синергетическая модель* (И. А. Евин, М. С. Каган, В. П. Рыжов и др.) понимания искусства появилась в контексте информационно-кибернетических подходов и общей теории систем. Рассматривая личность как суперсверхсложную систему, М. С. Каган [142, с. 298] отмечал, что в создании и освоении искусства личность может представить многообразие способов самоорганизации, поскольку как суперсверхсложная система она уникальна в использовании разнообразных конкретных модификаций.

Таким образом, представленные культурологические модели раскрывают основные взаимосвязи личности, искусства и художественно-эстетической

культуры в современном обществе и выступают как необходимое условие исследования развития этой культуры с раннего детства.

Исследование проблемы формирования основ художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста в поликультурном образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения до сих пор не было предметом специального научного анализа, хотя для этого имеется обширный материал и основополагающие теоретические источники. В философских и психолого-педагогических трудах (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, А. Н. Малюков, В. А. Разумный и др.) подчеркивается значимость и необходимость формирования личности через культуру, приобщения человека к культурным ценностям. Педагоги - исследователи (Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Р. А. Чумичева и др.) отмечают, что именно в дошкольном возрасте у ребенка начинают формироваться представления о культурных ценностях, закладываются основы общей и художественной культуры личности, накапливается опыт творческой деятельности, от которой во многом зависит его последующее развитие. По нашему мнению, художественно-эстетическая культура детей дошкольного возраста как совокупность эстетических ценностей Добра, Красоты и Гармонии предполагает формирование эстетического отношения ребёнка к действительности, как особого ресурса художественного восприятия, как реализацию способности видеть, ценить красоту и гармонию окружающего мира.

Изучив теоретические источники и особенности организации педагогической работы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, рассмотрим структуру основ художественно-эстетической культуры, представленную на схеме 1.

Формирование основ художественно – эстетической культуры у детей дошкольного возраста.



Рассмотрим более подробно содержательное наполнение, особенности формирования и реализации основ художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДООУ.

Современные тенденции в реформировании образования страны чётко определяют основные направления развития дошкольных образовательных учреждений, которые связаны с внедрением инноваций в образовательный процесс. Инновационная деятельность, являясь частью человеческой культуры, и инвариантой любой сферы деятельности, существует и развивается как важнейший способ функционирования общества, как основная форма осуществления специфической человеческой деятельности. Она предполагает включение людей в их взаимодействие с внешним миром и реализация ими своих потребностей, интересов и целей (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган, Э. С. Маркарян и др.).

В контексте проблемы реализации инноваций в образовательный процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста отметим, что инновационная деятельность является одной из процессуальных составляющих личностной культуры и культурного развития педагога ДООУ, основанных на культурно-кумулятивном эффекте, обладающая свойством инвариантности.

Художественно-эстетическое образование и развитие личности сегодня выступает как собственно полихудожественное, поликультурное, полиэстетическое, 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.). При выявлении цели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста обнаруживается, что учёные и практики определяют её по разному. Целью современного *художественного образования* детей дошкольного возраста, по мнению И. А. Лыковой [14, с.209] выступает направленное и последовательное воспитание у детей эстетической культуры, формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, гармонизация мировосприятия и создание в сознании целостной картины

(образа) мира. Мы находим общее во взглядах (В. В. Воронова, М. В. Грибанова, Н. В. Мосина и др.), определяющих цель эстетического воспитания как процесс формирования способностей восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни; процесс выработки эстетических знаний и вкусов; процесс развития задатков и способностей в области искусства [101]. По мнению этих исследователей, формирование эстетической культуры личности основывается на следующих компонентах:

- эстетическое восприятие (способность выделять в искусстве и жизни эстетические свойства, образы и испытывать эстетические чувства);
- эстетические чувства (эмоциональные состояния, вызванные, оценочным отношением человека к явлениям действительности и искусства);
- эстетические потребности (нужда в общении с художественно - эстетическими ценностями в эстетических переживаниях);
- эстетические вкусы (способность оценивать произведения искусства, эстетические явления);
- эстетические идеалы (социально и индивидуально психологически обусловленные представления о совершенной красоте в природе, обществе, искусстве, человеке).

В педагогических публикациях В. И. Волинкина [81, с.25] важное значение в дошкольном детстве придается культуре и творчеству, которые должны содействовать освоению моделей культурных операций и действий по отношению к художественно – эстетическим объектам, социальным и природным, передаче знаний, ценностных ориентаций традиционного характера. В целях прогресса общество заинтересовано в расширении творчества также в системе образования и в системе культуры. Это возможно только при условии усиления творческого педагогического воздействия на развитие таких механизмов личности, как ее художественно – эстетическое сознание: вкусы, чувства, оценки, идеалы, потребности, интересы. Показателями эстетической воспитанности являются наличие у личности эстетических потребностей, чувств, вкусов, эстетических умений, способностей, занятия искусством. Мы согласны с мнением О. А.

Куревиной [179], определяющей задачу эстетического воспитания в образовании, как постоянное развитие интеллектуального и чувственного начал в человеке.

Педагогическое творчество (деятельность). Одной из составляющих исследовательской работы по решению основных практических задач образования на современном уровне выступает проблема формирования личности творческого педагога с индивидуальным стилем деятельности. Развитие творческих качеств личности педагога требует широкого общекультурного непрерывно пополняющегося багажа. В основе понимания проблемы творческой деятельности лежат концептуальные позиции исследователей (Ф. И. Ганаболин, Н. В. Кузьмина, В. А. Крутецкий, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.), которые, применительно к специфическим педагогическим способностям и качествам личности, выделяют следующие: педагогическая наблюдательность, умение передавать знания, педагогическая эмпатия, педагогически такт и др.

В педагогической литературе (В. И. Загвязинский и др.) творческая личность характеризуется условными интегральными характеристиками, такими как:

- нацеленность на развитие другого человека, желание помочь его становлению и развитию;
- эрудиция как общая культура, широта интересов, начитанность, что служит источником оригинальных идей и нестандартных решений;
- педагогические и творческие способности как важная составляющая личности педагога, благодаря которым обеспечивается успешное выполнение какой-либо деятельности и достижение высоких результатов [125, с.182].

Обобщая выделенные интегральные характеристики, отметим, что только систематическое обогащение знаниями, развитие у педагога в поисковой деятельности творческих умений и навыков, вырабатывают педагогический опыт и порождают качества личности, необходимые ему в педагогическом творчестве.

Принципиально важным элементом педагогической деятельности является её исследовательско-творческая составляющая, которая предполагает следующий момент: применение разных педагогических технологий и инноваций требует от педагога известного творческого подхода. Педагог сам должен быть склонен к творчеству в своей профессиональной деятельности. В исследованиях (Р. Атаханов, В. И. Загвязинский и др.) отмечается, что личность творческого педагога развивается в совместной творческой деятельности [124, с.16], где педагог занимается педагогическим творчеством, а воспитанник – предметным (художественным, техническим и др.). При совпадении предмета поиска педагога и воспитанника условия для творчества и взаимного обогащения становятся ещё более благоприятными. В процессе совместной творческой деятельности с ребёнком педагог вовлекается в процесс самосовершенствования путём переосмысления своего профессионального опыта. Развитие детского творчества, по мнению О. Ф. Николаевой [232, с.41] требует от педагога специальных знаний, накопление собственного опыта художественно-творческой деятельности, применения социоигровых подходов и выработки собственного педагогического стиля, направленного на активизацию творческого мышления ребёнка и желания творить, наслаждаться процессом и результатом своего творчества.

Итак, педагогическое творчество предполагает синтез активизирующего, когнитивно-поискового и рефлексивного компонентов, обеспечивающих единство её внутреннего состояния и назначения – партнёрское взаимодействие педагога и ребёнка. Такое взаимодействие проявляется в активизации художественно-творческой деятельности субъектов образовательного процесса, определяются способы творчества, применяются необходимые методы художественного развития и коррекция творческой деятельности на основе рефлексии. Стержневой линией для творческого поиска каждого педагога является необходимость связывать восприятие ребёнком окружающей картины мира и его собственное созидание в продуктивной деятельности. В процессе формирования основ художественно-эстетической культуры у детей дошкольного возраста педагогу необходимо использовать многообразие интересных методических приёмов для

усиления эмоционального воздействия на ребёнка. Так, в педагогических исследованиях (И. А. Лыкова, И. А. Переверзева, Л. Г. Савенкова и др.) акцентируется необходимость применения новых технологий и гибких моделей в образовательном процессе, предполагающих активизацию самостоятельных действий детей и их творческих проявлений, диалогичный стиль общения педагога и ребенка, привлекательные формы взаимодействия в организации творческой деятельности.

Развитие творческой индивидуальности ребёнка в художественной деятельности. В современном образовании как явлении цивилизации происходит ориентация на индивида, на развитие личности, что превращает культуру и искусство в важнейший фактор духовного обновления, как общества, так и отдельной личности.

Одной из важнейших общечеловеческих ценностей выступает *творчество*, которое позволяет человеку чувствовать и осознавать себя творцом, возвышающим свою уникальность. Творчество человека проявляется не только в нравственной, познавательной исследовательской деятельности, но и особенно в индивидуальной художественно-творческой. По мнению В. Т. Кудрявцева [176, с.6], деятельность понимается как специфически человеческая форма отношения к жизни, содержание которой составляет познание и созидание на основе освоения и развития наличных форм культуры. При этом творчество рассматривается как деятельность высшего уровня познания и преобразования человеком окружающего природного и социального мира. В своих исследованиях Е. М. Торошилова [323, с.8] указывает, что творчество художественное 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, с одной стороны, и как способ бытия человека в мире, - с другой. Художественно-эстетическая 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, и определяет обращение к анатомии, психофизиологии и т. п. В изучении феномена художественного творчества *психолого-педагогический аспект* связан с исследованием психической структуры личности в процессе её развития.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев и др.) подтверждают, что основу эстетического формирования личности ребенка составляет *эстетическая деятельность* в составе гностической. М. М. Бахтин [35, с.19], выделяя *эстетическую индивидуальность* как архитектурную форму самого эстетического объекта, приходит к выводу, что она индивидуализируется в событие, лицо, оживлённый предмет. В эстетической литературе (М. Н. Афазижиев, Е. Я. Басин, Е. С. Громов, Б. С. Мейлах и др.) художественное творчество принято определять как процесс создания и творческого исполнения художественного произведения. Рассматривая необходимые условия для развития художественного творчества у детей дошкольного возраста, Т. Г. Казакова [146, с.55] выделила следующие:

- а) накопление опыта художественных впечатлений образов искусства;
- б) приобретение некоторых знаний и умений в области разных видов художественной деятельности;
- в) использование системы творческих заданий, направленных на формирование у детей способности создавать новые образы, на основе средств разных видов искусства;
- г) создание проблемных ситуаций, активизирующих творческое воображение (дорисовать, придумать, закончить);

д) материально-обогатенная среда для занятий.

Исследуя творческую индивидуальность ребенка в художественно – эстетической деятельности, отметим, что она выражается в уникальном сочетании всех свойств ребёнка как индивида и личности. По образному выражению Б. Г. Ананьева [20, с.80], личность является «вершиной» структуры психологических свойств, а индивидуальность «глубиной» личности. По утверждению Н. Н. Подъякова [265, с.75], творчество детей носит глубоко личностный характер и определяется неповторимостью личности ребёнка, неповторимостью накопленного им опыта деятельности. Поэтому процесс творчества чрезвычайно индивидуален, и его развитие требует тщательного учёта индивидуальных особенностей ребёнка.

Наши педагогические наблюдения показали, что продукты детского творчества никогда не повторяют друг друга, несмотря на то, что детям дошкольного возраста свойственно подражание в способах и приёмах выполнения, но продукты творчества всегда были неповторимыми, уникальными, с характерными индивидуальными особенностями. Индивидуальность ребёнка формируется в процессе амплификации (обогащение) художественно-эстетического и творческого опыта (эстетической апперцепции) через «осмысленное чтение» - опредмечивание и распредмечивание художественно-эстетических объектов с помощью воображения и эмпатии, которые являются носителями и выразителями эстетического через художественный образ; интерпретация этого образа в художественную форму.

Отметим, что особый характер носит индивидуальность ребёнка как автора-творца, входящая в эстетический объект. Форма индивидуальности проявляется в неповторимости и непохожести продуктов детской деятельности как предметов дифференцированности собственного видения содержания художественного образа. С учётом существующих достижений в теории и практике дошкольного образования, разрешения проблемы развития творческой индивидуальности ребенка (активность, инициативность, самостоятельность) в

художественной деятельности можно выделить основные направления деятельности педагога для осуществления этого развития:

- направление ребёнка на самостоятельный поиск проб наилучшего выполнения творческих заданий и нахождение новых приёмов решения;
- формирование у детей быстроты реакций, находчивости в действиях, ориентировки в творческом поиске;
- развитие умения находить свои оригинальные приёмы решения творческих заданий;
- самостоятельное нахождением ребёнком соответствующих выразительно-изобразительных средств для воплощения доступных и различных художественных образов в процессе изобразительной деятельности;
- формирование индивидуального «почерка» продукта детского творчества, своеобразия манеры исполнения и характера выражения своего индивидуального отношения.

Приобщение ребёнка к ценностям культуры и искусства.

Содержание современного образования в полной мере не обеспечивает освоение обучающимися содержания культуры, необходимого для проживаемого социокультурного момента и для личностного развития; не соотносится с уровнем и особенностями мировой, отечественной, национальной культуры и культуры социума; не отвечает требованиям общекультурного и поликультурного образования. Решение этой проблемы должно стать задачей отечественной педагогической науки, направленной на культуросообразность образования, ориентированного на организацию условий, сообразных культуре и природе человека.

Развитие детей дошкольного возраста в образовательном процессе осуществляется на основе освоения им социокультурного опыта и предполагает его формирование как культурного существа. Для развития ребёнка как индивида и человека необходимо его включение в социально-культурные отношения, что обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего

опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром. Воспроизводство этого социально- культурного опыта, по мнению Н. Л. Худяковой [348, с.101], сначала очень незначительного, но сразу задающего определённую структуру отношений с миром, позволяет ребёнку самому быть инициатором включения в социально-культурные отношения.

Отмечая особую значимость в эволюции детского мировосприятия изобразительного искусства, педагоги-исследователи (А. В. Бакушинский, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский и др.) выделяли его в качестве одного из основных средств художественного воспитания и развития, исходя из преобладания зрительной функции в познании окружающего мира. Изобразительное искусство гармонизирует логическое и художественно-образное начала в мышлении ребёнка, развивая личность не односторонне, а целостно. В своих исследованиях Т. А. Юшко [370, с.8] доказывает, что развитие художественно изобразительных способностей в изобразительной деятельности положительно влияет на познавательную сферу и интеллект детей, способствует выработке ценностных жизненных ориентиров и самооценке.

Подчеркивая особую роль искусства в процессе детского развития, Б. М. Теплов [318] 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. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. В настоящее время в дошкольной педагогике искусство рассматривается как средство:

- эстетического или эмоционально-эстетического воспитания (В. А. Езикеева, В. Т. Тихомирова, А. Д. Томилина, Е. А. Чекунова, Р. М. Чумичева и др.);
- воспитания и обучения детей в изобразительной деятельности (Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, Л. В. Компанейцева, Н. П. Сакулина, Н. В. Шайдурова и др.);
- развития художественных способностей (Н. А. Ветлугина, Т. Г. Казакова, Г. Н. Пантелеев и др.);

- развития художественного творчества (Т. С. Комарова, Л. В. Компанцева, Е. А. Флёрина и др.);
- художественно-экологического воспитания (Т. А. Копцева и др.);
- формирования межэтнической толерантности (О. А. Овсянникова, О. Б. Скуратова и др.).

Акцентирование внимания на изобразительном искусстве обусловлено тем, что различные виды искусства обладают способностью неодинаково воздействовать на ребенка в различные возрастные периоды. Б. П. Юсов [368, с.20], проанализировав все виды искусств (литературное творчество, театр, танец, музыка, изобразительное искусство), отмечал, что современная наука отдает в детском возрасте (до 11 лет) предпочтение именно изобразительному искусству и творчеству. Наиболее важным для нашего исследования представляется определение Б. М. Неменского [224], рассматривающего главную цель художественного образования как: «развитие у детей эстетического отношения к жизни, становление их духовного мира; формирование интереса к жизни через увеличение искусством, накопление опыта художественного творчества, способствование развитию художественно-образного мышления, воображения, творческого отношения к жизни».

Сегодня в образовании признается, что художественное творчество является мощным механизмом духовного преображения действительности и стимулом самореализации личности в культурном пространстве, которое формирует культурологическое самосознание индивидуума (Н. А. Бердяев, В. С. Библер и др.), помогает человеку эмоционально обогатиться, понять мир и самого себя (Р.Арнхейм, Дж. С. Миль и др.). Нам представляется, что в качестве содержательно-конструктивных, содержательно-смысловых ценностей культуры и искусства в дошкольном возрасте выступает личный опыт социокультурного отношения ребёнка с действительностью, миром и самим собой, составляющий в последствие основу социокультурного кода личности, который определяет характер жизни человека и его смысл жизни.

Развитие восприятия художественного образа в процессе общения с объектами искусства.

Художественно-эстетическая культура личности связана с восприятием произведений искусства во всех его видах и жанрах. В современной эстетико-педагогической литературе сущность понятия художественного развития детей понимается, как формирование эстетического отношения посредством развития умения понимать и создавать художественные образы. Художественный образ лежит в основе передаваемого детям эстетического опыта и является центральным, связующим понятием в системе эстетических знаний. Эстетическое отношение к объектам окружающего мира может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительность явлений. Художественно-образная форма отражения действительности способна формировать умения ребёнка эстетически воспринимать действительность, трансформировать её, внося творческие элементы в процесс создания разнообразных художественных образов.

В художественном развитии детей центральной является способность к художественному восприятию произведения и самостоятельному созданию выразительного образа, который отличается оригинальностью (субъективной новизной), вариативностью, гибкостью, подвижностью. Эти показатели относятся как к конечному продукту, так и к характеру процесса деятельности, с учётом индивидуальных особенностей и возрастных возможностей детей. В решении этой задачи принимают участие различные психические функции. Среди них *восприятию* принадлежит особая роль, так как именно оно обеспечивает непосредственный, «точечный» элементный контакт; мышление и представление обеспечивают системное, но не непосредственное отображение внешнего мира. Восприятие, будучи промежуточным уровнем отражения, в определенной степени обладает свойствами ощущения и мышления. Именно это обуславливает особое значение восприятия для понимания отображения целостной картины мира ребенком.

Проблема восприятия в современной науке исследована еще недостаточно: первые публикации появились только в начале 70-х годов XX века. «Восприятие» как сложное понятие, не имеющее до настоящего времени общепринятого определения, достаточно широко варьируется в психолого-педагогических исследованиях. В психологии основной характеристикой понятия *восприятия* выступает «сложный психофизиологический процесс формирования перцептивного образа» [277, с.107]. Однако, большинство психологов (А. Н. Леонтьев и др.) рассматривают восприятие как синтез ощущений, формирующийся в процессе активного отражения объективно существующих предметов. 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.). Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека *аптерцепция*, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же предметов разными людьми или же одним и тем же человеком в разное время.

В научной литературе используются понятия «художественное восприятие» и «зрительное восприятие», которые выражаются в многообразных характеристиках. *Художественное восприятие* рассматривается как процесс формирования целостного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и действительности; способность к творческому самовыявлению присуща человеку. Однако эта способность является основой, на которой осуществляется развитие художественного восприятия и определенный уровень художественно-эстетической культуры личности, ее способности к эстетичному освоению действительности и требует сознательного, целеустремленного, планомерного и систематического развития. Этот уровень проявляется как в развитии всех компонентов эстетичного сознания (чувств, взглядов, переживаний, оценки, вкусов, потребности и идеалов), так и в развитии умений и навыков активной деятельности в искусстве, труде, быту, человеческих взаимоотношениях.

Художественное восприятие требует активной работы многих механизмов психики: непосредственно - отражательных и интеллектуальных, репродуктивных

и продуктивных, причем их соотношение на разных уровнях восприятия различно. Различны поэтому те умения и навыки, которые необходимы для полноценного восприятия. Основываясь на психологических теориях художественного восприятия (С.Х. Раппопорт, П.М. Якобсон и др.), можно выделить три уровня восприятия личностью произведений изобразительного искусства:

- I уровень – процесс восприятия направлен на усвоение личностью сюжетной стороны художественного произведения;
- II уровень – в процессе восприятия вызывает интерес идейное содержание и смысл художественного произведения; намечается переход к переживаниям художественных ценностей;
- III уровень - художественное восприятие перерастает в художественное видение, т. е. оценки предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу; образ и форма воспринимаются как единое целое.

Художественное восприятие проникает во всю область детской жизни, оно обеспечивается всеми звеньями воспитания и использует богатство и разнообразие его средств. Художественное восприятие произведений изобразительного искусства требует большой предварительной работы, подготовленности, высокой специальной и общей культуры педагога.

В процессе ознакомления детей с художественными образами важное значение приобретает *зрительное восприятие*, которое (А. В. Запорожец, В. А. Ковшиков и др.) [129, с.16] рассматривается как совокупность процессов, построение зрительного образа окружающего мира, как сложную работу, в процессе которой осуществляется анализ большого количества раздражителей на глаз. Чем совершеннее зрительное восприятие, тем полнее и точнее они отражают раздражители. В исследованиях (О. Н. Кузовникова и др.) зрительное восприятие определяется как комплексный процесс, включающий различные структурные компоненты: произвольность, целенаправленность, навыки зрительного обследования, зрительно-моторные координации, аналитико-синтетическую деятельность зрительного анализатора, объем и константность восприятия. Рассматривая зрительные образы как многомерные и сложные психические

процессы, А. А. Люблинская и В. С. Мухина [214, с.23] выделили три уровня отражения восприятия: сенсорно-перцептивный уровень, уровень представлений и вербально-логический уровень. Механизмы зрительного восприятия развиваются не изолированно друг от друга, а манипуляции предметами позволяют уточнять то, что воспринято ребёнком.

Деятельность по восприятию ребенком произведений искусства предполагает не только развитие чувств, специальных навыков, а также овладение образным языком разных видов искусства. Только в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности происходит формирование образного художественного мышления детей. Это мышление, как отмечает Б. М. Неменский [224], строится на единстве двух его основ: а) развитие наблюдательности, умения вглядываться в явления жизни; б) развитие фантазии, т. е. способности на основе развитой наблюдательности строить художественный образ, выражая свое отношение к реальности. В педагогических исследованиях (Г. А. Поровская, Т. Я. Шпикалова и др.) при ознакомлении детей с народным художественным творчеством рассматривается установка на *эстетическое восприятие* и многократное восприятие творений народных мастеров. В акте восприятия ребёнком изобразительно-выразительные средства искусства превращаются в эмоциональные, где определенное значение приобретает форма художественного произведения: композиция, ритм, цвет и т.д. В дошкольном возрасте аппарат восприятий 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» [101]. Восприятие настоящего искусства ребёнком – сложный и длительный во времени процесс; главное в котором – непосредственное восприятие, удивление, восхищение, переживание чуда, которое дошкольник постигает при встрече с искусством, и каждый раз по-новому видит его, чувствует и понимает.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что специфика развития восприятия изобразительного искусства детьми дошкольного возраста заключается в следующем. Процесс восприятия является фундаментом

художественно-эстетического познания окружающего мира, способствующим развитию эмоциональных чувств и переживаний ребёнка. На основе собственного восприятия и творческой деятельности ребенок «входит» в мир художественно-эстетической культуры, что подводит его к пониманию многообразия явлений картины мира. Способность к художественному восприятию формируется и развивается у детей дошкольного возраста только в процессе художественно-творческой деятельности, в процессе активного взаимодействия – общения с искусством и его художественными образами. При этом становится очевидным, что главная роль в этом процессе отводится педагогам – как посредникам, как «проводникам» ребёнка в мир искусства, от которых зависит приобщение детей дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям, что поможет научить эмоционально и эстетически воспринимать окружающий мир, а значит гармонизировать с ним свои отношения.

Формирование художественно – эстетической потребности.

Главным основанием для выделения потребности является характер деятельности, к осуществлению которой потребности побуждают субъекта. Потребности (англ. needs) – как форма связи живых организмов с внешним миром и источник их активности, как внутренние сущностные силы организма побуждают человека к осуществлению качественно определённых форм активности [277, с.526]. Обязательным условием формирования потребности в любой деятельности является опыт этой деятельности, которая на ранних этапах развития ребёнка осуществляется совместно со взрослым или выступает как средство реализации других потребностей. Опыт творческой деятельности ребёнка приобретается в процессе художественного освоения действительности, раскрытии способностей и самореализации творческого потенциала (Н. А. Вершинина, Н. М. Зубарева, Р. М. Чумичева и др.)

Формирование и развитие потребности невозможно без развития соответствующих способностей, благодаря которым потребность реализуется и удовлетворяется. Отметим, что способности, как «деятельностная сила человека»

(О. А. Краева) обнаруживаются в процессе овладения конкретной деятельностью и в ней же развиваются. В свою очередь способность тоже имеет объективную, предметную направленность, ибо деятельность человека предметна. Интересна мысль Б. М. Теплова [318, с.21], отрицающего врожденность способностей и утверждающего, что врожденными являются лишь задатки – анатомо-физиологические особенности человека. Способности же, по его мнению, формируются на основе задатков в деятельности. Иная точка зрения на проблему способностей в отечественной психологии представлена теорией Л. С. Выготского [87]. Способности рассматриваются как родовые качества человека и выделяются основные характеристики способностей: это существующие в культуре способы взаимодействия с действительностью; развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания; развитие способностей характеризуется через освоение ребёнком определённых достижений культуры.

Таким образом, выступая интегральными слагаемыми личности, в диалектике которых находятся основы всех закономерностей развития личности, потребность и способность являются слагаемыми культуры личности ребёнка.

Эстетическая потребность, как потребность гармонизации всей жизни человека, проявляется в гармонизации внешнего и внутреннего мира человека. В отличие от эстетической потребности, художественная потребность, как психическая потребность, имеет свой специфический предмет – искусство. В научной литературе на современном этапе развития культуры и образования художественная потребность остаётся малоизученной областью (В. И. Волюнкин, А. Ф. Еремеев и др.), для которой ещё в достаточной степени не разработаны теория и методика исследования.

Художественно-эстетические потребности, возникающие в эмоциональной реакции, сопрягаясь с художественным мышлением, характеризуют соотношение между объектом (художественным образом искусства) и субъектом (воспринимающим). По мнению В. И. Волюнкина [80, с.57], проблема формирования эстетической потребности тесно смыкается с художественной

потребностью, так как художественное переходит в эстетическое только через развитую художественную потребность, выражающуюся в формировании эстетических оценок, вкуса, суждений и т. п. Исследователь, рассматривая художественно-эстетические потребности как педагогические условия, разработал концептуальную модель воспитания художественных потребностей в дошкольном возрасте [79, с.78], которая предполагает единство компонентов в организации педагогической деятельности:

- *когнитивный компонент*, включающий художественно-эстетические знания детей об искусстве и его структуре;
- *перцептивный компонент*, формирующий способность восприятия художественного образа;
- *практический компонент*, предусматривающий сквозную художественно-творческую деятельность ребёнка.

При этом организация педагогической деятельности направлена на формирование художественной потребности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Она предполагает накопление знаний о художественных образах и языке разных видов искусства, что влияет на понимание ребёнком изобразительно-выразительных возможностей и особенностей видов искусства, вовлекает ребёнка в активную художественно-творческую деятельность.

С учётом сказанного подчеркнём, что воспитание художественной и эстетической потребностей в дошкольном возрасте направлено на развитие художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста: способности познания художественного мира и себя в нём, способности эмоционально относиться к миру, способности воспринимать целостно художественные образы искусства, способности к художественно-творческой деятельности.

Усвоение художественных эталонов.

В период дошкольного возраста происходит освоение эталонных значений качеств предметов (Н. Н. Поддьяков), которое осуществляется в следующих возрастных периодах: 1) до 3 лет – период сенсомоторных предэталонов, когда ребенок отображает лишь отдельные особенности предметов; 2) до 5 лет – ребенок использует предметные эталоны, когда образцы свойств предметов соотносятся с определенными предметами; 3) старше 5 лет - на основе накопления опыта и его обобщения под руководством взрослого происходит усвоение детьми общепринятых эталонов, когда свойства предметов приобретают эталонное значение в отрыве от конкретного предмета [265].

Для формирования основ художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности и приобщения к миру искусства важное значение приобретает использование художественных эталонов, способствующих восприятию художественных образов и постижению изобразительной грамотности детьми дошкольного возраста. Понятие «художественные эталоны», ранее не используемое в отечественной педагогической науке, начали применять в начале XXI века.

Важнейшим средством активизации процесса развития детского изобразительного творчества является искусство. Все произведения изобразительного искусства создаются на основе художественных эталонов. 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 для детей дошкольного возраста. Произведения изобразительного искусства, 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. Художественные эталоны, обладающие эстетическим наполнением, как составная часть изобразительной грамоты, помогают ребёнку понять сложный мир искусства и способствуют развитию собственного творчества дошкольника. Каждый художественный эталон несёт в себе определённую смысловую нагрузку, которая воздействует на сознание ребёнка, побуждая его к разнообразию художественной стороны детского рисования. Важным условием, обеспечивающим творческое решение изобразительной задачи, выступает овладение художественными навыками в рисовании для создания собственных художественных образов. Исследователи (Т. Г. Казакова, Н. П. Сакулина, Н. В. Шайдурова и др.) указывают, что незнание выразительных возможностей художественных материалов, способ рисования ими на основе художественных эталонов при решении изобразительных задач мешают ребёнку передавать в рисунке задуманное, порождают неудовольствие собой и могут спровоцировать отказ ребёнка от рисования [354, с.26].

Согласно исследованиям ученых (Е. В. Виноградова, А. А. Грибовская, Л. В. Компанцева, С. Погодина, Н. Б. Халезова 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 усваивается ребенком, интерпретируется в детском изобразительном творчестве как результат, обладающий эстетической ценностью, как продукт взаимодействия объективного и субъективного в сознании, как переживания самого ребенка в процессе рисования.

Таким образом, взаимосвязь художественных эталонов и детского изобразительного творчества как рациональных, эмоциональных основ развития

ребёнка, создают 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, разработанной Н. Л. Худяковой [348, с.111], полагаем, что художественные эталоны в изобразительной деятельности дошкольников могут рассматриваться:

➤ как ценность, выражающаяся в накоплении ребёнком художественно-изобразительного опыта. В исследованиях учёных (И. Я. Лернер, И. Ф. Харламов и др.) опыт творческой деятельности можно рассматривать как гармоничное объединение групп личностных новообразований и целостно представленный опыт человека. По мнению Н. А. Ветлугиной [73], пути освоения художественно-изобразительного опыта ребёнка идут в разных направлениях: *воспроизводящий опыт*, в основе которого лежит активное усвоение ребёнком ранее выработанных способов действий; *творческая переработка*, создание новых художественных образов – это путь творчества;

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

➤ как предмет отношения, отражающийся во взаимодействии художественных произведений с ребёнком, предстающих культурным средством и «призмой», через которую мир художественных образов становится предметным. По мнению Т. Г. Казаковой [145, с.86], важно помочь детям научиться различать реальный и фантазийный мир предметных 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 идей, ассоциирования в той степени, которая свойственна детям дошкольного возраста. Л. С. Выготский [84, с.5] называл творческой такую деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума и чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке.

На основании полученных выводов мы определили собственную трактовку понятия «художественные эталоны», которое подразумевает следующее. *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.*

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 выстраивать ребёнку определённые отношения с художественной действительностью;

- художественные эталоны формируют способность ребёнка 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 применения художественных эталонов задаёт инвариантную структуру мыслительной деятельности ребёнка, которая существует объективно;

- художественные эталоны, как результат и продукт взаимодействия объективного и субъективного в сознании, выступает 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 художественно и эстетические формы отношений с действительностью.

Формирование художественного вкуса. Эстетическое освоение мира направлено не только на художественно-эстетическое развитие ребёнка, но и на развитие его художественного вкуса.

Художественный вкус, по определению А. И. Бурова [61, с.45], как эстетически значимое свойство личности формируется и развивается в процессе её общения с искусством. В его исследованиях под художественным вкусом понимаются художественные предпочтения на основе избирательного отношения к произведениям искусства. Они «являются внутренними нормами и предрасположениями, служащими личностными критериями художественных оценок» и формируются как «в соответствии с личным опытом общения с искусством», так и «из непосредственного окружения, от общества в целом» через воздействие средств массовой информации и т. д.

С целью конкретизации понятия "художественный вкус" считаем целесообразным изложить взгляды учёных по этому вопросу. Проанализировав основные труды по художественно-эстетическому воспитанию и образованию, мы систематизировали взгляды учёных (Таблица 2).

Таблица 2

Трактовка понятия «художественный вкус» в научных исследованиях

Ф.И.О. ученого	Понятие «художественный вкус»
А.И. Буров	Эстетически значимое свойство личности, формируемое и развиваемое в процессе ее общения с искусством
Б.Т. Лихачёв	Сложное социально-психологическое образование и способность человека к оценке произведений, предметов, явлений с позиции художественно-эстетического идеала
Р.П. Шульга	Область художественного вкуса – искусство и художественные ценности
В.К. Скатерщиков	Выражение отношения личности и общества к искусству, оценка достоинств и недостатков художественного творчества
Л.Т. Левчук Д.Ю. Кучерюк В.И. Панченко В.В. Бычков	Особая модификация эстетического вкуса. Развивается на основе эстетического вкуса и взаимно влияет на него, формируется через общение с миром искусства и определяется художественным образованием человека.
А.А. Беляев.	Как активное проявление эстетического отношения, отражает присущие эстетическому сознанию диалектические противоречия общественного и индивидуального, рационального и чувственного
Советская энциклопедия	По отношению к произведениям искусства эстетический вкус проявляется как художественный вкус
Философский словарь С. Я. Подопрёгора	Способность восприятия и оценки эстетических достоинств произведений искусства или объектов природы; проявляется преимущественно как система личных пристрастий, ориентирующихся на общепринятые эстетические оценки

Проанализировав определения художественного вкуса в современной науке, считаем наиболее приемлемым следующее определение: *художественный вкус - это способность личности определять эстетическую ценность художественных произведений, выражать свое отношение к ним, воспринимать, анализировать, оценивать их, развивая при этом свои творческие способности, используя их в своей деятельности.*

Разные мысли, переживания, возникающие при восприятии художественных произведений, закрепляются в художественном вкусе согласно закономерностям, которые определяют деятельность личности. Следует отметить, что художественный вкус дифференцируется не только исторически, с точки зрения

его развития и общественных групп. Он может быть на уровне общественных потребностей, но может иметь и личный, индивидуальный характер. Человек занимает по отношению к действительности определенную позицию, что соответствует эстетическому переживанию. Таким образом, художественный вкус является эстетической квалификацией действительности с определенной позиции.

При всех различиях в значении понятия "вкус" общим является то, что вкус всегда связан с оценкой явлений. Он выступает как оценочная категория. Ведь о художественном вкусе личности судят по ее оценкам красивого или безобразного, трагического или комического т.д. Поэтому вкус рассматривается в совокупности оценок эстетической ценности искусства [308]. Художественные вкусы человека, стремление по-своему, неординарно воспринимать искусство, нужно постоянно развивать. Большую роль в этом играет развитое воображение, образное мышление, образная память, что позволяет "оживлять" художественный образ, вместе с героями сопереживать, входить в их духовный мир. Эффективность воздействия определяется богатством и глубиной художественного образа, его способностью вызывать у человека ассоциации по собственному опыту, разные эмоции, мысли. Таким образом, несмотря на различные взгляды на понятие «художественный вкус», можно выделить параметры, схожие во мнениях различных ученых: художественный вкус меняется с возрастом; является оценочной категорией; зависит от взаимодействия ребенка с художественно-эстетической средой.

В художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста формирование художественного вкуса определяется как основа чувственного оценивания предметов и явлений; эмоционального оценивания действительности в процессе общения с искусством и в творческом процессе художественной деятельности, перерастающие в художественно-эстетическое мировидение.

Формирование эстетического отношения к окружающему миру.

Эстетическое отношение к миру всегда существовало как универсальное, всеохватывающее и сугубо человеческое поведение, а эстетическая оценка выступала как самая целостная, завершающая восприятие предметов категория.

Отношение базируется на познании, а познание не существует вне отношения. Как подчеркивает А. Н. Леонтьев [183], различные виды отношений (отношение к миру, отношение к искусству, отношение к людям и себе) имеют свою логику развития, пересекаясь и переплетаясь, они образуют «целокупность», то есть неповторимое сочетание отношений, которое характеризует личность как уникальность.

Рассмотрим понятие «эстетическое отношение» и его структуру. Эстетическое отношение определяется как чувственная связь личности с действительностью, предполагающая особое восприятие – переживание, интерпретацию ее объектов и явлений (А. Н. Рындина), которая выражается в достраивании, «субъективации» реальности, в бережной и созидательной манере взаимодействия с ней. Однако, в дошкольном детстве данная связь имеет прежде всего деятельностную основу. Обратившись к концепции С. Л. Рубинштейна [285, с. 512] о человеке как субъекта познания и действия, отношение человека к действительности можно охарактеризовать через категорию взаимодействия: отношение человека является определяющим человеческую активность, в ней же происходит и становление отношения. Близкой нашей позиции является *Концепция эстетического отношения к миру как основы способностей к художественному творчеству*, разработанная А. А. Мелик-Пашаевым и З. Н. Новлянской, согласно которой эстетическое отношение проявляется в том, что чувственный облик предметов и явлений мира выступает для человека как непосредственное выражение некоторой родственной ему жизни, настроения, характера [206, с.33].

Роль педагога в формировании эстетического отношения ребёнка к окружающей действительности заключается в создании эстетически воспитывающей среды и в активном включении ребёнка в процесс сопереживания по принятию эстетического объекта. Этот объект осваивается ребёнком при непосредственном знакомстве и обследовании (Н. П. Сакулина), под которым понимается эстетическое восприятие, переживание, оценка, отношение – без них невозможно развитие художественного творчества ребёнка. Эстетическое

отношение ребёнка к окружающему миру представляет собой определенную систему его избирательных и индивидуальных связей с эстетическими качествами явлений и предметов. Эстетическое отношение ребёнка включает: эмоциональный отклик на красивое и привлекательное (добрые чувства, его творческая деятельность, сильное стремление к преобразованию окружающего по законам гармонии и красоты, а также к оценке сочетаний красок, звуков, форм и т. п.). Специфика формирования эстетического отношения, по мнению А. В. Бакушинского [30, с.14], определяется способами восприятия окружающего мира ребенком и обуславливается особенностями его внутреннего мира: повышенной эмоциональной отзывчивостью, синкретичностью мировосприятия, остротой видения (О. Л. Некрасова-Каратаева); глубиной художественных впечатлений, обусловленная их первичностью и новизной (К. Д. Ушинский); искренностью, содержательностью, яркостью, правдивостью, красочностью воспринимаемых и создаваемых образов; стремлением к экспериментированию в процессе эстетического освоения мира (Е. А. Флёрина и др.). В основе современной модели формирования эстетического отношения у ребёнка лежит концептуальная позиция И. А. Лыковой [195, с. 88], рассматривающей следующие компоненты: способность эмоционального переживания (эмоционально-эстетическое переживание возникает у ребенка на основе специфики воздействия искусства; ориентировочное действие – интерес – нравственно-эстетическая направленность); способность к активному усвоению художественного опыта (эстетические апперцепции), к самостоятельной творческой деятельности, к саморазвитию и экспериментированию (поисковым действиям).

Поводя итоги, зафиксируем, что процесс формирования эстетического отношения ребёнка к окружающему миру, который обеспечивает развёртывание и реализацию способности запечатлевать образы мира на чувственно-эмоциональной основе и хранить их долгие годы в «хранилище» памяти, понимается как нацеленность сознания на эстетические объекты, о которых ребёнок думает, размышляет и воспринимает. Если взаимодействие детей с искусством имеет положительный эмоциональный тон и возникают разные яркие

впечатления, то обогащается «эмоциональный фонд» (Р. М. Чумичева) ребёнка и создаётся основа для формирования эстетического отношения и оптимистического мироощущения.

Развитие познавательного интереса к продуктивному творчеству.

Важнейшим условием понимания особенностей познания образовательного процесса является связь между познанием и практикой, установленная К. Марксом. Он поместил познавательное отношение в контекст материальной деятельности человека как её момент и внутреннее условие. Согласно марксовской модели [202], объект даётся в форме практики. Практические действия определяют предмет из контекста бытия, а практика очерчивает само познаваемое в качестве существующего.

В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт социально-личностного развития, имеющих основополагающее значение для познавательного развития ребёнка: повышается субъективная значимость социального окружения; активизируются познавательные способности; появляется интерес к «серьёзным» видам детской деятельности. Выделенные качества, по мнению учёных (Ш. А. Амонашвили, Т. И. Бабаева, Р. С. Буре, Г. Г. Кравцова и др.), определяют возможности познавательного развития и «резервы» личностного роста в познании.

Развитие познавательного интереса и любознательности осуществляется в общей системе умственного воспитания детей в образовательном процессе, в играх, в труде, в общении и не требует специальных занятий. Одной из задач разностороннего развития является воспитание познавательных интересов и любознательности детей, готовности их к познавательной деятельности. Интерес всегда выступал традиционным предметом исследования в психологии и педагогике. В условиях формирующейся познавательной деятельности ребёнка содержание интереса обогащается за счёт новых связей предметного мира, а «эмоциональный и волевой моменты проявляются специфично – как интеллектуальная эмоция и усилие». На основе познавательного интереса

возникает и развивается творческая инициатива, поиск самостоятельного решения умственной задачи, применения знакомого или нового способа действия. В психологии понятие «интерес» рассматривается как потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, преимущественно развёртывающееся во внутреннем плане [277, с.268].

Исследуя проблему формирования познавательного отношения в дошкольном детстве, можно отметить, что оно не является врождённым, не преобразуется само по себе в стойкий познавательный интерес, а формируется в образовательном процессе освоения детьми общественного опыта. Формирование познавательных интересов как условие развития пытливости ума осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания. По мере своего развития познавательный интерес становится мотивом умственной деятельности. Характерными для познавательных интересов являются следующие черты:

- *многогранность* как активное познавательное отношение ко многим предметам и явлениям, способность к многосторонней умственной деятельности;
- *целостность* характеризуется интересом не только к фактам, качествам и свойствам, но и к сущности, причинам, взаимосвязи явлений;
- *устойчивость* выражается в постоянстве интересов длительное время, руководствуясь личным выбором (по стойкости интересов судят об уровне умственной зрелости ребёнка);
- *динамичность* заключается в том, что знания, усваиваемые ребёнком, представляют собой подвижные схемы, которые применяются вариативно в разных условиях и служат ребёнку в его умственной деятельности;
- *действенность* проявляется в активной деятельности ребёнка, направленной на его ознакомление с предметами и явлениями, в преодолении трудностей и проявлении волевых усилий для достижения целей.

Процесс развития познавательных интересов сочетает целенаправленное обучение, руководство педагога и самостоятельность ребёнка. На формирование познавательных интересов, (А. И. Сорокина, Г. И. Щукина и др.), огромное влияние оказывают жизнь в коллективе, усвоение опыта друг друга и накопление

личного опыта. Интерес повышает работоспособность ребёнка, делает увлекательным самое скучное и трудное занятие [362, с.10]. Рассмотрим более подробно понятия «любопытность» и «интерес», которые имеют общую основу – познавательное отношение к окружающему. Их различие выражается в объеме и глубине этого отношения, в степени самостоятельности и активности детей.

Познавательные интересы проявляются и в разнообразных видах продуктивной деятельности, когда дети изготавливают разные предметы. Развитие интереса к продуктивной художественной деятельности в дошкольном возрасте тесно связано с процессом освоения действительности в форме знаний. В процессе своего развития интерес может перерасти в устойчивую личностную потребность в активном отношении к художественной деятельности. В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр [361, с.10], выделяя основную линию развития ребенка в художественной деятельности, рассматривают ее реализацию через творческое самоопределение дошкольника в историческом пространстве и времени культуры. Художественная деятельность обеспечивает психолого-педагогические и культурные условия для освоения каждым ребенком общих способов постижения искусства и его вхождение в проблемное поле человеческой культуры. Специфика различных видов искусств делают художественную деятельность уникальным средством воспитания, развития и обучения детей. Художественная деятельность детей выступает ведущим способом эстетического воспитания детей дошкольного возраста и как содержательное основание эстетического отношения ребенка, представляющее собой систему специфических действий, направленных на восприятие, познание и создание собственного художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира. Мы соглашались с мнением И. А. Лыковой [192, с.78], что художественная деятельность как специфическая по своему содержанию и формам выражения активность, направлена на эстетическое освоение мира посредством искусства.

Эстетическая деятельность носит преимущественно наглядно-действенный, операциональный характер и всегда имеет продуктивный характер,

т. е. представлена определенным результатом – конечным продуктом человеческой деятельности. В научных исследованиях (Ю. Боров и др.) выделяются следующие виды эстетической деятельности: теоретическая (разработка эстетических концепций); практическая (дизайн и садово-парковая скульптура); художественно-практическая (карнавал, этикет, обряды); художественно-творческая (создание произведений искусства); художественно-рецептивная (восприятие произведений искусства); рецептивно-эстетическая (восприятие красоты природы); духовно-культурная (выработка личного вкуса).

В эстетическом развитии ребёнка ведущей выступает художественная деятельность. Развивающий характер эстетического воспитания осуществляется при условии овладения детьми типичными (обобщенными) и самостоятельными способами художественной деятельности. Изобразительная деятельность имеет ведущее значение в решении задач эстетического воспитания детей дошкольного возраста, так как специфика этой деятельности предоставляет большие возможности для познания прекрасного и развития у детей эмоционально эстетического отношения к действительности; способствует формированию многих личностных качеств ребенка, её психических и эстетических возможностей.

Решая задачу развития познавательного интереса к продуктивному творчеству на основе «познавательного влечения», по мнению А. Б. Орлова [247, с.112], целесообразно использовать интеграцию, как способ приобщения детей к законам искусства и формирования целостной картины мира через решение интегрированных познавательных задач. Такие задачи отражают общенаучный уровень познания, фиксирующий отношения объективного мира. Использование познавательной задачи, как проблемной в работе с дошкольниками, способствует включению субъектов продуктивного творчества в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами образовательных областей. Одним из направлений организации образовательного процесса является создание условий для поисковой деятельности детей при решении познавательных задач, которые предполагают совместную творческую деятельность. Организация

совместного творческого поиска способствует развитию природной любознательности и обогащает жизненный опыт ребёнка.

В частности, Л. В. Трубайчук отмечает, что при решении познавательных задач педагогу целесообразно использовать различные типы интеграции [325, с.49]:

➤ *тематическая интеграция* предполагает использование познавательных задач, проблемных вопросов, творческих заданий для раскрытия ведущих идей и понятий; обеспечивает большую степень обобщённости, мобильности, повышает мировоззренческое значение приобретаемых знаний;

➤ *проблемно-тематическая интеграция* как выдвижение общенаучной проблемы через освоение нескольких тем нескольких научных областей, что способствует усилению их содержательно-смысловых связей;

➤ *широкая проблемная интеграция* как выдвижение общего противоречия для ряда образовательных областей с последовательным решением исследовательской или познавательной задач с последующей презентацией своего творческого продукта; предполагает организацию коллективной и индивидуальной познавательной деятельности, в результате которой развиваются предпосылки к творческой самореализации личности.

Полагаем, что возможное решение проблемы развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста к продуктивному творчеству можно сформулировать следующим образом. Познавательный интерес как сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (память, внимание, воображение, восприятие, мышление), способствует ориентации ребёнка в окружающем мире и оказывает позитивное влияние на качество мыслительной деятельности (Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, А. И. Сорокина и др.). Отметим, что развитие познавательного интереса к продуктивному творчеству способствует перерастанию в устойчивую личностную потребность ребёнка в активном, деятельностном отношении к продуктивному художественному творчеству в процессе ознакомления с многообразием картины

мира, явлений окружающей жизни и воспитания активного, заинтересованного отношения к ним.

Развитие творческого и других видов мышления.

Гармоничное развитие детей дошкольного возраста обеспечивается единством всех видов воспитания: нравственного, умственного, художественно-эстетического, физического и др. При этом умственное воспитание выступает как овладение определёнными знаниями и способами мыслительной деятельности, так и формирование определённых качеств личности ребёнка. Многочисленные исследования (В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) показывают, что ребёнок начинает познавать окружающий мир с выполнения предметно-практических действий посредством мышления, в которых первоначально соединены познавательные и практические компоненты. Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков [70; 129; 265] отмечают, что генезис мышления в дошкольном возрасте движется в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции. Основными логическими приёмами формирования понятий и мыслительных операций являются: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация, конкретизация, систематизация и умозаключение. Постепенно овладевая мыслительными действиями в практической деятельности, ребёнок переходит к действиям в уме. Определённый интерес представляет точка зрения Ж. Пиаже [263] на мыслительные операции и их связь с развитием мышления в целом. Исследователь считал, что мышление выражается системой операций, а операция выступает внутренним действием, которое произошло от внешних предметных действий.

В отечественной психологии традиционно выделяют три формы мышления:

➤ *наглядно-действенное мышление* (развивается у младших дошкольников в процессе действий с предметами и игрушками);

- *наглядно-образное мышление* (такая организация образов, которая позволяет выделять самое существенное в предметах, а также видеть их соотношение друг с другом и соотношение их частей);
- *словесно-логическое* (умение рассуждать, делать умозаключения в соответствии с законами логики) [276].

В интерпретации отечественных психологов (Т. С. Комарова, О. В. Попова, А. Э. Симановский, Е. А. Юзбекова и др.) выделяются три стадии развития мышления: наглядно-действенное мышление, причинное мышление и эвристическое мышление. Наглядно-действенное мышление, (А. Э. Симановский), возникающее в процессе манипулирования предметами в раннем возрасте, является базой для формирования наглядно-образного мышления, и одновременно сопровождает развитие *творческого мышления*. Далее, в связи с упрочением нервных связей и устойчивости нервных возбуждений в коре головного мозга, развивается *логическое мышление*. По мнению В. С. Мухиной [214], в мыслительном процессе представления ребёнка постепенно приобретают гибкость, подвижность и он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять предметы в пространстве и мысленно изменять их расположение.

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в процессе мыслительной деятельности предполагает создание творческих продуктов детской деятельности. Развивая идею взаимосвязи творчества человека с его деятельностью, психологи (Д. Б. Богоявленская, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев и др.) раскрыли психологические механизмы этого процесса. Выступая необходимым условием существования каждого человека, творчество, по мнению Л. С. Выготского [89], является нормальным и постоянным спутником детского развития. Творческий потенциал детских видов деятельности (игровой, познавательной, коммуникативной, трудовой, художественной др.) направлен на раскрытие творческих способностей и целенаправленное формирование *творческого мышления* детей дошкольного возраста.

По мнению О. Ф. Николаевой [232, с.9], творчество предполагает наличие как чисто психологических качеств личности (способностей, мотивов), так и приобретённых им знаний и умений, благодаря которым создаётся новый уникальный продукт. Культура творческого мышления, как составная часть базиса личностной культуры, реализуется в образовательном процессе через следующие функции:

- *ценностно-смысловая функция* направлена на совместный поиск знаний и способов творческого преобразования окружающего мира;
- *аналитическая функция* выступает мотивацией к анализу полученной информации и развитию аналитических умений;
- *развивающая функция* проявляется в овладении детьми навыками создания продуктов творческой деятельности.

Таким образом, культура творческого мышления детей дошкольного возраста как свойство личности проявляется в творческом восприятии, осмыслении и преобразовании окружающего мира, направлено на созидание нового продукта творческой деятельности, обогащающего детскую субкультуру.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что формирование культуры творческого мышления личности необходимо начинать с дошкольного возраста: пробуждать в детях творческую активность, мотивацию к постановке и решению творческой задачи; направлять на самостоятельный поиск способов достижения цели, анализа творческого продукта и его творческое применение в жизни, чтобы эта культура выражалась уровнем личных достижений ребёнка в продуктах творческой деятельности.

В процессе практической деятельности нами были определены особо значимые психолого-педагогические условия, обеспечивающие поэтапное формирование культуры творческого мышления:

- активизация ресурсов образовательного процесса в ДОУ (субъекты образовательного процесса, педагогические технологии и пр.);
- обновление содержания образовательного процесса с использованием информации доступных дошкольникам механизмов решения творческих задач (ТРИЗ, АРИЗ и др.);

- проектирование педагогического взаимодействия педагога и ребёнка на основе индивидуально-дифференцированного подхода с использованием разных форм взаимодействия (самостоятельная, коллективная, совместная и др. виды творческой деятельности);
- направление образовательного процесса на развитие поисковой деятельности с элементами комбинаторных действий, моделирования, проектирования и экспериментирования;
- обязательный внешний, фиксируемый контроль за развитием тех качеств, достижение которых сформулировано как цель деятельности.

В настоящее время приоритетным направлением методики дошкольного образования определено развитие активности, самостоятельности и инициативности в художественной деятельности, которые должны повышать у детей интерес к творчеству, к процессу овладения средствами и способами создания художественных образов. Поводя итог вышесказанному, следует отметить, что уже в дошкольном возрасте в процессе художественно-эстетического развития можно говорить о формировании у детей основ художественной и эстетической культуры, так как именно в этот период детства формируется эстетическое восприятие художественных образов окружающего мира. Посредством сформированных основ художественно-эстетической культуры ребёнок как индивид творческой деятельности реализует свою потребность в красоте и эмоциональном отношении к жизни.

Таким образом, результатом формирования основ художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста является *интегральное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью в интегрированной художественно – эстетической деятельности, выражающейся в эстетико-поведенческих элементах культуры ребёнка и создании продуктов творческой деятельности.*

Результатом художественно-эстетической культуры в педагогическом аспекте может выступать эстетико-поведенческий элемент культуры ребенка в таких сферах деятельности, как отношение к природе, эстетика общения, культура

речи, изобразительное искусство и т. п. Единственное, что может обеспечить качественный результат художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста – это поддержание в детях постоянного интереса и увлечённости искусством, окружающим, желание каждый раз выражать свои чувства, своё видение и отношение к миру в ярких художественных образах.

***Анализ современных образовательных программ
художественно-эстетического направления.***

Целостность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается реализацией различных программ. Начиная с 90-х гг. XX века в результате демократических преобразований в нашем обществе появилось большое разнообразие программ по воспитанию детей дошкольного возраста. В условиях вариативности образования, закреплённой в Законе «Об образовании» для дошкольных учреждений был разработан целый ряд отечественных программ нового поколения. Многие программы прошли экспертизу федерального уровня и рекомендованы Министерством образования. Среди факторов, влияющих на эффективность и качество образования детей в дошкольном образовательном учреждении, важная роль принадлежит образовательной программе. Современная дифференциация дошкольного образования, многообразие видов ДОУ предполагает значительную вариативность в использовании программ и педагогических технологий. В соответствии с законом РФ «Об образовании» (п.5 ст.14), каждому образовательному учреждению предоставлено право самостоятельно разрабатывать или выбирать те программы, которые наиболее полно учитывают конкретные условия работы ДОУ.

Сегодня в системе дошкольного образования используются комплексные (общеразвивающие) и специализированные (локальные или парциальные; лат. *partialis* < лат. *partis* – часть, доля), с помощью которых можно повысить уровень развития детей по определённому направлению: интеллектуальному, художественному, эстетическому и т. п. [174, с.514]. Комплексные программы направлены на формирование у ребенка универсальных способностей и развитие

их до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества; парциальные программы включают одно или несколько направлений развития ребенка.

С позиции нашего исследования нами был проведён анализ программного содержания *комплексных и парциальных программ*, используемых в работе дошкольных образовательных учреждений и содержащих художественно-эстетические направления развития детей дошкольного возраста (Таблица 3).

Таблица 3

Анализ комплексных и парциальных программ дошкольного образования
(художественно-эстетический аспект)

№	Название программы, авторы	Возраст детей	Основные направления программы
1	Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М. А. Васильевой	От рождения до 7 лет	Гл. задача: всестороннее воспитание и подготовка ребенка к школе; предусматривается... эстетическое воспитание
2	«Радуга» Т. А. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик и др.	2 – 7 лет	Одна из задач – приобщать к основам человеческой культуры и искусства через изобразительную деятельность и ручной труд
3	«Детство» В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина и др.	3 – 7 лет	Разработана серия методической литературы по художественно-творческому развитию детей
4	«Развитие» сотрудники учебного центра Л. А.	3 – 7 лет	Основная цель – развитие умственных и художественных

	Венгера		способностей дошкольников. Программа основана на модели сотрудничества и партнерства между взрослым и ребенком. Дополнительный раздел – художественное конструирование
5	«Истоки» (региональная программа) Л. А. Парамонова, Т. И. Алиева, А. Н. Давидчук и др.	От рождения до 7 лет	Цель: разностороннее воспитание и развитие ребенка. Одна из задач программы – эстетическая
6	«Детский сад – дом радости» Н. М. Крылова, В. Т. Иванова		Цель: воспитать индивидуальность, неповторимую личность; проведение праздников
7	«Семицветик» В. И. Ашиков, С. Г. Ашикова	3 – 7 лет	Комплексное использование разных видов искусств. Девиз: воспитание через Культуру и Красоту. Основные задачи: формирование и развитие восприятия красоты; раскрытие и развитие индивидуального творческого потенциала ребенка

Проведенный контент - анализ комплексных и парциальных программ позволяет говорить о том, что:

- все программы ориентированы на основные идеи личностно ориентированной педагогики, в которой развитие рассматривается как процесс количественно-качественных изменений, черт, свойств и качеств личности, ведущих к совершенствованию личности в целом;

- программные цели многоаспектны и отражают многогранность художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста;

- в программах разнообразно представлено понимание содержания ключевых педагогических понятий художественно-эстетического развития ребёнка, и прежде всего, творческого потенциала развитой личности;

- в программах не разработаны игры и упражнения, направленные на развитие творчества ребёнка;

- эмоциональное развитие детей в программах рассматривается как показатель личностного развития и становления, но в большинстве программ не раскрыто содержание, обеспечивающее это развитие. Об эмоциональном развитии в программах упоминается или в задачах, или в содержании учебно-познавательной деятельности, или в разделе игры, хотя государственный стандарт дошкольного образования точно определяет характер эмоционального проявления ребенка в различных видах деятельности.

В созданной системе дошкольного образования разработаны программы художественно-эстетического развития личности, в качестве основополагающих постулатов которых выступают позиции личностно-ориентированной педагогики. Проанализируем образовательные программы художественно-эстетического направления более подробно.

1. Региональная специализированная программа развития художественной культуры для детей дошкольного возраста «Росток» (А. В. Шестакова). Программа для детей 3-7 лет представлена как инновационная технология художественно – творческого развития детей дошкольного возраста и представлена программно - целевым комплексом, интегрирующим алгоритмы

развития эмоционально-чувственного отношения ребенка к жизни и искусству. К технологии разработаны методические рекомендации, иллюстрированный тематический план, представленный в виде изображений продуктов детского творчества, этноисторических, искусствоведческих и справочных материалов с учетом особенностей Уральского региона. В программе представлена принципиально новая система доминирующих тем по годам и блокам, учитывая возможности художественно – творческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, сохраняя основные специфические виды этой деятельности: изобразительной, декоративной и конструктивной.

Цель программы: заложить общие предпосылки художественно-творческого развития дошкольников через основы художественного восприятия. Построение программы – по принципу «искусство от родного порога к диалогу культур». Автором предложена следующая схема занятий: художественное восприятие действительности и произведений искусств – пояснение способов выполнения работ – практическая работа детей – итог занятия. Методические рекомендации к занятиям включают литературный и справочный материал, а формы организации занятий предусматривают индивидуальный, групповой и коллективный творческий труд. В конце каждого блока и учебного года рекомендуется проведение заключительного занятия в разных формах: выступление перед родителями и детьми других групп, выставки детского творчества, конкурсы, экскурсии, спектакли, комплексные занятия, часть родительского собрания, этнические праздники.

2. *Программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (О. Л. Князева, М. Д. Маханева)* рассчитана на работу с детьми 3-7 лет. Авторы программы предлагают новые ориентиры в нравственно-патриотическом воспитании детей к русской народной культуре.

Цель программы: способствовать формированию и детей личностной культуры, приобщать их к богатому культурному наследию русского народа, заложить фундамент для освоения детьми национальной культуры через знакомство с жизнью и бытом, нравственными ценностями, традициями,

материальной и культурной средой. Для реализации цели программы – приобщение детей ко всем видам национального искусства предлагается использование игровых методических приемов. Исходя из данных теоретических оснований программы, авторы рекомендуют: использование всех видов фольклора (песни, сказки, пословицы, поговорки); приобщение детей к народной культуре через праздники и традиции; знакомство детей с народным прикладным искусством и декоративной росписью.

3. *Программа эстетического воспитания «Красота. Радость. Творчество» (Т. С. Комарова, В. Антонова, М. Б. Зацепина) для детей 2-7 лет.* Программа разработана преподавателями кафедры эстетического воспитания МГОПУ имени А. Шолохова, является целостной, интегрированной по всем направлениям эстетического воспитания, основанного на разных видах искусства (музыкальное, изобразительное, литературное, народное, театральное).

Цель программы: развитие ребенка через приобщение к здоровому образу жизни в результате разностороннего воспитания. Принципы программы: взаимосвязи обучения и воспитания, интеграции, народности, культуросообразности, преемственность с начальной школой. Важными направлениями работы с детьми определены: сенсорное воспитание, развитие восприятия (зрительно-слуховое, тактильное, кинестезическое, перцептивные действия, обогащение сенсорного опыта, которые дети будут передавать в своем творчестве).

4. *Художественно – экологическая программа по изобразительному искусству для детей 3-7 лет (Т. А. Концева).* Программа разработана для дошкольных учреждений и учебно-воспитательных комплексов.

Цель программы: формирование ценностных представлений о природе как живом организме и художественной культуре, творчество детей и освоение художественного творчества прошлого. Основные принципы программы представлены принципом «диалога культур», а концентрический принцип используется в системе художественно-творческих заданий. Цель программы

реализуется через следующие задачи: передача и преумножение опыта творческой деятельности (самореализация личности); обучение способам деятельности; знакомство с историей искусства, с национальными культурами, приобщение к национальной и мировой художественной культуре. Программа представлена блоками: «Мир природы» - изображение с помощью художественных материалов (акварель, гуашь, уголь, сангина, пластилин, тушь и т. п.); знакомство с пейзажем, натюрмортом, произведениями декоративно-прикладного искусства и др. Блок «Мир животных» предполагает изображения анималистического жанра средствами художественных материалов. Блок «Мир человека» - изображения людей, мира фантазий и увлечений человека (жанры: бытовой, исторический, портретный, книжная графика). Блок «Мир искусства» включает изображения сюжетов на темы литературных, музыкальных и театральных произведений различными художественными материалами.

5. *Программа «Росинка». Модуль программы «В мире прекрасного» для детей 3-7 лет (Л. В. Куцакова, С. И. Мерзлякова).* «Росинка» - педагогическая система воспитания и развития дошкольников, включающая комплекс модульных программ художественно – эстетического, социального, оздоровительного, интеллектуального и экологического развития дошкольников. Модуль «В мире прекрасного» представлен программно-методическим пособием по художественно – эстетическому развитию дошкольников.

Цель программы: раскрытие индивидуальности ребенка, его творческого потенциала, основанного на самовыражении, саморазвитии, на сотрудничестве и сотворчестве. Задачи программы направлены на: помощь в поиске пути к доброму, духовному; воспитание эмоционального и осознанного отношения к искусству; развитие умения слышать, видеть, чувствовать, сопереживать.

6. *Программа «Гармонизация развития» для детей 2-7 лет (Д. И. Воробьева).* Программа реализуется в следующих направлениях: накопление социального опыта познания себя и окружающего мира (увидеть, услышать, обыграть) и реализация опыта в самостоятельной творческой деятельности (сделать, создать). Основные задачи программы: всестороннее и гармоничное

развитие детей; создание условий для укрепления творческого потенциала ребенка и педагога и др. В качестве основной деятельности выступает изобразительная деятельность и разные виды искусства.

7. *Программа по художественному творчеству для детей 5-7 лет «Радость творчества» (О. А. Соломенникова, Т. С. Комарова)*, предполагающая ее использование в дошкольных образовательных учреждениях, начальной школе, дополнительном образовании.

Цель программы: развитие художественно – творческих способностей детей средствами народного и декоративно-прикладного искусства. Система работы построена на основе концепции эстетического воспитания и развития дошкольников (Т. С. Комарова), предусматривающая интеграцию различных видов детской деятельности.

8. *Программа «Синтез искусств в эстетическом воспитании» для детей дошкольного возраста (О. А. Куревина)*. Программа направлена на: формирование эстетически развитой личности; пробуждение творческой активности и художественного мышления; выработку навыков восприятия произведений различных видов искусства; выявление способностей самовыражения через различные формы творчества, начиная с раннего возраста. Разделы программы представлены в следующих направлениях: развитие представлений о специфике восприятия произведений различных видов искусств; развитие навыков восприятия при знакомстве с видами искусств; формирование навыков анализа произведений искусства через освоение средств художественной выразительности; знакомство с жанровым многообразием искусства; активизация ассоциативного мышления.

9. *Программа развития цветовосприятия у детей 6-7 лет «Какого цвета мир?» (С. А. Золочевский)*. Цель программы: приобщение детей как культуре общечеловеческих ценностей, открытие красоты окружающего мира. Принципы программы: ценности и диалог. Цель программы раскрывается в задачах, способствующих: развитию у детей способности смотреть на мир и видеть его глазами художника, замечать и творить красоту; приобщать детей к

символической реальности культуры через предметно-смысловой диалог с педагогами и произведениями искусства; воспитанию красоты, нравственного отношения к миру и себе через чувства, осознание.

10. *Программа художественно – эстетического развития ребенка «Ритм» (Р. М. Чулмичева).* Цель программы: создание условий для художественно – эстетического развития детей и творческой самореализации своего «Я» через знаково-символическую систему синтезированных искусств: музыку, литературу, живопись. Задачи программы, реализуемые соисполнительским механизмом, ориентированы на восприятие различных видов искусств, которые ребенок познает в логике, созданной художником. Автором представлены следующие группы задач: содержательные, связанные с освоением содержательной стороны произведений искусств; изобразительно-выразительные, позволяющие усвоить знаково-символическую систему искусств; эмоционально-личностные, связанные с формированием эмоционально-эстетической сферой ребенка; культурно-ценностные, направленные на формирование духовно-ценностного ядра личности ребенка. Содержание программы представлено следующими разделами: «Мир человека в искусствах», «Мир природы в искусствах», «Мир предметов в искусствах». Автором программы разработан диагностический инструментарий и критерии уровня развития внутреннего мира ребенка, его художественно-эстетической культуры; представлены развивающие технологии и диалогово-игровые методы художественно-эстетического развития ребёнка.

11. *Программа художественно – эстетического цикла для детей 3-7 лет «Живой мир звуков» (Р. Г. Казакова, Л. М. Данилова, Н. С. Щербакова)* для дополнительного дошкольного образования. Программа направлена на развитие гармонически творческой личности ребенка средствами искусства и основана на принципе «педагогика ненасилия».

Цель программы: формирование универсального эстетического восприятия, позволяющего художественно воспринимать отдельные виды искусств и искусства в целом. Программа предусматривает соединение разных видов художественной деятельности; интеграцию предметных областей знаний;

создание основного фундамента развития ребенка (познавательной активности, способностей, творческого воображения, коммуникативности). Авторы рассматривают общие направления программы через интеграцию взаимодействия искусств и творчество детей; использование национальных художественных традиций и обычаев и др.

12. *Комплексная программа «Мы входим в мир прекрасного» - вариант многоуровневой музейно-педагогической программы «Здравствуй, музей!» (ступень дошкольного образования) (авторский коллектив: А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева, М. А. Зудина, О. А. Коршунова).*

Цель программы: сориентировать старших дошкольников в процессе их приобщения к отечественным и мировым художественным ценностям средствами музея на формирование основ художественной и визуальной культуры. Отличительными чертами программы являются:

- 1) *Культурологическая направленность.* Изобразительное искусство рассматривается как неотъемлемая часть духовной и материальной культуры, воплотившей в себе разнообразие идеалов различных эпох и культур.
- 2) *Ориентация на освоение детьми лучших образцов отечественного и мирового искусства.* Использование разных видов искусства предоставляет ребенку возможность приобрести полноценный художественно-эстетический опыт, способствующий решению задач воспитания толерантности и патриотизма у дошкольников.
- 3) *Направленность на интеграцию в решении задач в области познавательно-речевого развития, осуществление которых происходит через освоение представлений о культуре; обследование свойств и качеств предметов и явлений в процессе художественно-творческой деятельности и усвоения нравственных норм и правил.*
- 4) *Формирование общей и художественной культуры дошкольника на основе музейных подлинников в условиях организации педагогического процесса в музейной среде, усиливающей эстетические эффекты, ценностные и поведенческие компоненты восприятия.*

5) *Обогащение в рамках педагогического процесса учебного содержания программы музейным компонентом, а также «погружение» дошкольников в городскую и природную среду.*

Ориентируясь на идеи полихудожественного подхода, программа предусматривает широкое использование синтеза искусств (музыкального, речевого, театрального), а также интеграцию видов изобразительной деятельности. Программа ориентирована на активизацию детей в процессе освоения произведений искусства, проявлений инициативы, творчества, самостоятельности, отражения впечатлений в разнообразных видах детской деятельности.

13. *Программа непрерывного образования «Детский сад – школа» «Художественный труд» (Н. А. Малышева).* Цель программы: преемственность обучения дошкольников и младших школьников. Задачи программы: формирование психических процессов, связанных с обучением; развитие художественно-творческих способностей и эмоционально-положительного восприятия мира; ознакомление с народным искусством, отечественной культурой и эстетическими ценностями; формирование творческой активности и художественного вкуса. Занятия с дошкольниками состоят из четырех частей: «Я учусь работать», «Я уже что-то умею», «Я знакомлюсь с рукоделием», «Сам придумай из ...». В дошкольном возрасте программа направлена на знакомство детей с различными художественными материалами и техниками, а в начальной школе – на создание условий для игр с изготовленными детьми поделками.

14. *Программа полихудожественного развития школьников 1-4 классов «Живой мир искусства» (Б. П. Юсов, Л. Г. Савенков, Т. И. Сухова).* Программа интегрированных занятий искусством в начальной школе впервые выдвинула задачу соединения семи разных видов художественной деятельности: музыки, изобразительного искусства, родного языка, литературы, художественного движения, театра. Новый уровень программы основан на взаимосвязи различных художественных представлений ребёнка, взаимодействие художественной работы с общим развитием детей и постижением ими окружающего мира с экологией и этнокультурой.

Основная задача программы выражается в освоении детьми общечеловеческих художественных ценностей, гуманистической культуры прошлого и настоящего, размышления о будущем. Высшая задача полихудожественного развития младших школьников сформулирована авторами как духовное напряжение, возвышение и уточнение духовных потребностей и интересов детей, переживания и нравственных помыслов. Основные направления развития младших школьников представлены: разнообразием и взаимосвязью чувств (формы, цвета, звука, живого и литературного слова, движения, природного и искусственного окружения); созиданием красоты окружения художественного наблюдаемого явления и собственного творческого действия; фантазией детей при выражении чувств, цвета, формы и т. д.

Таким образом, реализуя эти программы в дошкольном образовательном учреждении, можно повысить уровень художественно – эстетического развития детей дошкольного возраста по определенному направлению, в сравнении с уровнем, задаваемым общеразвивающими программами. Представленные программы целесообразнее использовать в дошкольных образовательных учреждениях с приоритетным осуществлением различных направлений развития дошкольников (интеллектуальное, художественное, эстетическое).

Проведенный анализ программ позволил выявить следующее:

- программы построены на принципе лично ориентированного взаимодействия взрослых и детей;
- программы раскрывают перед педагогами широкие возможности для работы в соответствии с современными требованиями, которые предъявляются к образовательному процессу в ДОУ педагогической наукой;
- программы теоретически и концептуально обоснованы;
- содержание программ является сплавом двух линий: осознания связи искусства с жизнью и накопление знаний об искусстве;
- программы показывают разнообразие и оригинальность подходов к организации художественно-эстетического развития детей;

- содержание программ демонстрирует разнообразие взглядов на ребёнка в художественно - эстетическом и творческом развитии;
- в программах раскрыты содержательные компоненты и особенности построения педагогической работы с дошкольниками;
- методики, представленные в программах, определяют конкретные пути художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в процессе приобщения к ценностям искусства, а также овладения детьми навыками в области изобразительной деятельности.

Выводы по I главе

Актуальность настоящего исследования обусловлена: 1) эволюционными тенденциями в дошкольном образовании, связанными с утверждением и введением в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, направленных на решение проблемы интеграции педагогического процесса; 2) недостаточной разработанностью теоретико-педагогических аспектов данной проблемы, отражающих диалектическое единство теоретической и педагогической сторон; 3) повышением требований к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, основу которого составляет формирование творчески активной личности; 4) недостаточной разработанностью методико-технологического аппарата художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста; 5) необходимостью создания психолого-педагогических условий для формирования ценностно-смыслового наполнения субкультуры детства в социокультурном и историческом становлении.

Первая глава исследования посвящена анализу теоретических основ художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, раскрывающему социально-исторические предпосылки и теоретико-педагогические аспекты художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. В качестве социально-исторических предпосылок, требований, выдвигаемых на разных этапах развития общества к художественно-эстетическому воспитанию личности, которые могут составить основу

концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, предоставляется возможность выделить следующее:

➤ *государственно-общественные предпосылки*, выражающиеся в социальном заказе общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения, овладевшего основами культуротворческого мышления; знаниями доступных механизмов решения возникших перед ним проблем; практическими умениями, реализуемыми как в индивидуальной, так и в коллективной творческой деятельности; способного решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту;

➤ *социокультурные предпосылки*, базирующиеся на демократизации деятельности государственных и общественных институтов художественно-эстетического образования; смене образовательной парадигмы, направленной на гуманизацию всей системы образования и её программно-нормативных ориентиров; многоаспектности и вариативности образовательного процесса;

➤ *ценностно-педагогические предпосылки*, отражающие процессы формирования, развития и осмысления педагогического опыта использования художественно-эстетического потенциала ребенка как средства сохранения и развития уникальности человеческой личности, её успешной адаптации и социализации в изменяющейся социокультурной среде;

➤ *программно-нормативные предпосылки*, связанные с разработкой и внедрением современных образовательных государственных стандартов, требований и программ художественно-эстетического направления для всех уровней образования, включая дошкольное; создание на их основе новых педагогических технологий, что позволит на профессиональном уровне планировать и организовывать в дошкольном учреждении качественную систему художественно-эстетической работы с детьми;

➤ *научно-практические предпосылки*, отражающие результаты многочисленных прикладных исследований в области художественно-эстетического образования; теории и методики художественно-эстетического воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Историография проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста включает в себя следующие этапы: мы условно выделили девять этапов становления и развития проблемы. Первый этап отражает процесс возникновения эстетических теорий и важнейших проблем эстетики в античности. Второй этап – развитие эстетического и художественного в человеке в эпоху средневековья. Третий этап был ознаменован контрастом в эстетическом сознании эстетики возрождения предыдущих эпох: философском осмыслении жизни, науки, искусств, смысла многих эстетических принципов и понятий. Четвёртый этап явился веком новой классицистской парадигмы эстетического знания путём строгого логического суждения в области художественного творчества и др. Эстетика Просвещения определила пятый этап развития эстетической мысли в воспитании и просвещении нравственных людей с помощью высокого вкуса в искусстве. Шестой этап, раскрывший взгляды немецкой классической эстетики конца XVIII – начала XIX вв. на основные эстетические категории и разработке новой парадигме интеллектуальной философской и эстетической культуры. Эстетические идеи философии Нового времени второй половины XIX вв. ознаменовали седьмой этап философско-эстетических новых воззрений науки. Восьмой этап представлен XX вв., который можно охарактеризовать как период становления научной разработки проблемы – веком противоречивого состояния художественного сознания и множественных теоретико-практических тенденций; кризисом педагогики искусства; широкой панорамой поисков философской, эстетической и художественной мысли, основанной на когнитивной парадигме образования. Период XX вв. представлен четырьмя периодами, отражающими эволюцию становления и развития научно-теоретических, методических и технологических основ художественно-эстетического воспитания и образования личности:

- 1920-е – 40-е гг. – разработка и обоснование научных основ теории и методики художественно-эстетического воспитания ребёнка;
- 1940-е – 80-е гг. – интеграция научных знаний в теории и методике художественно-эстетического воспитания личности;

- 1980-е годы – 2000 гг. - доминантой цивилизованного развития выступает обращенность общества и образования к культуре, ребёнку, его духовному миру ориентация на его индивидуально-творческий потенциал;
- 2000гг. - настоящее время – формирование базиса личностной культуры ребёнка, основанной на осознанном, творчески-преобразующем отношении к окружающему миру; творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры.

Девятый этап (начало XXI века и по настоящее время) – этап определения стратегических ориентиров образования, ориентированного на овладение научной картины мира и создания педагогических условий для целостного, гармоничного, художественно-эстетического развития личности.

В процессе изучения законодательных документов выявлена актуальность проблемы художественно-эстетического развития детей в современном дошкольном образовании и перспективы дальнейшей работы по выстраиванию образовательного маршрута для каждого ребёнка, что позволит повысить эффективность развития, формирования художественных и творческих способностей, влияющих на художественно-эстетическое развитие личности.

Теоретико-педагогические аспекты художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста представлены в контексте модернизации современного образования и проблемы культурологической парадигмы образования периода дошкольного детства, которая выступает как культурный феномен, позволяющий определить ряд позиций, раскрывающих сущность взаимодействия истории, культуры, искусства, социума, ребёнка и его развития. Раскрыта авторская трактовка понятия «основы художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста» и их формирования в поликультурном образовательном пространстве дошкольного учреждения. Разработанная схема основ художественно – эстетической культуры детей дошкольного возраста представлена содержательным наполнением в структурных связях взаимодействия педагога и ребёнка в образовательном процессе ДООУ.

Мы полагаем, что результатом формирования основ художественно-эстетической культуры детей дошкольного возраста является интегральное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью в художественно – эстетической деятельности, выражающейся в эстетико поведенческих элементах культуры ребенка и создании продуктов творческой деятельности. Посредством сформированных основ художественно-эстетической культуры ребенок как индивид творческой деятельности реализует свою потребность в красоте и эмоциональном отношении к жизни.

С позиции нашего исследования был проведён анализ программного содержания комплексных и парциальных образовательных программ, используемых в работе дошкольных образовательных учреждений и содержащих художественно-эстетические направления развития детей дошкольного возраста, который позволил выявить перспективы и недостатки программно-методического обеспечения образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Ведущими идеями выбранного нами теоретико-методологического регулятива художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста являются: прагматический характер развития ребёнка и степень его культурной идентичности в новых контекстах педагогики креативности, основанной на принципах гуманизма; управление художественно-эстетическим развитием, что подразумевает творческий подход педагога к отбору и содержанию образования, построенного на основе интеграции образовательных областей; создание культуротворческой среды и условий для развития самостоятельности ребёнка, предоставления ему широких возможностей для выражения собственных замыслов и отражения личностного опыта.

Основу и новизну художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста составляет художественно-эстетическая культура ребёнка, построенная как результат теоретико-педагогического анализа, позволившего экстраполировать идеи культурологии, искусствоведения, психологии, педагогики, современной теории и методики дошкольного образования.

Исследованием установлено, что процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста предполагает следующие этапы его реализации: творческое саморазвитие образовательной системы, ориентированной на непрерывное саморазвитие педагога и воспитанника; ориентация на результат педагогической деятельности - развитие индивидуальных личностных ресурсов ребёнка, ведущих психических качеств и его творческих способностей; целенаправленное и систематическое формирование у детей основ художественно-эстетической культуры.

Глава II Методологические основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

2.1 Теоретико-методологические подходы к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста

В последнее время в России произошли значительные изменения в таких влияющих на духовный потенциал общества областях, как образование, культура, социальная сфера. В Концепции модернизации российского образования выделена основная идея «достижения нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования». В концепции отмечается, что модернизация предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей, определена стратегия разработки содержания образования – замена ценности обучения на ценности развития ребенка [163]. На систему образования XXI века ложится важнейшая задача – воспитания человека познающего, способного творчески мыслить, активно участвовать в процессе создания и использование новых образовательных технологий.

Решение такой важной проблемы, как художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста, требует чёткого методологического регулятива (нем. regulator < regula– норма, правило; направляющий, вносящий порядок, планомерность во что-либо) [228, с.98], направленного на организацию образовательного процесса, в котором должны быть заложены ведущие тенденции развития современного общества, социокультурные детерминанты его эволюции в целом, педагогического и дошкольного образования в частности. Методологический регулятив является необходимым атрибутом научной концептуальной модели, поскольку он определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение ряда основополагающих проблем. Из них выделим следующие: 1) упорядочение понятийного поля; 2) реализация основных идей культурологической парадигмы образования для совершенствования содержания и методов работы в ДОУ; 3) обозначение недостаточно изученных сторон рассматриваемой проблемы; 4) определение

перспектив развития изучаемого направления, а в связи с этим, педагогической науки в целом.

Разработка и реализация теоретико-методологической основы, на наш взгляд, осуществлялась по следующему алгоритму: выявление положений в основании подходов; выделение ключевых понятий подходов; установление признаков ключевых понятий подходов, их структуры и взаимосвязи; формулировка положений подходов, выполняющих роль требований к деятельности исследователя; описание процедуры реализации подходов в процессе решения поставленной проблемы. Отметим, что термин «подход» является полисемичным и рассматривается в научной литературе как:

- направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов в определённом аспекте, раскрытие их целостности, выявление структурно-функциональных характеристик и сведение их в единую теоретическую картину (В. И. Андреев);

- методологическое и логико-гносеологическое образование, предельно строго выражающее направленность научного исследования (Е. Ю. Никитина);

- комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой стратегии и программы (Б. С. Гершунский);

- совокупность принципов, определяющих общую цель и стратегию соответствующей деятельности (В. Е. Кемеров).

Мы разделяем точку зрения Е. Ю. Никитиной [228, с.32], рассматривающей подход, как основу исследования изучаемого процесса, проявляющуюся в определённых закономерностях и особенностях. Итак, художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста является сложным педагогическим феноменом, что требует разработки и применения комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления.

Анализ практики дошкольного образования, исследований по теории и методике художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста привели к выводу о необходимости комплексного использования положений современных подходов к решению этой педагогической проблемы. Научные и диссертационные исследования показывают невозможность решить ту или иную проблему в рамках одного какого-либо подхода, поэтому специфика проблемы исследования такова, что требует не столько поиска новых, сколько синтеза уже известных науке теоретико-методологических подходов. Как показало проведённое исследование, решение проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста возможно только при условии максимально полного учёта требований к применению нескольких взаимосвязанных подходов. Научно-практическая разработка методологических подходов также предполагает установления диалектической связи между ними; взаимосвязанное использование подходов при выявлении характерных свойств изучаемой проблемы; установление функционального значения каждого подхода и определение результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Как правило, общенаучную и теоретико-методологическую основу исследования составляют подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. При этом общенаучная основа характеризуется положениями, определяющими постановку проблемы, стратегических и локальных целей, идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, а теоретико-методологическая основа конкретно-научного уровня определяет направления теоретического исследования, фиксируя его общий план. Поэтому подходы, составляющие конкретно-научную методологию, специально разрабатываются для решения проблем в сфере образования. Методико-технологический уровень методологического анализа научного знания связан с выделением технологий познания и качественного преобразования изучаемого объекта. В соответствии с данными положениями опишем теоретико-

методологическую основу художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, представленную в таблице 4.

Таблица 4

**Методологический регулятив художественно-эстетического
развития детей дошкольного возраста**

Уровни методологии	Специфика уровней	Теоретико-методологические подходы	Содержательное наполнение подходов
Общенаучный уровень	Исследует общенаучные концепции, влияющие на всё или большую часть научных дисциплин	Гендерный подход	Воспитание гармоничной, интеллектуальной, творчески и нестандартно мыслящей личности, способной и стремящейся к саморазвитию образа «Я» через специально организованные художественно-познавательные виды детской деятельности с учётом гендерных различий
Конкретно-научный уровень	Описывает методы, принципы исследования и процедуру	Полихудожественный подход	Приобщение детей к культуре и искусству, позволяющее понимать различные виды художественно-творческой деятельности, приобретать базовые представления и навыки в каждом виде искусства; вариативность подхода с учетом интеграции образовательных областей
Методико-технологический уровень	Определяет выбор процедур, обеспечивающих получение эмпирического материала и его первичную обработку	Партисипативный подход	Самоактуализация творческого потенциала ребенка как творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры, которая становится тем способом деятельностного опредмечивания, благодаря которому не только расширяется социальное пространство, но и углубляется степень самореализации

			личности
--	--	--	----------

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что общенаучный уровень определяет совокупность исследовательских методов и средств, обеспечивающих эффективность общественных и институциональных процессов с целью унификации терминов и понятий педагогической науки, сопоставления разных моделей образовательной политики и образования, теоретических установок педагогов и деятелей образования, прогнозирования вероятных путей развития дошкольного образования. Конкретно-научный уровень выступает стратегией, которая позволяет уточнить цели педагогической концепции художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, её содержание, ряд принципов организации образовательного процесса, а также указывает на закономерности выбора образовательной технологии исследуемого процесса. Методико-технологический уровень является основой, позволяющей акцентировать внимание на выборе таких форм, методов и средств художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, которые способствуют самоактуализации творческого потенциала ребёнка, направленного на признание его субъектного опыта как индивидуальной основы личностного развития.

Таким образом, исследуемые нами подходы относятся к общенаучному (гендерный подход), конкретно-научному (полихудожественный подход) и методико-технологическому (партиципативный подход) уровням методологии, что определяет многоуровневость и иерархический характер методологического регулятива концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

2.1.1 Гендерный подход как общенаучная основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

В последнее время гендерная проблематика находится в центре внимания ученых и практиков отечественной педагогики. Актуальность гендерных исследований определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития России на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области человеческой жизни: политику, экономику, культуру, образование.

В современной педагогике направления гендерных исследований получили законодательное обоснование в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ (22.01.2003 г.) и приказе Министерства образования и науки РФ (17.10.2003 г.) «Об освещении гендерных вопросов в системе образования». В этих документах были даны официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний. На основании социального заказа Закона РФ «Об образовании» (2004 г. ст. 2) гендерное воспитание рассматривается как приоритет свободного развития личности воспитанников; (ст. 14) направляет усилия педагогов на создание условий для самоопределения и самореализации воспитанников. Проблемы гендерного воспитания волнуют сегодня большое количество исследователей. Повышенный интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности ребенка, так как они являются «... биосоциокультурными характеристиками» [121, с.57]. Как подчеркивает И.С. Кон, «гендерная проблематика исторически связана с постепенным признанием культурой, а затем и наукой множественности индивидуальных различий» [160, с. 212].

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 г.). Этот термин

подчеркивал социокультурное происхождение различий пола. В словаре гендерных терминов понятие «гендерное воспитание» трактуется как «процесс приобретения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами». Психолог Т.В. Бендас трактует термин «гендер» как социальный пол, пол как продукт культуры [41, с.85]. Проблему дифференциации понятия «гендер» и «пол» рассматривает в своих исследованиях Н.И. Абубакиров с помощью лингвистического анализа, показывающего существование мужских и женских ролей, успешного овладения которым обеспечит гармоничное вхождение в социум.

Важнейшей целью гендерного подхода в педагогике и образовании является деконструкция культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание условий для максимальной реализации мальчиков и девочек, юношей и девушек, одинаково способных к развитию своих личностных потенциалов и возможностей в современном обществе. В условиях существенных изменений социокультурной жизни наблюдается общая тенденция трансформации культурных стереотипов мужественности и женственности. Их основой становится индивидуальность человека, свобода выбора путей самореализации вне зависимости к половой принадлежности (И.С. Кон, Л.В. Попова, О.А. Воронина, Л.Л. Рыбцова, Т.П. Хризман, L. Tittle, R.K. Under и др.).

Ценность гендерного подхода заключается в том, что он являет собой индивидуальный подход к проявлению человеком гендерной идентичности, полагающей, что различия между полами определяются не столько их биологическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Исходя из концепции социального конструирования гендера (П. Бергель, Г. Гарфинкель, Т. Лукман, И. Горман) человек в процессе социализации не только усваивает определенные роли, но и вырабатывает новые правила. Как отмечает профессор Е.Ю. Никитина, «... в настоящее время русская культура направлена на поиск новых нормативных «образцов» личности и превращения человека

«природного» (биологический пол) в человека культурного (социокультурный пол) на основе субкультурных вариативных гендерных образцов личности, не имеющих универсального содержания [228]. Исследователи (Ю.Е. Гусева, М.Л. Сабунаев и др.) выделяют ряд характеристик гендерного подхода:

- ориентация на нейтрализацию и смягчение различий между полами;
- поощрение деятельности, соответствующей интересам личности;
- обоснование нецелесообразности раздельного обучения детей разного пола;
- тенденция к размытию культурно-сформированных гендерных схем.

Известно, что формирование и развитие личности происходит через ее включение в системы общественных отношений. Среди выработанных обществом и господствующих в нем системы, норм и ценностей особо выделим полоролевую фактор, который крайне редко рассматривается в научной литературе в связи с процессом формирования ценностей и ценностных ориентаций. Огромная роль дошкольного детства для формирования личности ребенка является общепризнанной. Именно в дошкольные годы складываются механизмы подражания, развивается рефлексия, интегрирующаяся в новое качества индивида – его личность. Современная образовательная политика государства направлена на развитие личности ребенка. Для подготовки к жизни растущей личности важное значение приобретает дошкольное образование, которое рассматривается как сфера социокультурной человеческой деятельности, связанной с целенаправленным, специально-организованным процессом становления личности дошкольника путем «введения» ее в культуру и социум.

Актуальность проблемы использования гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста обусловлена интенсивным развитием дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к уникальности личности ребенка, развитию у него потенциальных возможностей, индивидуальных способностей и дарований, предъявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности. В настоящее время в дошкольном образовании объективно существуют противоречия:

– между необходимостью гендерного воспитания, начиная с дошкольного детства и недостаточной разработанностью педагогических условий гендерного воспитания детей дошкольного возраста;

– между требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и неразработанностью практических аспектов гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Многолетний опыт работы в ДОУ позволяет констатировать, что в дошкольных образовательных учреждениях отсутствуют пособия, дидактические материалы, методические рекомендации как для гендерного воспитания детей дошкольного возраста, так и для совершенствования профессиональной деятельности педагогов и родителей.

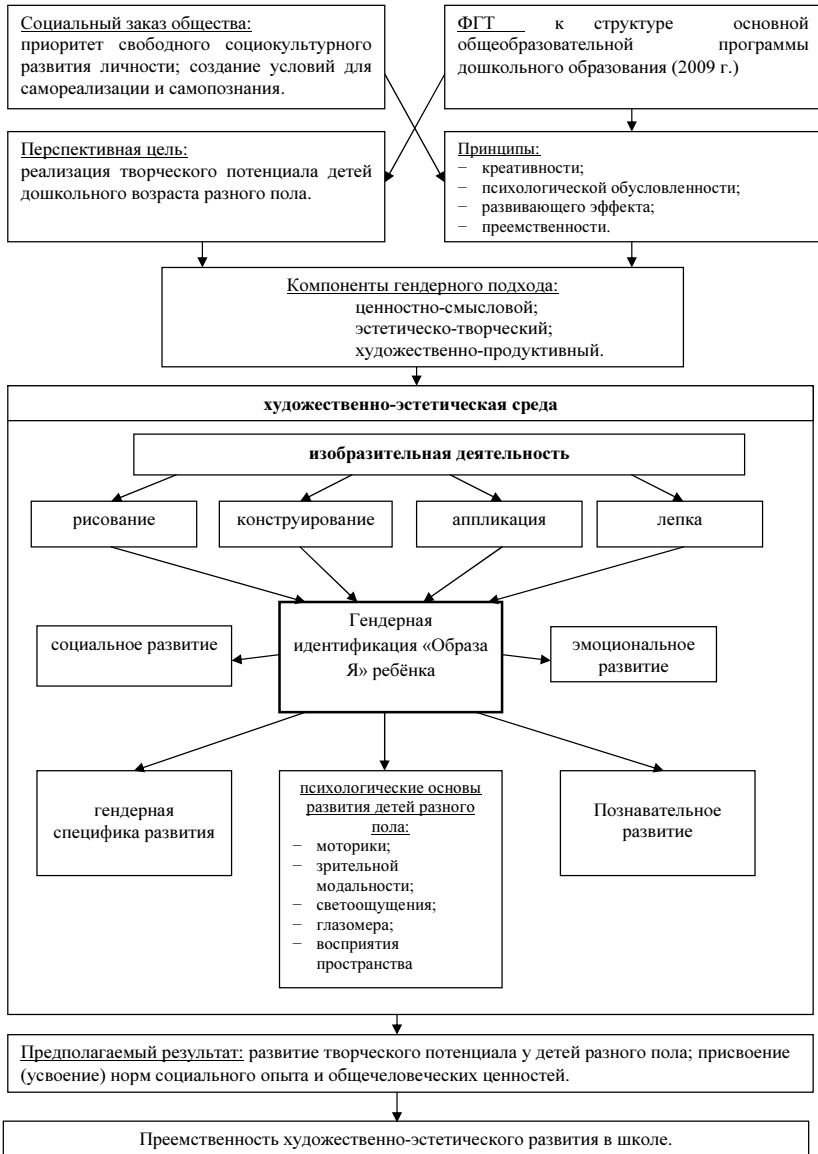
Обращаясь к программному обеспечению гендерной проблемы в дошкольном образовании отметим следующее: общеразвивающие и комплексные программы («Радуга» Т.Н. Доронова, «Развитие» Л.А. Венгер, «Детство» Т.И. Бабаева, «Программа воспитания и обучения в детском саду» М.А. Васильева и «Детский сад – дом радости» Н.М. Крылова и др.), реализуемые в дошкольных образовательных учреждениях, не рассматривают вопрос гендерного воспитания детей, а направлены на формирование у ребенка универсальных способностей и развитие их до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества. И лишь в «Концепции социального развития детей дошкольного возраста» (.В. Коломийченко) прописаны компоненты, элементы гендерного воспитания дошкольников и разработаны комплексы занятий (Разделы: «Человек среди людей», «Человек в культуре», «Человек в истории»), способствующие художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста в гендерном аспекте.

Большим достижением в решении проблемы совершенствования дошкольного образования явилось утверждение 23.11.2009 года (№655) Министерством образования и науки РФ. Федеральных государственных требований (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в которой впервые предусмотрено решение проблем

развития, воспитания и обучения дошкольников с учетом гендерного подхода [334]. Согласно этого подхода, дошкольник должен иметь представление о себе, принадлежности других людей и себя к определенному полу, о взаимосвязях в родственных отношениях, о семейных традициях, ближайшем социуме и его культурных ценностях. Основанием для определения сущностной характеристики гендерного воспитания дошкольников послужили исследования Головановой Н.Ф., Прозументик О.В., Кonyшевой Е.А., Коломийченко Л.В., Евтушенко И.Н. и др.

Рассмотрим особенности реализации гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии дошкольников представленные на схеме 2.

Реализация гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста



Итак, перспективная цель гендерного подхода предусматривает создание условий для реализации потребностей и способностей ребенка в художественно-эстетической деятельности, т.е. его творческого потенциала. Следует отметить, что интегративное качество личности отражает меру возможностей; совокупность творческой силы; определяет готовность и возможность к творческой саморегуляции и саморазвития; выражает отношение человека к творчеству; обеспечивает эффективное взаимодействие личности с другими людьми и продуктивность ее деятельности (В.С. Леднев, А.М. Матушкин, Я.А. Пономарев, А.И. Санников и др.). По мнению А.И. Санниковой [294] содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала на уровне отдельного субъекта определяется его:

- биологическим фактором (задатки и на их основе развивающихся способностей);
- психическим фактором (сознание, включающее в свою структуру когнитивный, волевый и аффективный элементы);
- социальным фактором (общество как социальное окружение, целенаправленная деятельность людей).

Степень проявления выделенных факторов обусловлена, с одной стороны – творческим потенциалом самого человека, а с другой – социальными условиями и уровнем его собственной активности. Мы соглашались с мнением Н.Ф. Вишняковой [74, с.109], которая считает, что творческий потенциал включает комплекс творческих способностей, проявляющихся и развивающихся в продуктивной деятельности, а также комплекс психических новообразований личности, формируются на протяжении ее возрастного созревания.

Основу реализации гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории эстетики, культурологии, психологии и дошкольного образования. В результате нами были выделены следующие принципы.

Принцип креативности (активация элементов ассоциативности как механизма творческого процесса; комбинирование когнитивных, аффективных и эмоциональных процессов педагогам для формирования личностной позиции ребенка в творческих достижениях). 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, в том числе и творческого, особенностей его психологического механизма. Его мысль продолжает Д. Е. Богоявленская [51, с.66], полагающая что творческие способности – это максимальный уровень развития способностей, а потому они связаны с интеллектом. В. Н. Дружинин [117, с.298] предложил *модель «интеллектуального диапазона»*, которая не использует параметр «креативность», но объясняет результативность в творчестве. Согласно этой модели, у людей, имеющих одинаковый интеллект, продуктивность определяется мотивацией и интересом к задаче. Креативные качества личности, заложенные в его памяти внимания, при знакомстве с творчеством способствуют выходу личности на креативные качества, а креативность может заинтересовать человека больше чем творчество или наоборот.

Для креативности, как и многих других психологических свойств, существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует художественно-эстетическая среда. Сенситивным периодом для развития творчества у ребенка являются первые пять лет жизни. Психофизиологические особенности детства таковы, что ребёнок учится на своих ошибках, приобретая все более объективную картину мира. В это время становление его чувственной сферы, завершение развития психофизиологической основы которой происходит до шести лет, будет способствовать не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят необходимую основу творчества: любознательность и инициативность, стремление понять суть проблемы. По мнению Е. И. Николаевой [231, с.58], накопленный в это время собственный опыт составит основу точности восприятия

мира ребенком и видения обычного в привычном. Проявление творчества у детей дошкольного возраста, как отмечают психологи Л. С. Выготский и А. В. Запорожец [86; 129], возникает постепенно от элементарных форм выражения к более сложным. Главным источником детского творчества является практическая творческая деятельность (Л. А. Парамонова, Н. Н. Поддъяков и др.), направленная на преобразование предметов и явлений с целью их познания и освоения.

Говоря о реализации принципа креативности в гендерном подходе, учитывая, что всё познавательное развитие ребёнка проходит исключительно творческим путём, мы рассматриваем детское творчество как процесс «гендерного самопознания» (И. Н. Евтушенко) в художественно-эстетической среде.

Принцип психологической обусловленности (осмысливание педагогами особенностей психических процессов ребёнка; учёт психологических особенностей основ творчества, творческих способностей, творческого мышления у мальчиков и девочек). Моделирование педагогами процессов, связанных с творческими проявлениями личности ребёнка достаточно сложно, особенно когда это касается развития творческого потенциала мальчиков и девочек. Творчество, как любой сложный интеллектуальный процесс связан с различными психическими процессами: ощущением, восприятием, вниманием, мышлением, воображением, памятью и т. п. Рассмотрим некоторые процессы более подробно.

▪ Познание мира ребёнком начинается с *ощущений*, выступающих отражением качеств предметов и явлений действительности, непосредственно действующих на органы чувств человека. Для возникновения ощущений необходимы: действие физического раздражителя и готовность (анатомическая, функциональная) всего анализаторного аппарата. В научных исследованиях И. М. Сеченова [299] отмечается, что кроме готовности самого «чувствующего прибора тела» человек должен обладать и некоторым жизненным опытом. Этот опыт накапливается в процессе жизнедеятельности ребёнка в практической деятельности. В дошкольном возрасте, как отмечают учёные (З. М. Богоулавская, Т. И. Данюшевская, А. А. Люблинская, Н. Х. Швачкин и др.), при «переносе» полученных ощущений особенно велика роль слова, которое, обозначая первично

возникающий чувственный образ, обеспечивает в дальнейшем совершенствование чувственного познания мира предметов детьми. Особое значение, как для познания свойств и качеств предметов ребёнком, так и для освоения самого способа познания, имеет сочетание зрительных с тактильно-двигательными ощущениями.

- *Восприятие* ребёнком предметов выступает как совокупность ощущений, требующих аналитико-синтетической функции коры головного мозга. А. В. Запорожец [129, с. 84], рассуждая о восприятии, отмечал, что этот процесс связан с внешним практическим действием ребёнка, а различные ориентировочные исследовательские действия служат формой практической проверки зрительного или другого образа. В продуктивности восприятия предмета ребёнком огромное значение имеет действие (в младшем дошкольном возрасте ребёнок обследует предмет развёрнутым практическим действием – движением воспринимающего органа по предмету). В дальнейшем с развитием ребёнка это физическое действие интериоризируется (термин П. Я. Гальперина), свёртывается и переходит в план умственных действий [92, с.33].

- Являясь психическим состоянием, *внимание* у ребёнка возникает, прежде всего, как реакция на новое и необычное. Огромную роль в возникновении и поддержании внимания у ребёнка играет речь взрослого и разумная активная деятельность. Выражая психическое состояние личности, внимание – его объём, переключаемость, концентрация в значительной мере обусловлено чертами темперамента и направленностью ребёнка (А. А. Люблинская). Характерные периодические колебания внимания детей и отвлечения от какой-либо деятельности наблюдаются тем чаще, чем младше ребёнок, чем менее он активен, чем более длительна и однообразна его деятельность. Отметим, что, не являясь специальной формой психической деятельности, внимание совершенствуется в различных видах художественно-творческой деятельности, организованной взрослыми.

- В отличие от процессов чувственного познания, в процессе *мышления*, как высшей формы творческой активности человека, происходит отражение предметов и явлений действительности, поскольку оно есть творческое

преобразование их субъективных образов [277, с.403]. Мышление, являясь стержнем любой умственной деятельности ребёнка, совершается на уровне его практических действий или на уровне оперирования представлениями и словами, т. е. на «внутреннем плане». В исследованиях И. М. Сеченова [299, с. 91] отмечено, что источником возникновения мысли у ребёнка являются наблюдения – как чувственное познание окружающего и практические действия. Советские психологи (Д. Н. Богоявленский, А. В. Брушлинский, И. М. Жукова, С. Л. Рубинштейн и др.) рассматривали развитие мышления детей как совершенствующийся процесс анализа-синтеза того содержания, которое составляет предмет познания. Исследуя мышление в дошкольном возрасте, отметим, что младшие дошкольники (3-4 года) не всегда используют действие, адекватное поставленной задаче. У детей среднего возраста (4-5 лет) осмысление задачи и способы её решения совершаются в самом процессе действия. У старших дошкольников (6-7 лет) снова изменяются отношения чувственного восприятия практического действия и речи. Включаясь в практическую деятельность ребёнка, речь сначала только слышимая, как бы «изнутри» перестраивает процесс его мышления, превращая практическую деятельность в сложное по структуре умственное действие.

Акцентируя значимость принципа психологической обусловленности, отметим, что психические процессы, формирующие личность ребёнка и обогащающиеся его субкультурой, влияют на дальнейшее развитие творческих действий у мальчиков и девочек, что способствует закладке общего фундамента познавательных способностей дошкольников.

Принцип развивающего эффекта (развитие творческого потенциала ребенка как высшей цели образования; создание условий формирования способности личности к саморазвитию; накопление социального опыта). В философских исследованиях творческий потенциал личности рассматривается как человеческая деятельность высшего уровня познания и преобразования природного и социального мира: изменение самого человека, форм и способов его мышления, личностных качеств, способствуют становлению его как творческой личности. Исследователи в области психологии творчества (А. В. Бакушинский, А.

В. Запорожец, Л. С. Выготский, Б. М. Теплов и др.) выделили условия, необходимые для развития творчества: высокий уровень творческого воображения и мышления, осуществление взаимосвязи творчества с обучением, организация восприятия и общения с искусством, организация поисковой деятельности, учёт особенностей психического развития. Т. С. Комарова [157, с. 17], рассуждая о детском творчестве, указывала на то, что оно создаёт субъективно новый продукт, объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребёнка в процессе творческой деятельности. Поскольку психика есть отражение действительности, её развитие обнаруживается в том, что отражает ребёнок в разные периоды своей жизни и как протекает сам процесс познания. Развитие познания в дошкольном возрасте обнаруживается не только в изменении объёма и глубины познаваемого ребёнком содержания, но и в овладении детьми способами познавательной деятельности. Процесс развития обнаруживается в переходе ребёнка от разрозненно воспринимаемых явлений и предметов к переходу системных и осмысленных знаний.

Реализация принципа развивающего эффекта предполагает создание объективных условий для реализации творческого потенциала детей разного пола: 1) средства художественной информации, способствующие эмоциональному обогащению детей; 2) художественно-творческая среда, позволяющая выбрать любимый вид творчества и развернуть свою деятельность; 3) стиль и тактика педагогического руководства художественно-творческой деятельностью детей.

Принцип преемственности (учёт различий на уровне психолого-педагогической готовности к школе и стартовых возможностей физиологической зрелости девочек и мальчиков; психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей по вопросам гендерного воспитания дошкольников). Учёт гендерных характеристик позволяет воспитателю ДОО строить правильные взаимоотношения с детьми дошкольного возраста в подготовке к обучению в школе, а учителю обеспечивать более успешную школьную адаптацию. Переход детей дошкольного возраста к организованному, систематическому, школьному обучению предполагает перестройку познавательной, эмоционально-волевой и

мотивационной сфер ребёнка. В исследованиях Л. С. Выготского [89, с.17] указывается, что особенности возрастной динамики связаны с расхождением линий развития ребёнка: общеорганического, социального и гендерного (полового). Изучая вопрос гендерных особенностей эмоциональной сферы детей, исследователи (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман и др.) выявили, что к новым условиям и школьным требованиям легче привыкают девочки. Учёные выявили, что острота слуха у мальчиков до 8 лет в среднем выше, чем у девочек, более чувствительных к шуму и кожной чувствительности. Научные разработки (Т. П. Хризман, 1978) подтвердили гипотезу о том, что у девочек и мальчиков «разная стратегия мозга» и их эмоции имеют различную генетическую основу: морфологическое созревание левого полушария у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков. В исследованиях Ш. Берна [42, с. 221] отмечается преобладание тревожности эмоциональной сферы у мальчиков, которая практически не сказывается на их обучении, а наблюдаемая тревожность у девочек сопровождается замедлением темпов их интеллектуального развития. Последующие исследования показали, что для полноценного психического развития мальчикам требуется большее пространство, чем девочкам. Исследования прироста показателей координационных способностей детей дошкольного возраста (Н. Г. Лопина, Л. Т. Майорова и др.) выявили неравномерность их развития. Максимальные темпы прироста были обнаружены у девочек в период 6-7 лет по показателю способности дифференцирования пространственных параметров движений.

В рамках принципа преемственности при построении образовательного процесса в ДОУ, школе педагогу необходимо знать и учитывать половые различия детей, и те особенности, которые даны природой мальчикам и девочкам.

Отметим, что все выделенные принципы гендерного подхода находятся во взаимосвязи, реализуются в единстве, отражают закономерности развития ребёнка и будут способствовать развитию творческого потенциала дошкольников, стремлению изменять и создавать новую социокультурную среду в пространстве

своей жизнедеятельности, потребности выразить самобытность своего «Я» в продуктах творческой деятельности.

Существенным для нашего исследования является понимание того, что гендерный подход является интегрирующей категорией в структуре компонентов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на всех уровнях этого процесса:

- *ценностно-смысловой компонент* как залог успешного научения ребенка в различных видах изобразительной деятельности отображает не только смысл, содержание, сюжет и способы художественной деятельности, но и ценности, отраженные в произведениях искусств;

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

- *художественно-продуктивный компонент* обуславливает возникновение художественно-продуктивной деятельности, где ребенок вступает в диалог с миром искусств и воспроизводит ценности в материализованном творческом продукте (рисунок, поделка и т. п.).

Итак, источником познания ребенком самого себя является среда. Необходимость создания предметной развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях по разным направлениям личностного развития аргументируется результатами научных исследований (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Ю.С. Мануйлов, Л.П. Стрелкова, С.М. Новоселова и др.), концепцией дошкольного воспитания и требованиями государственного образовательного стандарта. Как отмечает Р.М. Чумичева [353, с.15], взаимодействие субъекта со средой распадается на два относительно самостоятельных процесса: создание или преобразование среды и ее освоение. Среда создается только в результате деятельности, а освоение ее субъектом

осуществляется через эстетическое, познавательное, оценочное отношение и взаимодействие. Характеризуя развивающую среду, педагоги чаще всего рассматривают ее с точки зрения содержания (предметно-пространственная, духовная, художественно-эстетическая и др.); в соответствии с видами деятельности (учебная, игровая, трудовая и т. п.); организации (программы, методы, формы работы и т.п.). Психологическая наука стоит на позиции понимания среды как результата и процесса собственного творческого саморазвития личности. По мнению А. Н. Леонтьева [183, с.51], среда – это человеческое творчество, это культура. В современных исследованиях (Л.И. Новикова и др.) подчёркивается, что необходимо приблизить среду к нуждам, потребностям детей и окружение, построенное с учетом гендерных, возрастных и других особенностей, способное вызвать у них положительные эмоциональные отношения. В работах Л. М. Клариной, В.А. Петровского, Л.А. Смывиной [272, с. 106] определены принципы построения развивающей среды: активности, эмоциональности, стабильности, динамичности, гибкого зонирования, учёт возрастных и индивидуальных различий, открытости – закрытости. С.А. Смирнов при построении предметно-развивающей среды в ДОУ выделяет ещё такой принцип, как учет половых особенностей, т.е. построение среды с учётом половых различий, предоставления возможности мальчикам и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с эталонами мужественности и женственности. Учитывая половые особенности детей в художественно-эстетическом развитии, мы должны обеспечить право ребёнка на это развитие в собственном темпе. Использование в дошкольной педагогике гендерного подхода требует переосмыслении взгляда на построение художественно-эстетической среды, способствующей процессу гендерного воспитания дошкольников, которая будет обеспечивать социокультурное развитие ребёнка, отвечать требованиям обогащённости, функционирования, педагогической целесообразности, способствующие самопознанию и самореализации «Образа Я». Мы разделяем мнение Е. А. Лазарь [181, с.55], согласно которому целенаправленно организованная художественная среда позволяет личности глубже осваивать произведения искусства, строить иерархию художественных ценностей,

воспринимать художественную культуру как целостное явление. Методически грамотно созданная художественно-эстетическая среда, включающая потенциальную и интерактивную стороны взаимодействия среды и личности, предоставит условия для выстраивания гендерных отношений в дошкольном детстве и наметит перспективу для полимодельного гендерного развития мальчиков и девочек.

Итак, художественно-эстетическая среда в дошкольном образовательном учреждении способствует формированию у дошкольников художественно-эстетического отношения к изобразительному искусству, которое включает в себя такие виды как рисование, лепку, аппликацию, конструирование. Основной задачей занятий изобразительным искусством является – обогащение и уточнение детских представлений о предметах, явлениях природы, окружающей действительности и жизни людей.

Изобразительная деятельность детей как прообраз взрослой деятельности включает в себе общественно-исторический опыт поколений, который осуществлён и материализован в орудиях, способах и продуктах деятельности. Через воспитателя, который является носителем и передатчиком этого опыта, осуществляется усвоение этого опыта и творческое развитие ребёнка. Специалисты выделяют группы средств, цель которых – повысить уровень художественно-эстетического развития детей: искусство во всех видах, окружающая жизнь, природа, художественно-творческая деятельность. Благодаря этим взаимосвязанным средствам ребёнок активно приобщается к опыту творческой деятельности взрослых.

Одной из приоритетных задач российского образования является обеспечение условий для полноценного развития, воспитания, обучения и *социализации ребёнка*. Функции социализации личности связаны с ее ролью в обеспечении преемственности в развитии культуры посредством адаптации к социальной среде. Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (В.Г. Богарова, И.А. Зимняя, И.Н. Андреева, А.В. Мудрик, В.А. Слостенин, С.А. Беличева и др.) рассматривают период ранней социализации

как наиболее важный, поскольку разнообразный диапазон социальных воздействий на ребенка в дошкольном возрасте приводит к появлению целого ряда социально-психологических эффектов. Особое место в культурологической парадигме образования занимает период детства как культурный феномен. Анализ современных концепций позволяет рассмотреть детство как источник саморазвития видовой и родовой культуры; как культурно-историческую самоценность; как форму становления социокультурной ментальности; как определенную стадию интеграции нового поколения в мире культуры (К.Г. Юнг, И.С. Кон, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, Д.И. Фельдштейн, А.Н. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, Д.Б. Эльконин и др.). В соответствии с этими концепциями присвоение культуры может быть представлено как творческий процесс, не ограничивающийся усвоением определенных знаний и их интериоризацией во внутренние убеждения и ценности. В исследованиях Л.С. Выготского [84, с.17] социальное развитие рассматривается как результат «врастания» ребёнка в культуру. Так, например, В.Т. Кудрявцев [175, с.22] понимает социальное развитие как подлинное культуроусвоение и культуротворчество личности.

В процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста происходит приобщение к культуре как совокупность материальных и духовных ценностей, способствующих становлению универсальных способностей ребенка. К этим способностям В.Т. Кудрявцев относит: творческое воображение, произвольность, общие способы действий с вещами, построение чувственной картины мира и другую культуру формирует духовную жизнь ребенка, воспитывает разнообразные способности и потребности, закладывает основы эмоционального и интеллектуального развития, содействует развитию творчества и индивидуального своеобразия.

Важное место в художественно-эстетическом развитии дошкольников занимают *эмоции*. Рассматривая эмоцию с позиций ценностного (аксиологического) подхода к образованию, можно определить эмоцию как основу духовного развития личности. Духовное становление ребенка связано с познанием ценностей окружающего мира и приоритетами здесь выступают ценности добра,

красоты и любви, отраженные в произведениях искусства (Е.В. Кватковский). Эти ценности вызывают эстетические эмоции у детей, дают возможность влиять через переживания прекрасного на личное развитие ребёнка в целом. Традиционно эстетические эмоции в психолого-педагогической литературе рассматривались в контексте вопросов влияния искусства на становление личности. Эмоции по своей природе обладают положительным знаком, следовательно, выступают составляющим психического здоровья детей.

В педагогической теории и практике в контексте художественно-эстетической деятельности детей проблема эмоционального развития рассматривалась педагогами-учёными Т.С. Комаровой, В.Г. Косминской, Л.В. Пантелеевой, Е.А. Флёриной, Р.М. Чумичевой и др. Эстетические эмоции выступают в раннем возрасте как приоритетные, обуславливающие формирование социально-эмоциональное образов через способность запечатлеть эмоциональные «картинки» жизни. Следовательно, если взаимодействие детей с искусством имеет положительный эмоциональный тон и возникают яркие разнообразные впечатления, то «...эмоциональный фонд ребенка обогащается и создается основа к формированию эстетического мироощущения, а эстетические переживания выступают основой духовного развития дошкольника». Интересно мнение Л.С. Выготского [85, с.44], который разделял эмоции в искусстве на обыденные и художественные (эстетические). Он называл художественные эмоции «умными», ценными, переживание которых оставляет эстетическое наслаждение. В работах ряда авторов (Т.Г. Казакова, Л.В. Компанейцева, И.А. Старкова, Е.Л. Трусова) указывается на взаимосвязь эстетических эмоций с характером детской деятельности, их влияние на творческую активность детей. Т.С. Комарова [158, с.4] раскрывает связь изобразительного творчества и восприятия искусства как способа формирования чувства прекрасного, отмечая, что умение созерцать красоту и наслаждаться ею важно не только для формирования детского творчества, но и влияет на дальнейшее формирование культуры человека. Таким образом, познание ценностей искусства, раскодирование эстетических смыслов произведений искусства обуславливает

эмоциональную активность дошкольника, стимулирует интерес к миру искусства, позволяет познавать художественные образы и знаки реальной действительности, а это способствует формированию нравственно-эстетического взгляда на окружающий мир и уровень интеллектуального развития дошкольника.

Познание как творческая деятельность субъекта, всегда ориентирована на получение достоверных знаний о мире и является сущностной характеристикой культуры. В дошкольном возрасте формируется ряд ценностных черт, имеющие важное значение для познавательного развития ребёнка: появляется интерес к познанию, активизируются познавательные способности, качественно изменяются способы и формы воздействия с субъектами социального окружения. Эти качества способствуют познавательному развитию и определяют «резервы» личностного роста в плане познания. Рассматривая познавательное развитие ребёнка как сложный комплексный феномен, отметим, что оно формируется на основе поисковой деятельности ребёнка и главным показателем её сформированности выступает устойчивый интерес к процессу и результату, а результатом является познавательная направленность как качество личности (Н.С. Денисенко). Осваивая поисковой деятельностью, ребёнок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий, приобретает опыт, что приводит к формированию стойкого познавательного интереса (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Н.М. Аскарина, Н.Н. Поддъяков и др.). Благодаря содержательному общению и обучению, развитию познавательной деятельности у ребёнка формируется образ мира: первоначальные представления систематизируются и становятся знаниями и начинают формировать общие категории мышления.

В педагогических исследованиях (Л. В. Трубайчук, Н. Н. Тулькибаева и др.) определены компоненты познавательной деятельности дошкольника, которые включают в себя: любопытство, познавательный интерес, любознательность и интеллектуально-операциональную деятельность [252, с.198]. Познавательная деятельность, по мнению учёных (А.А. Вангер, Н.С. Лейтс и др.), служит основой для совершенствования способностей и склонностей к различным видам

творческой деятельности, которая является результатом художественно-эстетического развития ребёнка. Основным вопросом интеллектуально-познавательного развития является вопрос разработки содержания обучения. Развитие проблемы обучения в отечественной дидактике опирается на культурно-историческую концепцию учения Л.В. Выготского, в содержании которой особое внимание было уделено знакам и символам культуры как способу познания мира.

Поскольку мы изучаем проблему художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности, мы сочли 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. Кимур и др.) доказали влияние биологического фактора на причины половых различий в моторике, связанного с мозговой локализацией моторных функций. Организация сложных движений рук и рта у женского пола представлена передними областями левого полушария (т. е. топографически близко к моторной коре), а у мужского пола в задних отделах (т. е. в близости со зрительной системой). Поэтому девочки имеют преимущества в тонкой моторике рук, а мальчики в движениях направленных на объекты, находящиеся на расстоянии (типа прицеливаются - цит. по Н. Н. Даниловой , 1998). По результатам исследований К. Х. Кекчеева, Г. П. Поздновой («Методика изучения точности движения рук» возраст от 2 до 30 лет) и Н. А. Розе оказалось, что:

- а) по точности движений обеих рук до 7 лет - превосходство у мальчиков, а с 10 лет - у девочек;

- б) у девочек точность левой руки выше, чем у мальчиков;
- в) 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);
- г) двигательное созревание рук у девочек происходит раньше, чем у мальчиков.

Итак, в развитии моторики у детей дошкольного возраста следует говорить не о преимуществе какого-то «эталонного» пола, а о своеобразии полов в развитии моторики, учитывая имеющиеся данные при составлении творческих заданий в процессе художественно-творческой деятельности для развития мальчиков и девочек.

Рассмотрим половые различия по *модальностям* (модальный [фр. modal + лат. modus - мера, способ], которые наиболее изучены в психолого – педагогической литературе. Такими модальностями являются: зрительные ощущения, восприятия, представления и в них наиболее ярко проявляются гендерные особенности детей. Исследования зарубежных и отечественных ученых подтвердили почти полное отсутствие половых различий зрительного стимула у новорожденных. Однако (А. Ф. Фридман и др.) учеными было установлено, что в адаптации к величине стимула у девочек быстрее происходит адаптация к большим квадратам, а у мальчиков – к маленьким. Как подчеркивает Т. В. Бендас [41, с. 72], эти данные развеяли миф о том, что мужской пол считается «зрительным», а женский «слуховым» и девочки не являются с рождения «социальными», а мальчики «инструментальными». Результаты исследований также показали, что у мальчиков наибольшая длительность поиска объекта, большая устойчивость фиксации на объекте, более быстрая адаптация к зрительному стимулу, чем у девочек. Ученые выделили также у мальчиков более яркую реакцию на новый стимул, чем у девочек (мужчины в любом возрасте осваивают что – то новое, а женщины – привычное). При сравнении моторных навыков была отмечена закономерность и закреплена в гендерном стереотипе: новаторство и освоение нового наблюдается у мальчиков. Так, изучив зрительную

модальность на детях от 1 года до 8 лет ученые (Э. Маккоби, К. Жаклин, Г. Гейнс и др.) 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. Наблюдалось превосходство девочек в работе по шаблону (4 – 7 лет), которое согласуется со стереотипом о преимуществах женского пола при решении стандартных задач. Б. Г. Ананьевым [23, с.124] 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. Б. Г. Ананьев предположил, что при 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. Поэтому целесообразно рассмотреть вопрос об обучении мальчиков в школе с 7 лет, а девочек с 6.

Изучая *глазомер* как зрительно – пространственное различие, ученые отмечают, что у мальчиков в дошкольном возрасте его точность выше, чем у девочек. Б. Г. Ананьев считал, что на глазомерные оценки влияют опыт деятельности и научение, а затем уже природные и половые различия. Он объяснял 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. С точки зрения современной гендерной психологии Б. Г. Ананьев объяснил это тем, что глазомер – это в большей степени характеристика гендерной социализации, а не особенность пола. Следует также отметить более раннее достижение зрелости зрительной системы девочек. Ученый связывал это с их ранним психосоматическим и половым созреванием – существует объективная необходимость сенсорного обслуживания более зрелой личности. 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).

Изучив *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. Наиболее исследованы в науке пространственные способности, которые делятся на *неаналитический тип* (значимость пространственного компонента, который определяет половые различия) и *аналитический тип*. По результатам исследований зрительно – пространственных способностей у дошкольников не было установлено половых различий по следующим параметрам: подбору стимула по шаблону (3 – 4 года), определению формы предметов (3 – 6 лет), выбору трехмерных объектов, изображенных в двухмерной плоскости (5 – 6 лет), в графических заданиях на рисование линий (4 – 7 лет), локализации объекта в пространстве (6 – 7 лет).

Больше всего исследовано в науке *запечатление* (восприятие, а затем воспроизведение или узнавание). Исследования доказывают неравномерное созревание этой функции у мальчиков и девочек. Так как девочки опережают мальчиков в развитии, в детстве они не уступают им по запечатлению фигур. Превосходство мальчиков требует созревания определенных механизмов, которые неустойчивы в инволюционном периоде (требуется набор качеств – созревание мозговых структур, интерес к стимулам и т. п.). 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), занятиям и компьютерным играм, которые способствуют развитию зрительно – пространственных способностей. Исследование (Крамер, 2000) показало, что восприятие у мальчиков и девочек отличается: 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.). Но если внимание девочек обратить на обобщенные характеристики, то они сделают это также успешно, как и мальчики. Таким образом, различия в восприятии девочек и мальчиков лежат в разных навыках и способах этого восприятия. Итак, если обучать девочек тому, что обычно чаще делают мальчики, а также менять их отношения к решению пространственных задач, то они улучшают свои показатели, которые раньше были хуже.

Для нашего исследования в определении сущностной характеристики гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста имеет существенное значение *гипотеза о влиянии культуры*, которая является самой молодой гипотезой, объясняющей половые различия по зрительно-пространственным способностям (метаанализы Т. Хилтона 60-80-е г. XX в., М. Брайдена 90-е г. XX в. 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 – принято обучать девочек и мальчиков одним и тем же навыкам и предметам. Кросс-культурных исследований по проблеме зрительно-пространственных способностей в науке не так много, большая часть которых 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.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что педагогам, осуществляющим реализацию гендерного подхода в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, следует:

- учитывать гендерные различия в способностях и интересах детей разного пола;

- акцентировать внимание на слабых сторонах в развитии мальчиков и девочек;
- в процессе художественно-творческой деятельности разнообразить количество творческих заданий, проблемных ситуаций,
- организовывать художественно-творческую деятельность детей в режиме поисковой активности (создание ситуаций творческого поиска – перевод игровой ситуации на творческий уровень);
- использовать в работе такие художественные средства и материалы, которые позволяют ребёнку активно «действовать»;
- разнообразить виды художественно творческой работы и заинтересовать ими детей;
- предоставлять мальчикам и девочкам свободу для индивидуального творчества, выражения собственного видения и поиска художественных материалов, средств и форм;
- формировать изобразительные умения и навыки детей, учитывая гендерную специфику мальчиков и девочек;
- использовать авторские упражнения и игры с художественными материалами, направленные на художественно-эстетическое развитие детей разного пола.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что основную задачу художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода, отвечающую требованиям времени, мы видим в воспитании гармоничной, интеллектуальной, творчески и нестандартно мыслящей личности, способной и стремящейся к саморазвитию образа «Я» через специально организованные художественно-познавательные виды детской деятельности. Путей и способов реализации этой глобальной задачи существует множество. Один из них нам видится в обеспечении условий для самосозидания ребёнком своего образа, осуществления процесса развития личности средствами культуры и искусства с учётом гендерных различий.

2.1.2 Полихудожественный подход как конкретно-научная основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

В современных условиях реформирования дошкольного образования постановка проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста связана с необходимостью разработки и внедрения в практику дошкольного образовательного учреждения полихудожественной концепции, направленной на развитие творческой личности нового человека культуры. Вопрос взаимосвязи процессов художественно-эстетического развития личности неоднократно поднимался в исследованиях философов, психологов, педагогов. Решение сложнейших задач общекультурного и личностного развития человека современной педагогикой искусства мыслится через полихудожественный подход к образованию.

Впервые термин «полихудожественный подход» появился в 90-х г. XX в исследованиях Института художественного образования РАО. Основоположником данного подхода является Б. П. Юсов, который в своей концепции полихудожественного образования школьников исходит из: «...представления об искусстве и культуре как продукте возвышенной человеческой духовности». Исследователь использует данный подход, направленный на расширение содержания художественного образования детей за счёт взаимодействия и взаимовлияния различных видов искусства. Особенностью данного подхода является то, что педагог акцентирует внимание на образной природе искусства, которое, в свою очередь, влияет на развитие воображения в художественной деятельности ребёнка. Воображение, по мнению Б. П. Юсова [368, с.55], выступает исходным основанием полихудожественного подхода и «главным процессом в художественной деятельности». Содержание концепции полихудожественного подхода включало не частные виды художественной деятельности, а рассматривало «единую художественную природу искусств как первооснову мышления человека». В основу концепции полихудожественного образования Б. П. Юсовым и его последователями была положена межпредметная

интеграция в различных видах художественной деятельности, опирающаяся на следующие позиции:

- выход за рамки искусства (география, природная среда, история народа и города, отношения с другими народами);
- связь с развитием культуры (наука, техника, градостроительство, традиции и т. д.);
- перенос педагогического акцента с изучения памятников на творческое проявление личности педагога, а затем на ребёнка, как на реализацию мировой художественной культуры и культурных традиций, как на трансформацию культурного потенциала человечества через его духовное сотворчество педагога и ребёнка;
- обращение к региональной художественной культуре и региональному компоненту образования.

Интеграция, основанная на научных взглядах учёных (Г. Вернер, К. Левин, Г. Олпорт и др.), предполагает возникновение в педагогическом процессе порядка и иерархизации результатов деятельности; служит средством формирования новообразований в структуре деятельности. Истоки данной концепции отразились во взглядах П. А. Флоренского [343, с.313], представлявшего «отдельные виды искусства как восходящий поток, где высшая задача каждого вида творчества и каждого элемента эстетического действия – синтез и слияние искусства в единое целое».

Логика нашего исследования предполагает рассмотреть понятие «полихудожественность», которое является основным в полихудожественном образовании и связана с интеграцией различных видов искусств разными типами художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста. Одним из первых в педагогику искусства ввёл это понятие века Б.П. Юсов, который рассматривал полихудожественное образование как комплексную 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. По мнению Б. П. Юсова [368, с.18], такая позиция указывает на «способности детей к занятиям всеми видами творчества и художественной деятельности, основанных на природной полихудожественности (многоязычие) ребёнка».

Изучая проблему реализации полихудожественного образования, Л. Г. Савенкова [289, с.34] выделила основные *принципы полихудожественного подхода* к процессу обучения искусству в школе и сформулировала их как: *целостность* – взгляд позиций одного искусства на другие искусства; *взаимодействие искусства с окружающей действительностью* (жизнь, природа, история культуры); *системность художественного мышления* - выражение искусства через символы.

В педагогическом процессе полихудожественное образование неразрывно связано с разработкой и внедрением в практику интерактивных технологий на основе личностных ценностей. Сущность и структурные компоненты полихудожественного образования, согласно интерпретации теории Б.С. Гершунского [95, с.101], рассматриваются в образовании как ценность, система, процесс, результат-продукт. Опираясь на теоретические выводы исследователей (Ю.Б. Боров, О.А. Кривцун, Л.Н. Столович и др.), А.Р. Золотова [134, с.56] выделила наиболее важные культуuroобразующие *функции полихудожественного образования*: *познавательно-эвристическую* (усвоение художественных традиций, общечеловеческой культуры и опыта, постижение художественного знания); *коммуникативную* (художественно-эстетическое общение с искусством, диалогическое взаимодействие художника с обучающимися, через восприятие художественного образа, «педагогику сотрудничества»); *художественно-концептуальную* (формирование «художественной картины мира»); *творческую* (формирование: творческого потенциала, «самости», социально-творческой самодостаточности личности); *суггестивно-гедонистическую* (воспитание эмоциональной культуры, эмпатия, способности наслаждаться творчеством, терапевтическое воздействие средствами искусства: установление эмоционального баланса личности и среды накопление

положительно окрашенного субъективного опыта); *воспитательно-эстетическую* (формирование целостной личности и ее ценностных ориентаций).

Исследуя проблему полихудожественного подхода в образовании, можно отметить, что он ориентирован на каждого ребёнка, в котором искусство становится основным средством творческого самовыражения сообразно индивидуальным способностям и потребностям.

Мы полагаем, что реализация полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста может быть представлена следующим образом (Схема 3).

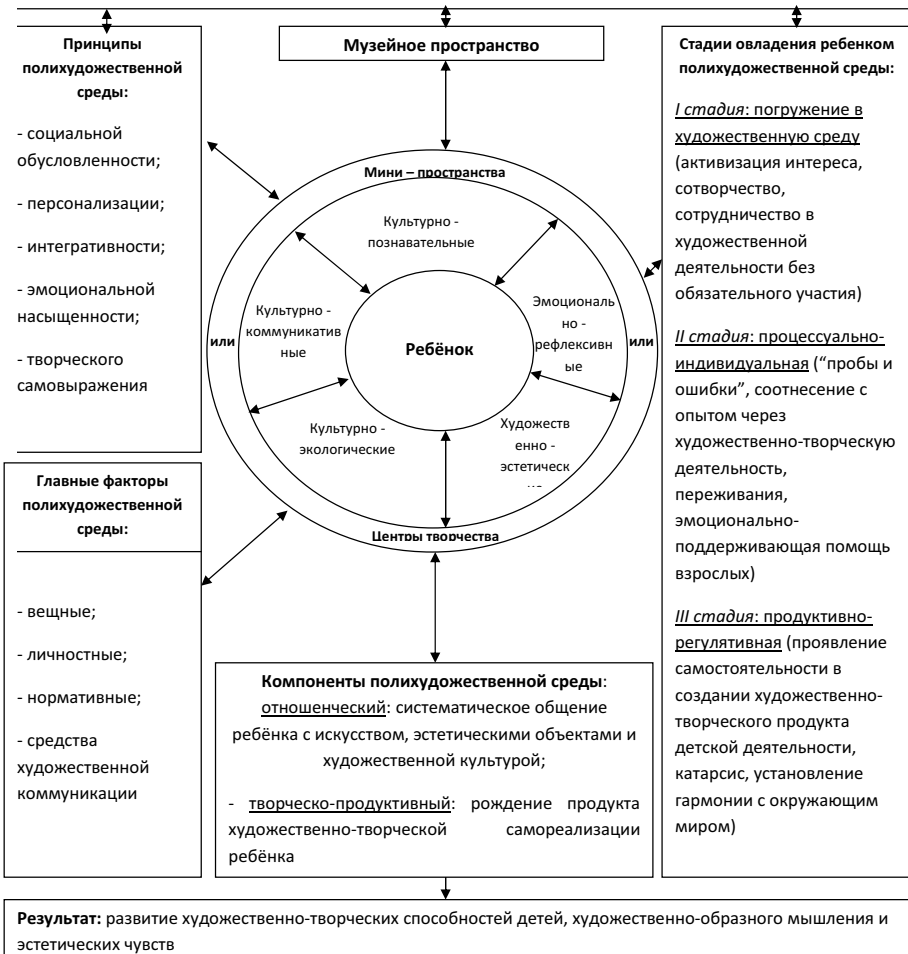
Реализация полихудожственного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста.

Цель: интеграция различных видов искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста

Задачи: - приобщение к духовно-эмоциональному опыту, вложенному в искусство народов Земли;

- восприятие и создание художественных образов;
- полноценное творчество и сотворчество детей и взрослых.

Полихудожственная среда в дошкольном образовательном учреждении



В современном образовании и массовом педагогическом сознании полихудожственный подход, признанный потребностью времени, ещё не занял достойного места. Между тем, усиление внимания к проблеме полихудожственного подхода и осуществление интеграции в образовательном процессе наблюдается в диссертационных исследованиях последних десятилетий (Л. С. Вагинова, М. Г. Горбенко, Н. Д. Марисова, Л. Г. Савенкова, О. В. Стукалова и др.). Авторами доказано, что основой педагогического процесса при реализации полихудожственного подхода является органическое единство образовательного и воспитательного процессов в условиях интеграции взаимодействия с другими образовательными дисциплинами.

Представленный механизм реализации художественно-эстетического развития личности дошкольника в полихудожственной среде, который основывается на своеобразном культурном освоении ценностей мира, в большей степени связан с эстетическими эмоциями и переживаниями, оценками и деятельностью. Он направлен на создание художественно-творческих продуктов детской деятельности и формирование субъективных качеств личности ребёнка. Таким образом, процесс «врастания» в культуру и личностного становления осуществляется через межсубъективное взаимодействие в искусстве, в разных видах и формах художественной деятельности, освоении знаков и символов культуры. Художественно-творческое развитие ребёнка предполагает нацеленность на открытие, самовыражение своего образа «Я», самодвижение собственного потенциала личности ребенка к оригинальному продукту детской деятельности.

В настоящее время необходимым психолого-педагогическим условием выступает ориентирование личности на объекты и критерии не только эстетического совершенствования и красоты, но и эстетической художественной выразительности, многообразия и ценности их сочетания. Отечественные учёные (Ю.С. Боров, М.М. Бахтин, А.В. Запорожец, М.С. Каган, В.З. Кантор, В.И. Лубовский, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, и др.) отмечают, что составляющие образовательного процесса не могут выполнять функции

становления личности как «человека культуры» (термин Е.В. Бондаревской). В его систему должно органично входить общение с искусством, которое в большей степени, чем обретение знаний и умений в виде изучения основ наук обеспечивает духовное становление и развитие личности движения к своему «Я» развивающегося ребёнка. В условиях полихудожественного подхода характерными признаками развивающего обучения, по мнению Б. П. Юсова [368, с.96], выступают: 1) духовное возвышение ребёнка, 2) действие, радость и увлечение работой, 3) живое общение с искусством, 4) освоение разных сторон жизни окружающего мира, 5) сенсорное насыщение представлений и действий детей.

Делая попытку рассмотреть возможность использования искусства как средства «врастания» в культуру, социализации ребёнка, мы обращаемся к полихудожественной среде как художественно-творческому образовательному пространству и её возможностям в социокультурном, художественно-эстетическом развитии ребёнка.

Реализацию полихудожественного подхода в исследовании мы рассматриваем при обязательных условиях: организации обучения и воспитания в тесной связи с миром природы, культуры и социума; полихудожественной направленности воспитания и развития дошкольников; развития у детей художественно-образного мышления; комплексного интегрированного подхода к образовательному процессу в ДООУ. Основопологающим условием, по нашему мнению выступает - создание полихудожественной среды, которая понимается как часть образовательного пространства дошкольного учреждения, включающая мини-пространства и центры творчества, направленные на функционирование, процесс, результат (продукт детской деятельности) и реализуемые через разные виды изобразительного искусства. При этом полихудожественная среда будет использоваться в двух направлениях: как пространство культурной и социальной деятельности, передача и закрепление Культуры, социального опыта; как художественное творчество, направленное на развитие и реализацию художественной и эстетической потребности ребёнка.

Рассмотрим более подробно значение художественной среды при реализации полихудожественного подхода в образовательном процессе ДОО. Учёные, рассматривая среду как источник развития личности, особо выделяют в её структуре «художественную среду». В своих исследованиях Н.А. Селянина [298, с.23] определяет «художественную среду» как «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». Е.А. Лазарь [181, с.77], учитывая роль художественной среды в развитии и социализации личности ребёнка, выделяет целенаправленность и осмысленность организации художественной среды, позволяющие личности глубже осваивать произведения искусства, иерархию художественных ценностей. Учёный выдвигает главные факторы состава среды: вещные, личностные, нормативные средства художественной коммуникации. Группировка существующих условий, способствующих общению ребёнка с искусством, и приобщение его к культуре приводит к взаимодействию субъекта с художественной средой, способствующей осуществлению интеграции художественных видов детской деятельности. С точки зрения А. Н. Леонтьева [183, с.38], среда создаётся человеком и выступает не только условием творческого саморазвития личности ребёнка, но и показателем педагогического творчества, так как конструирование среды требует от педагога творческого мышления, фантазии, художественного воплощения. Умело созданная педагогом художественная среда, по мнению Г. В. Рогановой [311, с.217], обеспечивает психологический комфорт для каждого ребёнка, создаёт возможность для реализации права ребёнка на свободный выбор вида деятельности, способствует развитию творчества и индивидуальности.

В исследованиях И. Г. Галаянт [93, с.30] выделяются три вида среды: интеллектуальная, художественная предметно-пространственная, среда общения и сотворчества, которые выступают самостоятельными интегрированными

пространствами и вмещают в себя протяжённость, реально осуществляемую мерность и образное представление через форму предметов, звуки, цвет и т. п.

При проектировании полихудожественной среды для художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в ДОУ мы опирались на основополагающие принципы педагогики Б. М. Неменского, наполненные авторским пониманием, которые рассмотрим более подробно.

Принцип социальной обусловленности. Соответствие образования имеющемуся уровню культуры является одним из важнейших условий социального развития ребёнка, которое происходит на протяжении всей его жизни и осуществляется под влиянием культуры. Как отмечает Л. В. Коломийченко [151, с.7], социальное развитие личности является и средством, и результатом и одним из аспектов её социализации, функции которой направлены на обеспечение преемственности развития культуры и цивилизации посредством адаптации индивида к среде. Одним из важнейших механизмов социального развития и ведущим критерием развитого детства является культуротворческая функция, которая несёт на себе основную нагрузку по обеспечению уважения, социальной поддержки ребёнка в движении к своему «Я», в признании его со стороны взрослого, подтверждении ценности каждого ребёнка, развитии культурно-ценностных потребностей. Мы полагаем, что методологическим основанием принципа социальной обусловленности является ценностно-смысловая концепция Р. М. Чумичевой [352, с.19], доминирующей идеей которой является осознание детства как «синтезированного феномена пространства и времени жизни ребёнка, где перекрещиваются ценности истории, культуры и личности». Отметим, что ценностно-смысловое пространство Детства выступает порождением личностей, вступивших в деятельность, диалог и сотворчество, что способствует формированию социальной культуры ребёнка.

Проведённое исследование доказывает, что принцип социальной обусловленности в полихудожественном подходе реализуется в процессе усвоения социального опыта индивидом в ходе приобщения к имеющимся социальным культурным ценностям, но осуществляется оно обособленно и индивидуально.

Принцип персонализации (индивидуализации) позволяет учитывать индивидуальные различия между детьми, формы их проявления в эмоциональных, творческих и других отношениях. Социально-педагогическая деятельность направлена, строится и реализуется с учётом индивидуальных особенностей ребёнка. Изучая проблемы социального развития в период детства, Д. И. Фельдштейн [336, с. 49] пришёл к выводу, что именно культура является той сферой, где развивается творческая индивидуальность, так как приобщение к ней, интериоризация её ценностей является важнейшим условием присвоения социального, реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире. В исследованиях Е. Ю. Никитиной [229, с.60] персонализация понимается как адекватное включение ребёнка в совместную творческую деятельность и элементы его личного опыта: чувств, эмоций, переживаний и соответствующих им действий и поступков.

При реализации принципа персонализации особое значение имеет личный опыт педагога, его способность максимально оценить возможности и способности ребёнка для выстраивания деятельности с ним на основе познаваемой индивидуальности. Принцип обеспечивает выявление и культивирование в каждом ребёнке индивидуальных специфических элементов творческих способностей с целью создания условий для реализации его внутренних ресурсов, особенностей, возможностей и индивидуальной траектории художественно-эстетического развития детей.

Принцип интегративности. В процессе образования и формирования целостной личности ребёнка важное значение приобретает интегрирующее начало, способное комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности ребёнка, синтезирующей разные стороны его художественного творчества. Современный ребёнок-дошкольник ориентирован на детские виды деятельности, которые он постоянно объединяет в один процесс, т. е. интегрирует. Как отмечает Т. Г. Рубан [284, с.102], популярность интегративного обучения связана с тем, что способствует формированию у детей целостной картины мира: позволяет взаимообогащать целостность восприятия содержания разных областей

действительности, не нарушая собственной внутренней логики освоения образовательных областей.

Феномен интеграции в образовании имеет вполне развитые исторические традиции и глубокие дидактические. Есть основания рассматривать интеграцию как первый системообразующий принцип дидактики. Активное развитие интегративных процессов в современной науке, политике, экономике, существенное ускорение темпов развития социальной жизни в целом и образования в частности актуализировало задачу перехода от эмпирических обобщений практики построения образования на интегративной основе к опережающему научно-теоретическому осмыслению фундаментальных законов и принципов интеграции образования.

Понятие «интеграция» относят к общенаучным и заимствовано оно из философии, где интеграция понимается как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [269, с.201]. В педагогической науке впервые к данной проблеме обратился Я. А. Коменский, рассматривая это понятие следующим образом: «...все, и самое малое, и самое большое – так должно быть прилажено между собой и соединено, чтобы образовать неразрывное целое [159, с.412]. Интеграция в образовании рассматривается как соединение по принципу семиотической противоположности в пределах учебного предмета (внутрипредметная интеграция) или целостного образовательного пространства (межпредметная интеграция) нескольких знаковых областей. Интеграцию как «процесс и результат создания неразрывно связанного единого цельного в обучении может осуществляться путем слияния учебных дисциплин (Н. В. Зверева). В результате чего она становится в один синонимический ряд с такими категориями, как «слияние», «соединение», «комплексирование» и т.д.

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (23. 11. 2009г.) выделен основополагающий принцип развития современного дошкольного образования – *принцип интеграции образовательных областей*. Этот принцип

является инновационным для дошкольного образования и обязывает дошкольные образовательные учреждения коренным образом перестраивать образовательную деятельность на основе синтеза и объединения образовательных областей. Реализация принципа предполагает получение целостного образовательного продукта, который обеспечил бы формирование интегральных качеств личности дошкольника и его разностороннее вхождение в социум. При этом, как отмечает Т. Г. Рубан [284, с. 102], подчеркивается значимость не только интеграции содержания образования, но и «организационных форм, в которых в той или иной степени будут интегрироваться и различные виды детской деятельности». В качестве факторов интеграции могут выступать: образовательные области, формы интеграционного образовательного процесса ДОУ и деятельность детей. Предлагая свое понимание этой проблемы, Л. В. Трубайчук [325, с.4] рассматривает интеграцию с двух позиций: а) *интеграцию как процесс* (непосредственное установление гармоничных связей между выделенными системами и создание новой целостной системы образования. В качестве результата образовательной деятельности ДОУ ФГТ предполагают не сумму знаний, умений, навыков, а приобретаемые интеграционные качества ребенка, такие, как любознательность, самостоятельность, ответственность, активность, воспитанность и др.; б) *интеграцию как результат* (та форма, которую обретают объекты, вступая во взаимосвязь друг с другом: путешествия проекты, экскурсии, которые погружают дошкольника в познание всего многообразия окружающего мира в его целостном единстве).

Таким образом, феномен интеграции предполагает её рассмотрение как сложного явления педагогической действительности, которая реализуется в принципе, процессе и результате ДОУ. Интегрированный образовательный процесс предполагает постоянное включение дошкольника в исследовательскую деятельность по нахождению способов решения познавательных и творческих задач, в процесс моделирования и конструирования новых знаний, отраженного им в виде схемы, модели, рисунка, знака, символа. В настоящее время перед дошкольными образовательными учреждениями поставлена инновационная задача

– разработать не интегрированные занятия через синтез образовательных областей, а предложить целостный интегрированный процесс взаимодействия взрослого и ребёнка в течение одного дня на определённую тему, в которой будут гармонично объединены все образовательные области для целостного восприятия окружающего мира.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил необходимость рассмотреть вопрос об использовании интеграции в художественно - эстетическом развитии дошкольников и детского художественного творчества, который недостаточно глубоко изучен в педагогической и методической литературе. Это побудило нас обратиться к научной разработке проблемы влияния интеграции на развитие художественного творчества и разностороннее развитие ребёнка.

В процессе интеграции ознакомления детей искусством и художественно-творческой деятельности решаются как общие задачи развития, так и специфические – для каждого вида искусства и художественной деятельности, а все виды этой деятельности взаимосвязаны с другими разделами образовательной работы. Актуальность разработки проблемы интеграции в художественно-эстетическом развитии дошкольников определяется тем, что она позволяет объединять впечатления детей, обогащать и углублять содержание детского творчества через художественные образы, через взаимосвязь содержания искусства и художественно-творческой деятельности. Рассматривая проблему интеграции педагогического процесса в дошкольном учреждении, мы опирались на исследования в области формирования творческих способностей и психического развития ребёнка (Н. Е. Веракса, А. А. Бодалёв, Л. С. Выготский, Н. А. Бернштейн, А. В. Запорожец, А. А. Мелик-Пашаев, Т. Я. Шпикалова и др.). Проведенное исследование позволило установить, что интеграция в области художественно-эстетического развития дошкольников осуществляется в процессе:

- включения разных видов искусств и соответствующую им художественно-творческую деятельность;

- познания художественных образов искусства с разных сторон на основе восприятия различными органами чувств, передачи образов в разных видах деятельности (изобразительной, игровой, творческой, музыкальной и т. п.);

Итак, принцип интеграции в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста, основывающийся на приобщении к ценностям мировой художественной культуры, на общности психических процессов и видах восприятия (слуховое, тактильное, кинестетическое, зрительное, обонятельное), понимается нами как проектирование базисного содержания многоуровневой интеграции разных видов детской творческой деятельности.

Следует отметить, что в самом процессе интеграции разных видов художественной деятельности (объединены художественным образом) ребёнка заложен огромный потенциал его творческого развития. Но практика работы в ДОУ показывает, что художественно-образные методы познания, лежащие в основе искусства и опирающиеся на интеграцию, используются педагогами не в полном объёме. В связи с этим, принцип интегративности предполагает:

- применение эффективных технологических методов и приёмов, способствующих комплексному воздействию на мысли и чувства детей;
- сохранение специфических особенностей разных видов искусства при знакомстве с художественными произведениями;
- формирование умений интегрировать выразительные средства разных видов художественного творчества;
- использовать различные специально организованные синтезированные виды художественно-творческой деятельности.

Принцип эмоциональной насыщенности художественной среды.

Нравственно-эстетическая эмоциогенная пространственно-предметная среда в ДОУ выступает как основа проявления эстетических эмоций у детей, что позволяет ребёнку: приобретать эмоционально-чувственный позитивный опыт

взаимодействия с искусством и в искусстве с другими; преодолевать эмоционально-чувственное несовершенство в рационально организованном пространстве, созданным взрослым; адекватно отражать свои переживания и чувства. Нам представляется, что в современном образовательном пространстве дошкольного учреждения любой вид деятельности должен «рождаться» на эмоционально-чувственной основе, а художественные виды детского творчества выступать универсальным условием развития социально-эстетических эмоций дошкольников. Эмоциональная насыщенность художественной среды в ДООУ, по мнению Р. М. Чумичевой [352, с.44], способствует проявлению эстетических эмоций у детей дошкольного возраста, выражающихся: в активности действий (речевые, кинестетические проявления); в состоянии (отношения, мимические реакции). Особенности влияния эмоциональной насыщенности среды раскрыты в программе «Мир эмоций» (И. В. Житная, Р. М. Чумичева). Программа реализуется в специально организованных видах художественно-эстетической деятельности, развивающих и корректирующих эмоциональное состояние детей: реальных и игровых ситуациях, этико-эстетических беседах, где предметная среда выступает как эстетическое «поле» проявления собственной самооценности ребёнка.

Принцип эмоциональной насыщенности художественной среды реализуется в художественно-эстетическое развитие ребёнка всецело определяется средой, и действия педагога должны быть направлены на организацию и регулирование среды; при создании условий для художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, необходимо учитывать фактор «креативности среды» как один из основных факторов формирования, развития и творческих проявлений ребёнка.

Принцип творческого самовыражения обеспечивает самостоятельный выбор средств, способов действия и определения отношения ребёнка к художественно-творческой среде: воспринимать, подражать, исследовать, создавать, комбинировать. В процессе творческого самовыражения развитие ребёнка, по мнению психологов (А. И. Буров, Б. Т. Лихачёв, Б. С. Мейлах и др.),

может идти от простого образа-представления к эстетическому обобщению; от восприятия внешнего образа – к раскрытию внутреннего, глубинного смысла. Источниками художественного преобразовательного начала в детском творчестве, связанном с духовным развитием ребёнка, служат эстетическое видение природы и преобразующая сила образов искусства, которые проявляются в продуктах творческого самовыражения (Т. Я. Шпикалова). В процессе эстетического восприятия искусства и действительности формируется эмоционально-ценностное отношение дошкольников к жизни, к искусству, которое у каждого имеет свою, индивидуально-неповторимую окраску и форму творческого самовыражения.

Продуктом творческого самовыражения ребёнка является не просто результат детского воображения и фантазии, часто неиспользуемый им в детской деятельности, а средство преобразования окружающего мира. Создание детьми продуктов творческого самовыражения основывается на механизме формирования творческого мышления, который включает в себя, по мнению О. Ф. Николаевой [232, с.50], последовательные этапы: расширение творческого восприятия детьми окружающего мира; игровое обучение дошкольников методам и приёмам решения творческих задач; создание нового продукта творческого мышления – как результата творческой деятельности ребёнка.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Основу полихудожественного подхода составляет система принципов, построенная как результат теоретико-методического анализа, позволившего экстраполировать идеи современного полихудожественного образования, а также теории и методики художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Исследуя различные стороны полихудожественного подхода, вышеперечисленные принципы существенно дополняют друг друга. В силу своей многоплановости принципы способствуют исследованию полихудожественного подхода как целостного объекта.

Итак, основным регламентирующим элементом реализации полихудожественного подхода является создание полихудожественной среды в

дошкольном учреждении. Полихудожественная среда может включать в себя мини-пространства или центры творчества, развивающие ребёнка, представленные на рисунке 1.



Рис. 1 Структура мини-пространств социального развития ребёнка (по Р.М. Чумичевой)

Представленные мини-пространства создают возможность ребёнку выбирать содержательно-пространственную зону его интересов (изостудию, театральную, музыкальную, художественную и т.п.), которая в определенный момент в наибольшей степени удовлетворяла бы его потребности и интересы. Через полихудожественную среду, в которой ребёнок активно действует в реальных видах художественно-творческой деятельности, создается основа формирования художественно-образного восприятия мира; приобщения растущего человека к основам художественной и социальной культуры. Такая

организованная среда и совместная художественно-творческая деятельность взрослого и ребёнка даёт качественный скачок в развитии его активной речи, функции культурного общения как способа жизнедеятельности социального и творческого аспекта становления личности, формирование культурно-ценностных ориентиров ребёнка. В это время возрастает роль педагога и родителей, являющихся ретрансляторами ценностей культуры для ребёнка в образовательном и культурном пространстве. Л.С. Выготский отмечал, что ребёнок вступает во взаимоотношение с любой ситуацией не непосредственно, а «через другое лицо» [89, с.30]. Это предъявляет повышенные требования к педагогу по подбору художественных произведений, качеству художественных материалов, которые обеспечивают с помощью искусства нравственно-ценностного и лично-ориентированную направленность ребёнка.

Итак, искусство представляет ребёнку неограниченные возможности для самовыражения и самореализации, в процессе которого проявляется эстетическая реакция, изменяющая, по мнению Л.С. Выготского, действие «аффекта от мучительного – к приносящему наслаждению» [88, с.70]. Воздействие разных видов искусства на дошкольника вызывает гамму разнообразных переживаний, стимулирует «художественную включённость» всех органов чувств, его мышления и воображения. Благодаря общению искусства со всевозможными гранями личности ребёнка и формируется целостная полихудожественная личность.

Резюмируя вышеизложенные положения, можно заключить, что реализация полихудожественного подхода способствует коренному переосмыслению фундаментальной современной проблемы подготовки ребёнка к реальной жизни. Интегрированный полихудожественный подход к образованию обеспечивает возрождение традиций развития коммуникабельной и творческой личности, способной самостоятельно находить нестандартные решения, активно совершенствоваться и саморазвиваться в современном мире. Полихудожественный подход предполагает форму приобщения детей к искусству, позволяющую понимать различные виды художественно-творческой

деятельности, приобретать базовые представления и навыки в каждом виде искусства. Дальнейшее развитие идеи полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предполагает вариативность подхода реализации с учетом интеграции образовательных областей. Он базируется на идее интеграции художественных и эстетических знаний в области искусства, что отражает объективную картину мира.

Развивая идею реализации полихудожественного подхода в дошкольном учреждении, предполагаем, что освоение полихудожественной среды предполагает знакомство с *образовательным пространством музея искусств*.

На протяжении многих десятилетий музейная педагогика, как музейная культура, формировала ценностное отношение человека к действительности, уважение к культуре и истории человечества, умение оценивать в повседневной жизни предметы музейного искусства. Обращение к ценностям, накопленным и свято хранимым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в культурно-историческое пространство, что создает особую почву для создания им себя как субъекта культуры. Особая роль в этом принадлежит музею, которое погружает индивидуума как представителя социума в пространство мировой культуры.

В этой связи для образования представляют интерес социокультурные функции музея. Музейное пространство в компактном виде отражает генезис человеческого познания и преобразования мира и себя на разных стадиях развития, заключая в себе самую вечную проблематику человечества. В этом видится органичность музейной среды для ребёнка, воспроизводящего в своём индивидуальном становлении исторический путь человечества. Как интегративная область, музейная педагогика выступает совершенно особым явлением, указывающим на объективное наличие педагогического потенциала в пространстве музея и возможность его использования в образовательных целях. *Основной целью музейной педагогики является приобщение подрастающего поколения к музейной культуре и присвоение личностью общечеловеческих ценностей через различные грани мира культуры.* В некоторых зарубежных

странах музейная педагогика рассматривается как система «параллельного обучения». Дошкольное детство – время, когда закладываются основы художественно – эстетического развития и духовности личности благодаря непосредственности, живости, эмоциональности восприятия ребёнком окружающего мира. Перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит важная социально-педагогическая задача – формирование грамотного «пользователя» информации музея, привитие вкуса к общению с музеем и его экспозициям, «реанимация» культуры музейного просвещения, почти утраченной современниками.

Многолетний опыт работы в дошкольных учреждениях показывает, что полихудожественная среда требует овладения её ребёнком (самостоятельно и с помощью взрослого). Разработанные нами стадии овладения полихудожественной среды дошкольниками представим следующим образом.

I стадия: погружение в художественную среду (активизация интереса, сотворчество, сотрудничество в художественной деятельности без обязательного участия). Воспитание устойчивого интереса к изобразительному искусству, уважения к культуре и искусству разных народов. Приобретение детьми навыков сотрудничества в художественной деятельности: овладение выразительными средствами изобразительного искусства и разными художественными материалами с учётом возрастных интересов детей, их желания выразить свои представления о мире в художественных образах. Активную деятельность ребёнка может обеспечить далеко не всякая ручная художественная работа, а лишь сознательная, требующая от ребёнка самостоятельности и понимания смысла деятельности.

II стадия: процессуально-индивидуальная (“пробы и ошибки”, соотнесение с опытом через художественно-творческую деятельность, переживания, эмоционально-поддерживающая помощь взрослых). В процессе художественно-творческой деятельности педагогу необходимо: развивать опыт художественного восприятия, направлять свои усилия на развитие у детей способности к эмоционально-чувственному восприятию окружающего мира природы и

художественных произведений разных видов искусства. Предоставлять детям возможность аффективно переживать достижение цели в художественном творчестве, фантазии – значит помочь переживать радость творчества от преодоления страха, трудностей, чувства успеха, победы. В состоянии успеха у ребёнка формируются более сильные мотивы деятельности (П. П. Аникеева), изменяются уровни самооценки и самоуважения.

III стадия: продуктивно-регулятивная (проявление самостоятельности в создании художественно-творческого продукта детской деятельности, установление гармонии с окружающим миром). Обучение приобретает в этом случае особую форму сотрудничества ребёнка и педагога по реализации творческого замысла каждого ребёнка. Через самостоятельность способы художественной деятельности, освоенные ребёнком, включаются в широкий контекст его жизни, интересов, отношений, то есть становятся средствами художественно-эстетического освоения действительности.

Итак, вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. Детское творчество, реализуемое в специально организованной полихудожественной среде ДОУ, является движущей силой развития художественно-творческих способностей детей, их художественно-образного мышления и эстетических чувств.

2. Формирование основ художественного восприятия детей дошкольного возраста происходит в процессе освоения художественного пространства и визуальной, эмоциогенной предметно-пространственной среды, при осуществлении интеграции развивающих видов художественно-творческой деятельности, что способствует развитию поликультурной личности ребёнка.

3. Синтетический характер художественного восприятия образов ребёнком обуславливает необходимость использования педагогом в образовательном процессе комплекса искусств.

4. Художественно-эстетическое развитие поликультурной личности ребёнка в полихудожественной среде возможно при следующих условиях: использование музейного пространства, мини-пространств и центров творчества в

ДОУ как качественно новых культуросообразных взаимодействий, средств и способов общения, деятельности.

5. Полихудожественное взаимодействие педагога и ребёнка в образовательном процессе ДОУ рассматривается как инновационная деятельность, имеющая гуманистически-креативную направленность (Е. В. Лобова, Н. Г. Мерзлов и др.) на выражение своего мировидения образным языком искусств в продуктах детского художественного творчества.

2.1.3 Партисипативный подход как методико-технологическая основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

На современном этапе развития общества, на фоне становления новых отношений между взрослыми и детьми, нового осмысления таких понятий, как «детство», «культура детства», «феномен детства», «философия детства» и др., изменяется смысл дошкольного образования, и оно фокусируется на четкую направленную ориентацию – развивающую. Развивающее дошкольное образование ориентировано на то, чтобы создавать каждому ребёнку условия для непрерывного социального, личностного и творческого развития. Д. И. Фельдштейн отмечает, что: «Феномен детства, который на современном этапе общества приобрел высокий статус как результат длительного формирования отношения к растущему поколению на протяжении всего исторического развития общества, но который и сейчас оценивается на разном уровне - в разных культурах, разных формах и типах его понимания, становится одним из наиболее актуальных в силу комплекса объективных и субъективных обстоятельств» [337].

Реализация целей и основных идей культурологической парадигмы образования делает необходимым совершенствование содержания и методов работы образовательных учреждений; модернизации и реформирования системы управления; организации педагогического процесса в соответствии с основными подходами по приобщению детей к различным видам культуры, обеспечивающим их полноценное развитие в меняющемся мире. Обращение к культуре как основному фактору, источнику и средству развития личности сегодня не случайно.

В культуре, как источнике ценностей, создаваемых, творимых и передаваемых поколениями с целью обеспечения прогресса и собственной видовой сущности, учёные и педагоги видят универсальное средство, способное предотвратить многие социальные катастрофы. Отмечая особую роль образования в формировании личности, мы подчеркиваем, что в соответствии с преобладающими научными подходами современное образование частично утратило свою основную составляющую – развитие художественно-творческой деятельности личности.

Партисипативный подход отражает методико – технологический уровень избранной нами теоретико – методологической основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «соучастие», «участие», «вовлеченность». Такие авторы, как W. E. Deming, P. B. Peterson, Дж. Дункан и др. различают данные понятия, стремясь придать партисипативности разную смысловую нагрузку. Понятие «участие» представлено в значении метода, способа организации людей и рассматривается как метод организации коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности и сотрудничества [256, с.398].

Изучив мнения учёных, выявлено, что понятие «партисипативность» в научной литературе рассматривается в качестве: 1) организационной идеи, принципа управления организацией (И. А. Баткачева, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, Е. А. Митродинова, В. М. Свистунов и др.); 2) метода мотивации и организации коллектива (Т. Ю. Базаров, Б. Л. Ерёмин, Дж. К. Лафт, П. В. Малиновский, Н. М. Малиновская); 3) средства повышения качества управленческих решений в организации (И. И. Глущенко, В. В. Глущенко, М. Клод, Б. Карлоф, З. Е. Старобинский и др.).

Следует отметить, что партисипативный подход, представленный в трудах учёных (О. Ю. Афанасьева, Т. М. Гончарова, Е. Ю. Никитина, М. В. Смирнова и др.), ориентирует совместную деятельность педагога и ребёнка на сотрудничество, обеспечивает коллективную ответственность и соуправление. Указанный подход

предполагает учёт интересов, потребностей и особенностей субъектов образования, признания уникальности каждой личности в отдельности и коллектива в целом.

Содержательное наполнение партисипативного подхода представлено на схеме 4.

Партисипативный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста.



В своём исследовании мы будем придерживаться позиции Е. Ю. Никитиной [229, с.34], которая рассматривает «партиципативность» как альтернативу принуждения и авторитарности. Основываясь на категории «партиципативность», представим слагаемые партиципативного подхода, исследуемого нами в целях художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: а) создание психолого-педагогических условий для совместного творчества педагога и ребёнка; б) диалогическое взаимодействие на основе метода пробуждения предельно творческой самостоятельности (И. А. Лыкова); в) использование коллективного и индивидуального творческого потенциала для освоения общекультурных способов создания художественных образов, выражения личных идей, наделяя их культурными и личностными смыслами.

Рассмотрим более подробно особенности реализации партиципативного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста.

Изменения, происходящие в системе дошкольного образования, в связи с введением Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (23. 11. 2009г.) требуют выстраивания системы инновационного сопровождения образовательного процесса, в связи с чем, возникает необходимость пересмотра подходов, принципов и методов в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста.

Инновационная деятельность педагога. Инновационному развитию России в целом и качественно новому уровню социально-экономического развития ее регионов уже не может отвечать традиционное образование. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (4 февраля 2010 г.) Д. Медведев отметил, что модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века [222]. Внедрение инновационной педагогической деятельности в дошкольные учреждения требует осознания и обращения к вопросу готовности каждого педагога к данному виду деятельности. При этом необходимо учитывать, что

процесс включения педагога в инновационную деятельность обусловлен рядом противоречий: между необходимостью продуктивной творческой деятельностью и репродуктивным характером подготовки педагога; между трудностями освоения педагогом инновационной деятельности в развитии дошкольников и необходимостью профессионально педагогического взаимодействия в целях решения задач дошкольного образования.

Формирование готовности к инновационной деятельности педагогов ДОУ объективно вызвано развёртыванием инновационных изменений в дошкольном образовании. Различные аспекты готовности к инновационной деятельности активно изучаются учёными:

- принятие решений относительно новшества (Б. Твисс);
- проблемы эффективности инноваций, направлений взаимодействия нововведений, взаимосвязи общества и инновационного развития (Б. Санто);
- роль руководящих работников в процесс внедрения инноваций (Л. Водачек, П. Друкер, О. Лодачкова и др.);
- проблемы взаимоотношения инноваторов и трудового коллектива (К.Кирсанов, Я. Лишняков, А. Пригожий, Д. Сиверин и др.).

Основным этапом реализации партисипативного подхода является инновационная деятельность педагога дошкольного учреждения (инновация – innovation – нововведение). Являясь частью человеческой культуры, инновационная деятельность существует и развивается как важнейший способ функционирования общества, как основная форма осуществления специфически человеческой деятельности, включение людей в их взаимодействие с внешним миром, реализация ими своих потребностей, интересов и целей (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган, Э. С. Маркарян и др.). В исследованиях В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой [304] разработан алгоритм подготовки педагога к инновационной деятельности, состоящий из следующих этапов:

I этап - развитие творческой индивидуальности педагога; овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную практику;

II этап - освоение технологии инновационной деятельности; практическая работа по внедрению новшеств в педагогический процесс.

На основе партисипативного подхода и анализа реальной практики в дошкольном учреждении особенности инновационной педагогической деятельности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста как отличные от традиционной педагогической деятельности имеют, на наш взгляд, следующие характеристики: основываются на принципах художественной педагогики, (имеют направленность на предметную деятельность детей, ведущую к развитию художественно-эстетического сознания ребенка как базы для гармоничного, доброго взгляда на мир, и самого себя); носят творческий новаторский характер; имеют стойкую мотивированность на поиск нового в целевых, содержательных, процессуальных характеристиках образовательного процесса; формой организации инновационной деятельности является опытно-поисковая и экспериментальная работа педагогов.

Реализация инноваций в программе «Успех» (образовательная область «Художественное творчество») предусматривает управленческую деятельность, направленную на обеспечение мотивационных, организационных и информационно-педагогических условий, которые включают в себя проведение смотров - конкурсов, организацию работы творческих групп, презентацию дизайн - проектов, проведение семинаров - практикумов на базе художественно-эстетических центров, музея изобразительных искусств и т. п. Инновационная деятельность педагога при осуществлении художественно-эстетического развития детей, на наш взгляд, может совершенствоваться посредством реализации следующих направлений.

Первое направление - культурно-диалогическое развитие педагога. Значимость художественно-эстетического образования каждого человека в современном образовании осознается на наш взгляд, не в полной мере. В последние десятилетия к этой проблеме привлечено внимание не только деятелей искусства, но и философов, культурологов, психологов и специалистов других отраслей науки. Обращенность современного образования к культуре – это поиск

путей выхода их духовного кризиса. Культура, как сосредоточение человеческих ценностей, во все века определяла поле деятельности человека, результата его сущности, выступала показателем развития человека и прогресса всего человечества. В. С. Библер [46, с.17], характеризуя развитие общества XXI века, определяет его особенность как смещение эпицентра человеческого бытия к полюсу культуры. Сегодня вырабатываются новые подходы к осознанию связей культуры и искусства с подрастающим поколением. В современной ситуации общественного развития образование понимается как неотъемлемый компонент культуры. Являясь частью культуры, оно является условием её функционирования в обществе и средством передачи культурного опыта между поколениями и культурами.

Анализ точек зрения учёных на трактовку понятий «искусство» и «культура» позволил обнаружить сходства и различия в их толковании. Так, Л. С. Выготский [88, с.44], окрестив искусство «общественной техникой чувств» утверждал, что «всё прикладное значение искусства сводится, в конечном счете, к воспитывающему действию». М. С. Каган [142, с.92], характеризуя искусство, отмечал, что оно обладает уникальной культурогенной способностью образовывать вокруг себя относительно автономную сферу всех видов человеческой деятельности: коммуникативной, познавательной, преобразовательной и др. Опираясь на исследования Л. С. Сысоевой, изучавшей механизм взаимодействия личности и культуры, выделим их важные составляющие: личность, усваивая культуру, является объектом культурного воздействия; как субъект культурного творчества личность создает культуру; личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей.

Рассуждая о проблемах эстетического воспитания личности. Б. М. Неменский [224, с. 101] отмечал, что «культура многих веков, представление о счастье – только через нас, взрослых. И бескультурие, невежество, духовная глухота – от нас. Все – через нас». Человек и в культуре, и в педагогике выступает как субъектная ценность и результат своей собственной деятельности. В. С.

Библер [47, с.35], развивая концепцию диалогии культуры, выделил духовные спектры, определяющие современные черты культуры: «вертикальные» (европейская линия культурного восхождения) и «горизонтальные» (сближение и смещение современных культур).

Итак, осуществляя образовательную деятельность, направленную на формирование внутреннего мира ребенка, его целостности и гармоничности, педагог транслирует культуру: а) в форме диалога разных культур; в форме самодетерминации индивида в горизонте личностей (Р. М. Чумичева); б) в форме знакомства с миром культуры «впервые». Определяя направленность «вращение» в культуру ребенка, Л. С. Выготский [89, с.16] отмечал, что следует «перейти к творческой положительной педагогике». В зависимости от того, какую культуру усваивает ребенок, и какие ценности он выражает, происходит и становление его личности. Мы соглашались с мнением Е. А. Медведевой [205, с. 23], которая, рассматривая образовательное пространство, как условие социокультурного становления личности утверждает, что возрастает роль организации взаимодействия ребенка и взрослого сообщества, сопровождения ребенка в среде, оказания помощи ребенку и семье в процессе становления его личности, художественно-эстетического развития, что будет способствовать противостоянию негативного влияния социума. Основная задача педагога заключается в том, чтобы направить воспитательный процесс в сторону «восхождения» ребёнка к человеческой культуре (Н. Ф. Баталова, Т. Купцова и др.), способствовать самостоятельному освоению опыта и культуры, выработанных человечеством.

Таким образом, реализация партисипативного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предусматривает направление деятельности педагога на создание условий для возникновения диалога культуры, диалога искусств, диалога личностей через ценности культуры для поисков ребёнком способов самопроявления в результатах его творческой деятельности и общения. Несмотря на различные точки зрения в трактовке термина «культура»,

позиции ученых совпадают в том, что культура создана человеком, для человека, его развития и самовыражения.

Второе направление - актуализация творческого потенциала педагога. В современной психолого-педагогической науке большое внимание уделяется развитию творческого потенциала личности (Е. А. Глуховская, С. Р. Евинзон, Н. В. Клопова, В. Мещерякова, В. Ф. Овчинникова, В. Г. Рындак и др.). Он рассматривается как динамическое, интегративное качество личности, определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития; как синтетическое качество, характеризующее меру возможностей личности в осуществлении деятельности творческого характера; как совокупность реальных возможностей, умений и навыков; как система личностных способностей, побуждающих личность к самореализации и саморазвитию. В общепринятом значении понятие «потенциал» является полинаучным и трактуется как «мощь, сила» [фр. *potentiel* > лат. *potentia*] [234, с.555]. В психическом плане можно выделить две тождественные категории – потенциальное и процессуальное (В. Н. Мясищев). Потенциальное определяется на основе умозаключения и включает следующие виды: знания, навыки, умения и отношения.

Особого внимания в современной отечественной педагогике заслуживает подход оренбургской научной школы под руководством В. Г. Рындак, направленный на выявление особенностей потенциала (творческого, аксиологического и др.) и механизмов его формирования у субъектов образовательного процесса (педагога и обучающегося). Анализируя творческий потенциал педагога дошкольного образовательного учреждения как необходимую предпосылку деятельности творческого характера, опираясь на морфологический анализ деятельности (М. С. Каган), рассмотрим структуру личности педагога на совокупности потенциалов и их проявлении в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения:

а) гносеологический потенциал педагога - позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс в целом и процесс обучения в частности,

опираясь на знания о закономерностях познания ребёнком целостной картины мира в его сознании. Аксиологический потенциал педагога основывается на знаниях о закономерностях развития ценностного мира ребёнка средствами искусства и формирования «вечных ценностей» или смысловых универсалий (В. Франкл): ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения;

б) коммуникативный потенциал педагога - составляет основу его общей культуры и обеспечивает готовность к формированию коммуникативной культуры детей через совокупность культуuroобразующих компонентов: культуры чувств, культуры мышления, культуры поведения и т. п.;

в) художественный потенциал педагога - способствует развитию у дошкольников художественных потребностей, художественного вкуса, восприятия в мире художественных ценностей в ходе решения художественно - творческих задач субъективной новизны.

Резюмируя сказанное, отметим, что творческий потенциал акцентируется на необходимости применения педагогом гибких моделей и современных образовательных технологий педагогического процесса, предполагающих активизацию самостоятельных действий детей в их творческих проявлениях.

Третье направление – активное применение педагогических технологий в образовательном процессе. Реализация ФГТ вызывает необходимость усилить методическую работу с педагогическими кадрами, призванными осуществлять воспитательно-образовательный процесс в изменяющихся условиях. Согласимся с мнением Л. М. Волобуевой [76, с.18], которая справедливо отмечает, что новые ценности определяются исходя из новой цели: подготовка педагога как субъекта профессиональной деятельности, социальной жизни, субъекта личностной самореализации, самоактуализации и самоорганизации. В связи с этим повышение качества профессионального уровня и педагогического мастерства воспитателей рассматривается не только как процесс накопления знаний, а как процесс углубленного проникновения в сущность новых технологий.

Логика исследования предполагает рассмотрение понятия «педагогическая технология» (греч. «technos» - искусство, мастерство). Относительно данного понятия в педагогической науке нет единого мнения. В исследованиях ученых педагогическая технология рассматривается весьма разнообразно: как средство гарантированного достижения целей обучения (В. П. Беспалько); как системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств (М. В. Кларин). Педагогическая технология как система научного знания направлена на оптимизацию и обеспечение образовательного процесса. В своих исследованиях Э. Ф. Зеер [130, с.33] выделяет личностно ориентированные технологии, направленные на обучение, воспитание и развитие личности. Мы придерживаемся точки зрения И. С. Якиманской, предполагающей, что организация личностно ориентированного образования требует новых технологий, целью которых является не накопление знаний и умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизмов самореализации и самоорганизации. Изучая педагогическую технологию, Г. К. Селевко [297, с.102], представил её следующими аспектами: *научным* (педагогические технологии проектируют педагогическую деятельность и процессы); *процессуально-описательным* (описание алгоритмов процесса и разработка технологических карт); *процессуально-действенным* (осуществление технологического педагогического процесса и использование всех личностных, методологических, инструментальных педагогических средств). Таким образом, педагогическая технология выстраивается из алгоритмических компонентов: цель – интерес деятельность самоконтроль коррекция – продукт творческой деятельности ребёнка.

→ → → → →

Практический опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях показывает, что реализация технологий художественно – эстетического развития детей в творческом образовательном пространстве ДОО обеспечивается соблюдением следующих организационно-педагогических условий, созданных педагогом:

- проектирование творческой личности ребёнка в педагогическом пространстве;
- осуществление творческой деятельности на основе ценностей культуры в сотворчестве педагога и ребёнка;
- синтез художественных средств разных видов искусств;
- интеграция видов художественной деятельности в творческом процессе;
- проектирование и конструирование технологических карт художественно-творческого развития детей и т. д.

Мы предполагаем, что реализация инновационной деятельности педагога, включающая представленные направления, позволит максимально реализовать художественно-творческие возможности детей, которые формируются в продуктивных видах деятельности; способствовать развитию потребностей, интересов, способностей каждого ребёнка и росту его духовного мира.

Определение принципов, на наш взгляд, является ключевым моментом построения структуры партисипативного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Мы рассматриваем принципы как инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической системы и методологическое отражение основополагающих ориентиров в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста.

Принцип субъектности. Специфика партисипативного подхода заключается в преимущественной ориентации на оказание помощи воспитателя ребёнку в становлении его как субъекта своей жизнедеятельности. Субъектность предполагает активную роль человека в процессе жизнедеятельности, им самим организуемую, развиваемую и контролируемую активность. По мнению А. В. Брушлинского [59, с.41], человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности. Теоретической платформой и исходной позицией применения принципа субъектности в художественно-эстетическом развитии личности, с нашей точки зрения, является субъектно-деятельностная теория (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.). Ключевым моментом данной теории

является представление о субъектности личности как инициирующем творческом начале, выступающим условием изменения себя, сознательного стремления к сохранению в неизменном виде собственной самости.

Рассмотрим сущностные характеристики понятия «субъект», которое трактуется в философии как «познающий и действующий человек, существо, противостоящее внешнему миру как объекту познания»[340, с.590]. Анализ научной литературы (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) показал, что выраженность субъектности обнаруживается при определенной степени соответствия активности, а чаще деятельности, в которую он вовлекается обстоятельствами своей жизни. Субъектность обладает следующими признаками: субъектность есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия; субъектность определяется в системе отношений активности с другими людьми; субъектность есть динамическое начало, не существующее вне самого взаимодействия (социального, деятельностного, межличностного); субъектность есть категория интерпсихологическая.

Понятие «субъективные отношения личности» введено Б. Ф. Ломовым [187, с.336], в котором термин «отношение» подразумевал не только объективную связь личности с окружающим миром, но и его субъективную роль в этом окружении. Как отмечает исследователь, являясь интегральным свойством личности, субъективные отношения накладывают определенный отпечаток на все психические процессы и явления, что выражается в эмоциональном тоне, а также в процессах, связанных с выбором и принятием решений. Таким образом, в ходе развития субъективных отношений формируются специфические «образования»: система интересов, вкусов, мнений, предпочтений.

В контексте исследования обратимся к рассмотрению особенностей принципа субъектности в художественно-эстетическом развитии дошкольников. Итак, искусство выступает важнейшей формой удовлетворения специфическими средствами художественной образности потребности человеческой личности в общении, потребности переживать эмоционально мир искусства и его

художественные образы. Принцип субъектности находит свое отражение в эстетической и художественной потребностях. Как отмечает В. И. Волюнкин [81, с.57], «художественное» переходит в «эстетическое» только через развитую художественную потребность, позволяющую решать и другие проблемы – формирование эстетического вкуса, оценок, суждений и т. п. Большинство исследователей (Е. С. Аюпджанян, А. И. Буров, И. А. Джидарьян, А. Ф. Еремеев, О. И. Органова, А. Н. Семашко и др.) придерживаются единого мнения в том, что именно художественная потребность составляет направленность художественного восприятия, эстетического чувства и переживания, формируя эстетическую оценку и отношение ребенка к миру. Содержание искусства как бесценный человеческий опыт позволяет передавать его каждому, появившемуся на свет ребёнку, в форме, позволяющей в короткий срок достигнуть того уровня развития чувств, потребностей, способностей, характерных для данной эпохи (А. Ф. Еремеев).

В реальном педагогическом процессе невозможно отделить одну потребность от другой, в связи с чем, мы придерживаемся точки зрения В. И. Волюнкина [81, с.99], согласно которой художественное и эстетическое являются однопорядковыми явлениями. Рассматривая механизмы воздействия искусства на личность дошкольника через художественно-эстетическую потребность, обнаруживается диалектическое единство субъективного и объективного. Субъектом выступает ребёнок, воспринимающий художественный образ, художественное произведение, а объектом – произведение искусства. Опыт работы в ДОУ показывает, что при ознакомлении с художественными образами важно научить детей выделять особенности предмета: чувственные и смысловые, способствующие развитию художественного чувства и художественной мысли. Сформированная база художественных вкусов и идеалов способствует формированию художественного мышления у детей. Чтобы ребёнок стал субъектом творческой деятельности в коллективе, необходимо предоставить ему широкие возможности для самостоятельности и творчества.

Следует отметить, что важным компонентом всех художественно-эстетических переживаний у дошкольников выступает *удивление*, с которого

начинается искусство для ребёнка, лежащее и в основе детского интереса, и в основе художественной потребности. Таким образом, «заработавшее» художественное мышление, чувство и творческое воображение будут способствовать включению ребёнка в разнообразную продуктивную творческую деятельность: объективацию и субъективацию, так как процесс творчества может проходить не только материально, но и в мыслях, и фантазиях. Субъектность в художественно-эстетическом развитии ребенка будет выступать как «приращение», дополняющее его как индивида, до активно действующей личности, включенной художественностью в систему коллективных связей. При этом художественность становится генератором субъект-субъектных отношений.

Принцип толерантности. В современном мире, который характеризуется увеличением количества конфликтов, актов насилия и терроризма, осознание объективно сложившейся ситуации привело членов Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры к принятию Декларации принципов толерантности (утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО 16. 11. 1995г.). В Декларации подчеркивается, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [112].

Для успешного внедрения интеграции в педагогический процесс ДОУ необходимо формировать у дошкольников систему взглядов, установок на принятие, понимание, терпение, т. е. *толерантность* [фр. tolerant < лат. tolerans - терпеливо переносящий] [83, с.956]. Развитие толерантности в художественно-творческой деятельности происходит у всех участников образовательного процесса через *общение и развитие самосознания*. В дошкольном возрасте происходит расширение социальных связей с миром, закладывается базис личностной культуры на основе социальных и нравственных мотивов поведения (А. В. Запорожца, Т. И. Рудневой, Н. Б. Колесниковой и др.). Содержание психических и духовно-нравственных качеств, характеризующих толерантность, свидетельствует о том, что они определяют позицию личности к себе,

окружающему миру, его дифференциации, восприятия, оценку и модальность отношения (интолерантное /толерантное).

Анализ современных научных исследований позволяет выделить основные модусы человеческой жизни – человек чувствующий, человек разумный, человек действующий. Исходя из этого, любое мироотношение характеризуется силой переживаний, осознанностью и поведенческой активностью (В. Л. Абушенко, М. М. Бахтин, И. А. Беляев и др.). Толерантное отношение возможно при направленности человека на осмысление оснований жизни, сущности явлений природы, общественной жизни и культуры. Однако, М. С. Каган [143, с.100] подчеркивает, что границы толерантности определяются тем, насколько другое понимание мира существует в границах культуры как творческой созидательной деятельности, основанной на целостном взгляде на вещи, на способность видеть единство в разнообразии. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие культурной толерантности личности и её разновидности – эстетико-художественной толерантности (Е. П. Кабакова, Л. П. Печко, Л. Г. Савенкова, Б. П. Юсов и др.). Важнейшей задачей советской педагогики при этом выступало решение противоречий между сущностью принципа толерантности как психологической терпимости, принятие личностью феноменов различных культур и формированием личностно-эстетического сознания. Исследования И. М. Бoryтко, И. А. Соловцова и др., рассматривают толерантность в современном обществе как уважительное отношение к «иному в иной культуре».

Воспитание ребенка в контексте толерантного отношения к миру признается педагогической наукой и практикой одним из важнейших направлений развития дошкольного образования. В современных психолого-педагогических исследованиях утверждается, что мироотношение ребёнка формируется в следующих аспектах:

- к себе, другим людям и предметному миру (Л. В. Абдульманова, Л. А. Венгер, Н. И. Ганашенко, Л. В. Грабаровская и др.);
- к природе (Н. Ф. Виноградова, С. Д. Дерябо, Л. Ф. Захаревич и др.)
- к культуре (Н. А. Ветлугина, А. С. Гогоберидзе, Т. С. Комарова и др.).

Данные психолого-педагогических исследований (Л. И. Божович, Е. И. Исаев, В. С. Мухина, В. И. Слободчиков и др.) показывают, что дошкольный возраст является сензитивным для формирования нравственных ориентиров ребёнка. Именно в этом возрасте осмысливаются и усваиваются идеалы нравственного поведения, моральные установки, развиваются способы отношения к себе, к культуре и другим людям. Л. С. Выготский [89, с.331] доказал, что основные факторы психического развития ребёнка связаны с его социальными отношениями, характер которых определяет протекание его индивидуальной или совместной деятельности. В дошкольном возрасте у детей преобладает мифопоэтическое мировидение, характеризующееся отношением к миру как партнеру по общению и взаимодействию (И. Э. Куликовская). В отношениях ребёнка к себе, миру, культуре проявляется способность к диалогу на основе знаний, ценностных установок и ориентаций. Мироотношение, включающее чувственно-эмоциональное восприятие культуры и искусства в детстве, по мнению О. А. Овсянниковой [245, с.10], обуславливает становление картины мира ребёнка, которая «работает» на протяжении всей жизни, способствуя развитию познавательных и духовных потребностей, нравственной и духовной позиции. Такое мироотношение является результатом целостного мировидения ребёнком, выраженного в эстетических представлениях, характеризующихся интегративностью реального и образного, системы культурных ценностей, эмоционально-ценностной окрашенностью, востребованностью в самостоятельных продуктивных видах творческой деятельности.

Опыт работы в дошкольных образовательных учреждениях показывает, что для достижения поставленной цели – воспитания у детей основ толерантного мировоззрения и поведения при реализации принципа толерантности в процессе художественно-эстетического развития дошкольников - эффективными формами могут выступить:

- ознакомление детей с различными культурными и языковыми традициями;

- воспитание положительно-эмоционального восприятия других культурных традиций посредством искусства, игры, музыки и обогащения художественно-творческой среды;
- использование предметов народно-прикладного и декоративного искусства в непосредственно образовательной деятельности;
- проведение досуговых мероприятий с приглашением представителей разных народов из этнокультурных центров;
- привлечение родителей для участия в мероприятиях по ознакомлению детей с традициями конкретного народа;
- проведение циклов занятий по ознакомлению детей с продуктивной, художественно-творческой деятельностью разных народов в лепке, рисовании, аппликации, конструировании.

Принцип индивидуализации. Особенностью современного этапа развития общества и педагогической науки является переход на постиндустриальную эпоху существования, что сопровождается радикальными изменениями целей образования. Целью образовательной деятельности, по мнению А.С. Запесоцкого [128, с.12], является формирование *образа личности*, максимально и полно выражающего (собирающего, востребующего) потенциал человека «...образ личности формируется в процессе актуализации его сущностных свойств, который имеет двойственный характер: с одной стороны – активность самой личности, с другой – усилия субъекта педагогической деятельности». Это подтверждает, что процесс художественно-творческой деятельности дошкольника имеет двусторонний характер: творческая актуализация педагога и самоактуализация ребёнка, в результате которой происходит развитие творческой индивидуальности. Из этого следует, что важнейшая задача образования – развитие индивидуальности как уникальной и духовно самоопределяющейся личности.

Существует множество трактовок индивидуальности. В самом общем смысле она характеризуется единичностью в ее качественных проявлениях, что противопоставляется типичному как общему. Данные особенности отражены в определении следующего понятия: «индивидуальность – неповторимая

совокупность признаков, присущих отдельному организму, отличающих его от всех других самобытностей личности, проявляющаяся на всех уровнях жизнедеятельности»[127, с.142]. Рассматривая аспекты проявления индивидуальности, учёные (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др.) отмечают, что сущность индивидуальности связана с самобытностью индивида активно и творчески проявляющим себя в жизни, его способностью быть самим собой. Проблему индивидуальности по параметрам «индивидуальность-уникальность», «индивидуальность-непохожесть», «индивидуальность-целостность» детально рассматривает в своих исследованиях Е. Л. Яковлева, которая отмечает, что важным является не перечисление различных черт индивидуальности, а выделение главного системообразующего качества. Мы разделяем позицию автора, которая считает, что проблема индивидуальности тесно связана с проблемой творчества, но творческое есть не что иное, чем реализация человеком творческой индивидуальности. Так, Н. Ф. Вишнякова [74, с.100] определила творческий профиль личности, который является одним из проявлений индивидуальности как результата развития личности в творческой деятельности. По мнению Н. Ф. Вишняковой, творческий профиль личности выражается:

- в *креативности* (изобретательности, оригинальности, находчивости, творческом воображении, ассоциативном восприятии, интуиции, культуре чувств и вдохновении);
- в *интегративно-личностных особенностях* (интеллектуальной инициативе, самостоятельности, сообразительности, импровизационно-вариативных творческих особенностях).

Согласно точке зрения исследователей (А. А. Миролюбов, Е. И. Пассов и др.) целью современного образования является создание (образование) человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание социально приспособленного человека. Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных особенностей ребёнка в процессе реализации его творческого потенциала. Основу принципа индивидуализации в образовательном процессе дошкольного образовательного

учреждения, на наш взгляд, составят: гибкое использование педагогом различных форм, методов активизации творческих способностей каждого ребёнка и применение инновационных технологий.

Трансформация гуманитарного образования предусматривает изменение точки зрения на сам учебный и воспитательный процесс, на ребёнка как субъекта собственной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы (И. А. Зимняя, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и др.) показывает, что индивидуальность как интегративное качество личности, присущее каждому обучающемуся, проявляется в процессе социализации на основе: его индивидуальных характеристик (природные задатки, нервно-типологические свойства, темперамент) субъектных характеристик (умение выполнять различные виды деятельности) и личных характеристик (личный опыт, контекст деятельности, интересы, чувства, статус в коллективе).

Реализация принципа индивидуализации предусматривает то, что в индивидуальном творчестве ребёнок осмысливает содержание и постигает смысл своей деятельности. В процессе экспериментирования с художественными материалами и изобразительно-выразительными средствами происходит внутренняя работа ребёнка – рождение гармоничного продукта творческой деятельности как носителя культурных и личностных смыслов.

Принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества.

Реализация принципа единства обучения и воспитания в учебном процессе происходит через организацию совместной групповой деятельности, единая цель которой требует объединения усилий всей группы и предполагает некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе кооперации. Вследствие этого между детьми образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны педагога сочетаются с взаимоконтролем и коррекцией действий между дошкольниками.

Для выявления содержания данного принципа, определения его основополагающих связей в художественно-эстетическом развитии

дошкольников, представим разные научные взгляды. В работах зарубежных исследователей (Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Каган, Э. Коен и др.) по теории кооперации и конкуренции в малых группах, а также в исследованиях других областей психологии сформулированы основы современной педагогической техники групповой работы, представленные психологическими теориями, рассматривающими групповую работу обучаемых с различных точек зрения:

- *социально – психологический аспект* (К. Левин и др.) несет идею о взаимозависимости членов группы, объединенных общей целью. Совместные усилия базируются на внутренней мотивации, порождаемой внутриличностными факторами и общим стремлением достигнуть общей цели. Позитивная взаимозависимость (кооперация) облегчает процессы обучения, воодушевляет членов группы, а негативное соперничество ведет к подавлению интереса и желания к достижению поставленной цели;

- *когнитивный аспект* (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже и др.) фокусируется на изменениях отдельной личности. С точки зрения Л. С. Выготского следует, что всякое знание носит социально-детерминированный характер: среди достоинств сотрудничества – неизбежность разворачивания умственных действий, а возникновение понятийного конфликта разрешается через поиск дополнительной информации, что выражается в более точных и обоснованных суждениях обучающихся;

- *бихевиористская теория* (Р. Славин и др.) акцентирует внимание на групповых подкреплениях и итоговой награде, которая мотивирует усилия по обучению. Эта теория предполагает, что групповые усилия увеличиваются благодаря внешней мотивации получения вознаграждения.

Проблему сотрудничества взрослого и ребёнка рассматривали Г. М. Андреева, Н. Н. Обозов, В. В. Панферов и др., которые отмечали, что в процессе возникающего взаимодействия происходит информационный и деятельностный обмен, взаимовлияние друг на друга, а в итоге приводит к определенным изменениям в каждом из участников совместной партнерской деятельности.

Основываясь на общедидактических принципах художественной педагогики, В. А. Разумный [281, с.55] выделил *принцип развивающих коммуникаций*, внутри которого существует палитра различных коммуникаций, направленных на «непосредованное общение и живые человеческие контакты»; развитие индивидуальности ребёнка и меру его культуры; активное общение, формирующее общие переживания. Мы согласны с мнением Е. А. Зыряновой и Е. Ю. Никитиной [229, с.49], которые утверждают, что объективное преимущество творческой деятельности на основе принципа коммуникативного партнёрства и сотрудничества связано с увеличением возможностей для каждого ребёнка занять активную позицию в коммуникации.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. В процессе художественно-творческой деятельности для детей важна не сама информация, а способы пребывания в коммуникации и самоорганизации в ней. Сотрудничество развивает у детей не только воображение, наблюдательность, творчество, но и способность вникать в замысел другого человека, понимать и принимать его точку зрения. Принцип коммуникативного партнёрства и сотрудничества, основанный на внутренней мотивации всех участников творческого процесса, строит образовательный процесс «изнутри», в форме культуроосвоения, а художественно-творческая деятельность предстает перед детьми как искусство.

Принцип продуктивности. С учетом Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования его содержание в любом дошкольном образовательном учреждении должно включать работу по четырём направлениям развития детей: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое. В соответствии с новыми требованиями содержание Программы области «Художественное творчество» включает традиционные виды активности ребёнка (рисование, лепка, аппликация, конструирование), объединенные общим понятием «продуктивная деятельность детей». Реализация этой области осуществляется через решение основных задач психолого-педагогической работы с детьми: развитие продуктивной деятельности детей, развитие детского творчества,

приобщение к изобразительному искусству. В исследованиях учёных (Н. О. Березина, И. А. Бурлакова, Е. Н. Герасимова, А. Г. Гогоберидзе и др.) продуктивная деятельность рассматривается как деятельность, в результате которой создается некий продукт. Она может быть не только репродуктивной (например, рисование предмета, так как научили), но и творческой (например, рисование по собственному замыслу) [332, с.112]. Все это позволяет в рамках реализации образовательной области «Художественное творчество» наиболее эффективно решать одну из основных задач – развитие детского творчества.

Рассмотрим авторскую точку зрения на особенности реализации принципа продуктивности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Изобразительные и прикладные виды искусства скрывают в себе огромные возможности для развития творческого потенциала личности, фантазии и интуиции, для ощущения ребёнком радости художественного труда как творчества. На занятиях по изобразительной деятельности ребёнок знакомится с разными художественными материалами и процессами освоения изобразительной деятельности, что способствует развитию чувства фактуры, поверхности и материала. В процессе создания творческого продукта собственной деятельности дети решают проблему пространства и пропорций – здесь наблюдается обилие трудовых процессов. Ребёнок чувствует себя творцом и способен в создании конкретных предметов выражать своё отношение к миру. Он создает продукт своего творчества, который доставляет радость ему и взрослым. Ни в одном виде искусства продукт детского труда и творчества не может так легко фиксироваться и выноситься на всеобщее обсуждение, как в изобразительном искусстве. Здесь фиксирование в продукте неотрывно от процесса творчества. Но труд в детском искусстве требует серьезной педагогической организации и обеспеченности разнообразными художественными материалами – только тогда можно ожидать рождение творческих продуктов детской деятельности.

Итак, данные направления инновационной деятельности педагога и реализация принципов партисипативного подхода являются естественной основой процесса художественно-творческой деятельности детей и будут способствовать

созданию атмосферы творческого самопроявления личности ребёнка. Рассматривая художественно - творческую деятельность детей на всех её уровнях: восприятии, исполнительстве, творчестве отметим, что она организуется как «вхождение» ребёнка в общечеловеческую культуру.

В образовательной области «Художественное творчество» подчеркивается важность творческого самовыражения детей в различных видах детской деятельности: изобразительной, музыкальной и др. Содержание данной области направлено на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении через решение следующих задач: развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд); развитие детского творчества, приобщение к изобразительному искусству (Раздел III, пункт 3.3.9.). Образовательная область «Художественное творчество» рассматривается в следующих направлениях: содержание психолого-педагогической работы по освоению образовательной области и организацию деятельности взрослых и детей.

Научные исследования по изучению вопросов совместной деятельности детей, раскрывающих социальные ситуации развития как построения культурно значимых средств и передачи образцов действия от взрослого к ребёнку, ведут своё начало с первых десятилетий XX века от Ж. Пиаже и Л. С. Выготского. Сущностный признак преобладающей в дошкольных образовательных учреждениях модели – доминирование учебной деятельности, что не соответствует теоретико-методологическим основам ФГТ, задачам гуманизации и повышения качества дошкольного образования. Впервые учебный блок заменён на блок «совместная деятельность педагога и детей», которая должна быть организована в различных формах в режиме дня и процессе проведения режимных моментов. Совместная деятельность взрослого и детей рассматривается как особая система их взаимоотношений и взаимодействия. Как отмечают современные исследователи (Н. А. Короткова, И. А. Модина, Е. Г. Юдина и др.), её признаки – наличие равноправной позиции взрослого и ребёнка и партнерских форм

организации деятельности, предусматривающих возможность свободного перемещения и общения детей; абсолютное равенство педагога и ребёнка в процессе совместной деятельности. Занятия, связанные с искусством, рассматриваются нами как педагогически организованное общение с детьми, в ходе которого они вовлекаются в процесс совместного мышления и совместной деятельности.

Необходимое условие организации совместной художественно - творческой деятельности, благоприятное для развития индивидуальных творческих способностей детей – практическая предметно-содержательная основа действия, связанная с созданием продуктов детской творческой деятельности. Специально подобранные знаковые средства и языковое сопровождение позволяют педагогу «сделать» внутренний план мышления во время творческого процесса ребёнка организуемым, видимым и управляемым. Сочетание творческих возможностей ребёнка в совместной деятельности может затенять либо повышенные, либо пониженные реальные художественно-эстетические возможности дошкольника. Е. И. Николаева [231, с.92] отмечает, что у ребёнка есть непосредственность восприятия, у взрослого – опыт; у ребёнка – свобода взаимосвязи разных элементов, у взрослого – знание того, что будет эффективнее. Сотворчество выступает сферой совместной деятельности, где создаются наиболее благоприятные условия для формирования художественной культуры ребенка. До тех пор пока ребёнок не включен в активную познавательную деятельность, нет сотворчества.

С точки зрения партисипативного подхода, взаимодействие совместной деятельности и сотворчества взрослого и ребёнка в образовательном процессе направлено: на партнёрское сотрудничество педагога и ребёнка в процессе совместной художественно-творческой деятельности; на предоставление каждому ребёнку выбора творческой деятельности по интересам; на превалирование активности и инициативности педагога для прямого воздействия на ребёнка (А. Г. Арушанова, З. М. Богоулавская, Е. Е. Кравцова, Н. Б.

Мчедлидзе и др.), что позволит перейти к концу дошкольного возраста от спонтанного типа обучения к реактивному.

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях активно используются различные технологии непосредственного осуществления образовательного процесса, в том числе и технология метода проектов [251]. В основу данной технологии положена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на запланированный результат, который получается при решении той или иной практически значимой проблемы. Результаты педагогических исследований и практика многолетней работы в дошкольных образовательных учреждениях показывает, что одним из эффективных средств развития познавательных интересов у детей дошкольного возраста является привлечение их к созданию художественно-творческих проектов.

Как известно, основу проектной деятельности дошкольников составляют: познавательная, коммуникативная, игровая, предметно-практическая и художественно-творческая деятельности, а взаимосвязь этих видов формирует интерес детей. В процессе реализации проектов ребёнок постоянно попадает в ситуацию «открытия», его начинают привлекать сами мыслительные операции, а познавательный интерес выступает как мотив деятельности, а не как её следствие. Работа над проектами всегда эмоционально окрашена, несет в себе положительный эмоциональный заряд, позволяет ребёнку ощутить радость открытия и удовольствия от общения с искусством и друг с другом. Подготовка педагога и детей к реализации художественно-эстетических проектов (изготовление поделок, атрибутов, элементов декораций, масок и т. п.) побуждает к совместным дискуссиям, стимулирует ситуации творческого озарения.

Практика работы в дошкольных учреждениях показывает, что в дошкольном возрасте целесообразно использовать проектную деятельность художественно-эстетической направленности, поскольку она основывается на взаимосвязи познавательной и художественно-творческой деятельности; учит моделировать отношение ребёнка к действительности; обеспечивает положительную эмоциональную атмосферу; способствует развитию воли; создает

предпосылки для практической реализации творческих способностей в разных видах детской деятельности.

В соответствии с новыми требованиями СанПиН (2.4.1.2660-10) самостоятельная деятельность детей в образовательном процессе должна составлять от 30 до 40% общего времени пребывания ребенка в детском саду. Научные исследования свидетельствуют о том, что именно к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: в игре (Н. Я. Михайленко и др.), в труде (Р. С. Буре, М. В. Крулехт и др.), в познании (А. М. Матюшин, З. А. Михайлова, Н. Н. Поддъяков и др.), в изобразительной деятельности (Г. Г. Григорьева, Т. С. Комарова и др.). По мнению учёных, самостоятельность ребёнка проявляется: в способности действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в разных обстоятельствах; в проявлении осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности; в умении выполнять привычные дела без обращения за помощью и контролем взрослого; в способности осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, осуществить элементарное планирование, получить результат); в стремлении осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности; в способности переносить известные способы действий в новые условия.

Педагогический опыт позволил выявить, что в художественно-творческой деятельности самостоятельность детей направлена на организацию свободной творческой деятельности в условиях заданной педагогами мотивирующей предметно-развивающей среды. Самостоятельность обеспечивает выбор каждым ребёнком деятельности по интересам, позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками и индивидуально.

Предполагаемый результат реализации партисипативного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста рассматривает самоактуализацию творческого потенциала ребёнка как творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры (И. А.

Лыкова). Особенным средством самоактуализации ребёнка является культура, которая становится тем способом деятельностного опредмечивания, благодаря которому не только расширяется социальное пространство, но и углубляется степень самореализации личности. Поэтому самоактуализация ребёнка и есть процесс индивидуального опредмечивания сущностных сил личности в процессе продуктивной творческой деятельности в соответствии с требованиями культуры. Вне культуры как способа деятельности невозможно подлинно творческое раскрытие индивидуальности ребёнка. Данный тезис находит свое развитие в исследованиях (Т. М. Давыдова и др.), которые подчеркивают, что актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия). Убедительной также является мысль Д. Синка о необходимости системного использования *соучастующего стиля обучения*, так как эпизодическое применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры.

Проведенное исследование и многолетний опыт практической работы в дошкольном образовании показали, что художественно – эстетическое развитие ребенка играет важную роль в подготовке детей к школе. В начальной школе педагогам следует продолжать накопление эстетических впечатлений в ознакомлении детей с культурой и искусством, что будет способствовать развитию художественных способностей детей. Во многих видах эстетической деятельности у детей формируются такие учебные способности и умения, которые напрямую связаны с содержанием учебных предметов первого класса. Работая с художественными материалами, совершенствуя техники рисования, лепки, аппликации и конструирования ребенок готовит руку к письму, а достижения ребенка в рисовании являются одним из критериев оценки его готовности к школе.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что такой подход к пониманию партисипативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание на непрерывном процессе художественно-творческого развития личности, в комплексировании инновационной деятельности педагога и

художественно-творческой деятельности детей, основанных на обозначенных основополагающих принципах.

Таким образом, по результатам теоретического и практического исследования содержательного наполнения современных подходов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, сформулированы основные выводы:

1. Выявлена и охарактеризована совокупность подходов к пониманию общих и частных вопросов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: от традиционного понимания эстетического воспитания - как воспитания искусством; воспитания способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, понимать красоту в жизни и искусстве - до рассмотрения художественно-эстетического развития детей в интегрированном образовательном пространстве дошкольного учреждения, ориентированном на активизацию проявлений у детей инициативы, самостоятельности, творчества, что является своеобразным показателем «присвоения» полученного ребёнком опыта и проявления ценностного отношения к культуре, искусству и окружающему миру.
2. Главными задачами осуществления этого процесса являются следующие: освоение необходимой совокупности эстетических представлений; формирование основ художественно-эстетической культуры и культуры как качества личности; создание условий для развития художественно-эстетических потребностей и способностей детей.
3. Принципиальным ориентиром для педагогов выступает развивающийся художественно-эстетический потенциал личности ребёнка как цель процесса обучения и воспитания, направленного на развитие творческой активности каждого ребёнка, его личной вовлечённости в художественно-эстетическое наполнение опыта и способов творческой деятельности.
4. Результатом реализации выделенных подходов являются:
 - ❖ гендерный подход - разработаны авторские упражнения и игры с художественными материалами, направленные на художественно-эстетическое развитие детей разного пола;

- ❖ полихудожественный подход – разработаны авторские программы художественно-эстетического цикла, реализуемые в образовательном пространстве музея изобразительных искусств (познавательная программа «Путешествие в музей» для детей 4 -6 лет, музыкально – эстетическая программа «Синтез искусств в пространстве музея», арт – терапевтическая программа «Разноцветные ступеньки», художественно-эстетическая программа «Сказка в живописи», познавательная-эстетическая программа «Здравствуй, маска»);
- ❖ партисипативный подход – разработаны методические рекомендации по совершенствованию работы в дошкольном образовательном учреждении в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста (изобразительная деятельность).

2.2 Педагогические закономерности художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

Содержание любой научной теории определяется ее ключевыми положениями (допущениями, аксиомами, фундаментальными законами т.п.), составляющими ядро концепции или исходный теоретический базис. Изменение ядра теории в значительной степени трансформируют всю ее структуру и общую информационную картину. Поэтому, раскрывая содержание педагогической концепции, уделим особое внимание положениям, составляющим ее ядро. В русском толковом словаре [188, с.818] ядро рассматривается как внутренняя, центральная часть чего-нибудь.

Наиболее важным для нашего исследования является определение *концептуальной модели* художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста как динамической, целенаправленной, сложной системы фундаментальных знаний о феномене художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в образовательном процессе, всесторонне и полно раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного дошкольного образования. Ядро концептуальной модели представляет собой систему исходных положений,

определяющих особенности построения научной теории и характеризующих ее специфику; включает закономерности и принципы исследуемого педагогического феномена, позволяющие объяснить сущность художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста и обеспечить возможность теоретико-логического вывода всех ее положений.

Перед тем как перейти к описанию закономерностей художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста необходимо рассмотреть сущность понятия «закономерность». Мы соглашамся с мнением А. С. Белкина [38, с.54], что закономерность - это субъективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или «этапов исторического развития». Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Сохраняя теоретический контекст концепции, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения, требует в ходе практического применения использования всех научных знаний, полученных в процессе работы над педагогической концепцией.

Закономерности определяют основную линию развития явления. Действие одних педагогических закономерностей осуществляется на фоне других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат. Выявление закономерностей происходит в процессе анализа научной литературы, педагогического опыта, собственной педагогической деятельности. Эластичность педагогических закономерностей проявляется в том, что они «действуют как законы-тенденции, осуществляются весьма запутанным и приблизительным образом как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянная» (В. П. Кохановский). В педагогической литературе представлены приемы, позволяющие выявить закономерности на основе учета:

- процессуальных особенностей исследуемого феномена;
- движущих сил его развития, т. е. основных внутренних противоречий;
- выбранных теоретико-методологических подходов его исследования» [329, с.116].

Для выявления закономерностей мы воспользовались приемами установления связи свойств объекта с процессуальными особенностями исследуемого феномена, его основными внутренними противоречиями и выбранными теоретико-методологическими подходами. Нами были выявлены *организационные закономерности*, позволяющие выявить качество объекта и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков; *закономерности педагогического взаимодействия*, вскрывающие причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющиеся объективно существующими и необходимыми; *процессуальные закономерности*, связанные с совершенствованием педагогического процесса – получением максимально возможного результата при снижении затрат, то есть определением тех факторов, которые влияют на его эффективность.

В психолого-педагогической литературе закономерности и принципы художественно-эстетического развития рассматривались в исследованиях Е. Ю. Волчегорской, И. А. Лыковой, Б. Т. Лихачева, К. Е. Матиец, М. Б. Неменского, М. Ф. Овсянникова, А. Ж. Овчинниковой, Л. П. Печко, В. А. Разумного, Р. М. Чумичевой и др.

Раскрывая конкретное содержание концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, для каждой закономерности мы определили соответствующий комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила её учета в условиях реального образовательного процесса. Перейдем к рассмотрению выявленных закономерностей и соответствующих им специфических принципов.

Так, совокупность *организационных закономерностей* включает:

❖ *Требования к содержанию художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования. С данной закономерностью связаны принципы: принцип соответствия целей и содержания обучения в*

преемственности дошкольного образования с ФГОС начального общего образования; научной обоснованности и практической применимости.

Принцип соответствия целей и содержания обучения в преемственности дошкольного образования с ФГОС начального общего образования. Идея преемственности в педагогической науке рассматривалась в классических работах в различных аспектах: идеи самообразования и принципах систематичности и последовательности, постепенного развития разнообразных знаний, когда «последующее всегда основывается на предшествующем, а предшествующее укрепляется последующим» (Я. А. Коменский). Преемственность как методологическая закономерность общественного развития, существенно значимого для современной интерпретации идеи непрерывного образования в философских работах рассматривалась как:

- момент развития (В. П. Алексеев, Э. А. Баллер, З. А. Мукашов и др.);
- объективная связь между старым и новым в процессе развития (А. И. Зеленков, А. О. Стерин и др.).

Современное философское знание согласуется с пониманием преемственности как векторной основы стабильности бытия и функционального образования, как «восприятия каждым последующим этапом или звеном всего важного и необходимого из предыдущего». В контексте новаторства и традиций преемственность выступает как «процесс сохранения и передачи педагогического знания и опыта, характерного для определенного исторического периода», при этом традиция выступает формой осуществления этого процесса. Как отмечал Б. С. Гершунский [95, с.302], «в условиях непрерывного образования категория преемственности приобретает всеобщный характер; её содержание существенно обогащается, поскольку речь идет о взаимосвязях, и взаимодополняемости целых подсистем образования».

В начале XXI века назрела острая необходимость введения Федеральных государственных образовательных стандартов в дошкольное образование, что позволило ему реально включиться в систему общего образования. Выступая с этой инициативой, Общественная палата по образованию (Москва, 2011) внесла в законопроект «Об образовании в РФ» предложения-поправки, касающиеся

дошкольного образования, что позволило на нормативном уровне заложить предпосылки реализации принципа преемственности дошкольного и школьного образования. В современном образовании (А. В. Миронов) вопрос о преемственности решается авторами образовательных «сквозных» программ, охватывающих дошкольное и начальное школьное образование. Примером такой программы, построенной на принципе непрерывности, является программа Образовательной системы «Школа 2100» [242].

Концептуальные положения ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования согласованы с такими документами как Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), утвержденная Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003 г. и Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования, в которых определяется статус и место дошкольного образования как первого звена в непрерывной системе образования. ФГОС и ФГТ нацеливают исполнителей (субъектов) образовательного процесса на реализацию принципа преемственности. Установка на преемственность заложена в ФГОС, где указывается, что лежащий в основе стандарта системно-деятельностный подход предполагает «обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования». Рассматривая ФГТ с точки зрения преемственности, следует отметить, что термин «преемственность» в документе не рассматривается, а обозначенный аспект непосредственно выражается в «формировании предпосылок к учебной деятельности». То есть подразумевается необходимость подготовки дошкольников к переходу от игры, как ведущей деятельности дошкольников к учебной деятельности. Проанализируем позиции преемственности в названных документах по отношению к целям и содержанию образования, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Позиции преемственности в ФГТ и ФГОС по отношению к целям и содержанию образования.

Позиции преемственности	ФГТ	ФГОС НОО
Общие цели образования	Формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих соц. успешность, сохранение и укрепление здоровья детей, коррекция недостатков в физическом и психическом развитии	Воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур
Содержание образования (перечень ЗУН)	Не приводятся	Не приводятся
Преемственность областей	Образовательные области: «Физическая культура», «Чтение художественной литературы и литературное чтение», «Музыка», «Труд»	Предметные области: «Физическая культура», «Чтение художественной литературы и литературное чтение», «Музыка», «Технология»
Цели образовательных областей	Сформулированы компактно, обобщенно	Термин «цели» для предметных областей отсутствуют
Развитие метапредметных умений	Заданы	Не обозначены

Итак, сравнение нормативных документов, регламентирующих в настоящее время дошкольное и начальное школьное образование с точки зрения реализации принципа преемственности позволяет отметить, что ФГТ и ФГОС неравнозначны по содержанию и структуре, не идентичен их понятийно-терминологический аппарат (близкие понятия обозначены разными терминами). В частности, общие цели образования, обозначенные в ФГОС, реализуются в ФГТ в более развёрнутом, конкретизированном виде; построены параллели соответствий образовательной области ФГТ и предметной области ФГОС. Цели образовательных областей, при их отсутствии в ФГОС, чётко обозначены в ФГТ, где аналогично заданы и основные направления развития личности.

Принцип научной обоснованности и практической применимости.

Основой данного принципа является центральное положение классической философии, согласно которому, точка зрения жизни и практики – основная точка зрения познания. Представители античной философии и педагогики (Аристотель, Платон, Сократ и др.) придавали большое значение не только познанию, но и практическим упражнениям, ориентированным на воспитание добродетельного человека. Эффективность внедрения теории в педагогическую практику обучения и воспитания, а также готовность педагогической практики к использованию научно-теоретических исследований наиболее полно рассмотрены в трудах Ю. К. Бабанского, Г. В. Воробьева, П. И. Карташова, М. И. Махмутова, В. М. Полонского и др.

Наука, изучающая действительность и реальность мира, воспринимается нами при помощи органов чувств, а осмысливается интеллектом и разумом. С возрастанием роли науки в жизни общества научное обоснование становится необходимым и целесообразным в разных сферах человеческой деятельности. Как система и механизм получения объективного знания об окружающем мире, наука рассматривает объективное как результат, отражающий объективное положение дел. Исследуя состояние проблемы научного познания, считаем важным обращение к термину «познание», трактующийся Б. М. Бим-Бадом [48, с.203] как творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных

знаний о мире. Являясь сущностной характеристикой культуры, в зависимости от своего функционального назначения, характера знания, средств и методов познание реализуется в следующих формах: обыденное, мифологическое, религиозное, художественное и научное. Центральной темой теории познания выступает вопрос о познаваемости мира, а в качестве универсальной цели познания – истина.

В структуре познавательного процесса выделяют чувственный и рациональный уровень. Формами *чувственного познания* являются: ощущение, восприятие и представление. Чувственный уровень познания особое значение имеет в искусстве и практике. *Рациональное познание* (понятие, суждение, умозаключение) предполагает возможность объективации индивидуальных знаний, их обобщения, трансляции и т. д. В основе познания действительности, лежит сложный творческий процесс человека, включающий глубокий творческий анализ (А. Пуанкаре и др.), состоящий из сознательных и подсознательных элементов творческого процесса, придающих индивидуальный характер научной проблеме. Сохраняя вариант идеалов норм науки, сформированных ещё в Древней Греции, представления о целях научной деятельности и способах ее достижения выражаются в рациональном стиле мышления [96, с.104]. В рамках этого стиля научное знание характеризуется следующими методологическими критериями: а) универсальность; б) согласованность или непротиворечивость; в) простота; г) объяснительный потенциал; д) наличие предсказательной силы.

В науке существуют общие правила исследовательского процесса для получения нового знания (метод Декарта):

- не принимать за истинное, что не представляется ясным и отчетливым;
- трудные вопросы делить на столько частей, сколько нужно для разрешения;
- начинать исследование с простых и удобных для познания вещей и постепенно восходить к сложным и трудным;
- останавливаться на всех подробностях, на всё обращать внимание, чтобы быть уверенным, что ничего не упущено.

На первый взгляд теория сама по себе ничего не изменяет, а становится материальной силой лишь тогда, когда внедряется в сознание людей, которые должны употребить практическую силу и энергию через опредмечивание научных идей в определенных материальных формах. Научное знание охватывает то, что можно обобщить, убедительно доказать, ввести в причинное объяснение, то есть то, что укладывается в принятые в научном сообществе парадигмы. Научное познание всегда стремится к максимальной точности и исключает что-либо личностное, привнесенное от себя: сохраняется лишь объективное - любой субъективизм не приемлем для научного познания. Научность предполагает достаточно высокую степень факта, достоверности и точности.

Анализ содержания *художественного познания* показал, что оно обладает определенной спецификой, заключающейся в целостном отображении картины мира и особенно человека в нем, так как художественное произведение строится не на понятии, а на конкретном образе. Основные черты художественного познания выражаются в следующих аспектах: *самодоказательность, самоочевидность* (указывает на высокое положение художественного познания в иерархии типов знания); *требование оригинальности*, присущее творчеству (оригинальность художественного произведения обусловлена фактической уникальностью и неповторимостью, что противопоставляет научный метод художественному).

Практическое знание тесно примыкает к научному познанию. Одна из конечных целей научного познания – воплощение в *целенаправленной практической деятельности* по освоению и преобразованию действительности. Одним из основополагающих принципов теории познания (К. Маркс) является положение о практике как основе и источнике познания [200]. Под практикой выступает вся совокупность деятельности людей, направленная на освоение и преобразование предметно-вещного мира, которая проявляется только в обществе. Практика тесно связана с социальностью: она преобразует человека и окружающий мир. Поэтому познание реализуется через мыслительную деятельность человека, не изолированную, а включенную в отношения людей и общества субъекта. В новейшем философском словаре А. А. Грицанова [234,

с.701] термин «практика» рассматривается как специфически человеческая, сознательная, целесообразная, чувственно-предметная деятельность. Реализация теории в практике должна быть не единовременным актом, а процессами, в ходе которых ставятся новые, более содержательные задачи. Практическая реализация знания требует как того, кто будет осуществлять воплощение теории в практику, так и необходимых объективных и субъективных средств реализации – формы и методы познания и практического действия, способы и средства решения теоретических и практических проблем.

Для реализации принципа научной обоснованности и практической применимости в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста педагогу необходимо:

- использовать окружающую действительность как источник добывания знаний, и как область их практического применения;
- организовывать образовательный процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста таким образом, чтобы он сопровождался самостоятельными наблюдениями и размышлениями детей, побуждал на вопросы, стимулировал желание узнать больше информации, стремление разобраться в непонятном;
- синтезировать умственную деятельность детей, сочетая с практической, используя: проблемно-поисковые вопросы, создание познавательных ситуаций, исследовательских заданий и т. п.;
- побуждать детей к самостоятельной работе в любимой деятельности (творческой, художественной и др.) и использовать связь обучения с жизнью как стимул для саморазвития.

Соблюдение принципа научной обоснованности и практической применимости позволяет: использовать детьми на практике знания, полученные в процессе познания искусства через художественные произведения и освоение разных видов художественно-творческой деятельности. Полученные знания о художественных материалах и инструментах, способах и приемах использования

различных техник в художественно-творческой деятельности детей, преобразовываются в практические навыки и умения.

❖ *Ценности культуры и искусства в процессе познания определяют смысл художественно-эстетического развития личности ребенка.* Данной закономерности соответствуют принципы: многогранности познания; ценностно-смыслового целеполагания; непрерывности личностного развития.

Принцип многогранности познания. Актуальность проблемы познавательного развития детей дошкольного возраста обусловлена принятием Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009г.), где выделено одно из основных направлений – познавательно-речевое развитие и образовательная область «Познание».

В многочисленных исследованиях ученых (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. С. Лейтес, В. Н. Мясищев, Н. Н. Поддьяков, Ж. Пиаже, И. А. Ильин и др.) познавательная деятельность рассматривается как ценностное образование личности дошкольника, которая оказывает позитивное влияние на усвоение детьми знаний и качество мыслительной деятельности. Связь познания с деятельностью в широком понимании трактуется (И. А. Ильиным) как процесс - от познавательной деятельности в её абстрактной форме до повседневной практики, без которой познание остается пустой абстракцией. Способности к познанию, как генетически обусловленные, могут перерасти в реальный познавательный акт только в процессе деятельности (В. Куайн). В старшем дошкольном возрасте познавательное развитие рассматривается как сложный феномен, включающий развитие познавательных процессов (мышление, память, внимание, воображение, восприятие). Эти процессы представляют собой разные формы ориентации ребёнка в окружающем мире, в самом себе и регулируют его деятельность.

В художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста принцип многогранности познания реализуется через познание различных граней

культуры: мира природы, человека, предметов, искусства, видах художественно-эстетической деятельности через разные способы познания

Эффективным средством реализации принципа многогранности познания, на наш взгляд, может выступать интеграция образовательных областей, представляющих собой объединение различных видов детской деятельности, направленных на формирование интегративных качеств личности. Интеграция образовательного процесса в дошкольном учреждении в условиях приоритета интеллектуального развития детей дошкольного возраста является сегодня наиболее важным аспектом, обеспечивающим единство целей всех направлений всестороннего развития личности ребенка. Вопросам интеграции в дошкольной педагогике посвящены научные исследования (Григорьева П. Г., Казакова Т. Г., Сакулина Н. П. и др.), посвященные проблемам интегрированного обучения в дошкольном образовании. В настоящее время перед дошкольными образовательными учреждениями поставлена основная задача – предложить целостный интегрированный процесс взаимодействия взрослого и ребёнка, в котором будут гармонически объединены различные образовательные области для целостного восприятия картины мира. В педагогических исследованиях (Александрова Ю. М., Павленко И. Н. и др.) отмечено, что интеграция образовательного процесса осуществляется через: включение всех субъектов образовательного процесса в совместную деятельность; расширение деятельности и «выход» за пределы внутреннего образовательного пространства.

Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в процессе интеграции рассматривается как соиздание актуализации неповторимого мира чувств и эмоций ребенка в творческом образовательном пространстве и определяется нацеленностью на открытие, самовыражение своего собственного «Я», самодвижение собственного потенциала к оригинальному творческому продукту деятельности [325, с.37].

Результативность интегрированного образовательного процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста заключается в следующем:

○ *воспитательный результат* интеграции - познание собственных возможностей и механизмов экспериментирования в художественном творчестве, мотивация самовыражения (экспериментирование в разных образовательных областях способствует развитию разностороннего вкуса и многогранности мышления);

○ *дидактический результат* интеграции – овладение дошкольниками разными способами усвоения интегрированных знаний о картине мира через произведения искусства (для приобретения способов необходима практика, способствующая развитию многогранности);

○ *содержательный результат* интеграции – формируется в процессе углубления знаний целостного познания мира культуры, мира искусства, мира образов и становление общекультурного уровня дошкольников (вращивание многогранности своей личности).

Изучив особенности реализации принципа многогранности познания, отметим следующее. Интеграция образовательных областей в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста позволит рассматривать многогранность познания как:

- универсальность знаний и навыков ребенка в умении рационально применять их в практической творческой деятельности;
- развитие умения учиться на собственном опыте, что дает ребенку радость творчества и самовыражения;
- разносторонность творческих интересов ребёнка, его любознательность и активность деятельности;
- расширение границ индивидуальных, творческих способностей и возможностей ребёнка;
- признак основы базиса культуры и личностного развития.

Принцип ценностно-смыслового целеполагания. На современном этапе развития общества процесс образования и воспитания ребёнка ориентирован на то, чтобы создать для личности оптимальные условия открытия нового опыта, новых ценностей и смыслов жизни. В процессе освоения целостного культурного

опыта человека смыслообразование реализуется на основе взаимосвязанных уровней: I уровень - *актуализация субъектного опыта*, предшествующая обучению и воспитанию; II уровень - *когнитивное понимание*, как освоение предметной стороны культурного опыта; III уровень - *интерпретирование* через выработку осмысленной личностной целостной позиции на основе значимых ценностей; IV уровень - *бытийное понимание* в процессе реализации обучающимися своей ценностно-смысловой позиции в творческой культуросообразной деятельности на основе смыслового знания и полученного опыта. В психологии понятие «смысл» рассматривается в научных исследованиях (А. Бине, Ван дер Вельт, Э. Титченер, Ф. Бартлет. и др.) как системное качество, приобретаемое индивидом в его жизненном пространстве, определяя феномен его личности, самого человека и его жизни [277, с.678]. В общих концепциях психологов была попытка понять «смысл» как явление сознания, не выходя за пределы самого сознания.

Принципиально новый подход в понимании смысла был осуществлен в отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.) рассматривающей проблему смысла как психологическое понятие. Эта проблема была раскрыта в результате анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта. В исследованиях Д. А. Леонтьева [183, с.59] указывается на то, что задача образования на любой ступени обучения заключается в том, чтобы развить такие личностные смыслы подрастающего поколения, которые помогли бы ему преобразовать себя, свои отношения с миром и в дальнейшем, творчески преобразовывать общество. При обосновании концепции личностно-ориентированного образования, Е. В. Бондаревская [58, с.45] выделяет основу личностного развития как развитие субъектности, которое управляется ценностно-смысловой сферой сознания личности. Отметим, что в процессе личностного развития происходят внутренние изменения личности: в потребностях, интересах, мотивах, её ценностях и личностных смыслах, то есть формируется позитивная «Я» концепция и устанавливаются интегративные связи

меду основными сферами личности, в результате чего личность становится интегральной и целостной.

В педагогической деятельности ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека отражают гуманистический смысл образования. Ученые (Л. С. Выготский, Я. Э. Голосовкер, А. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев и др.) рассматривают человеческую психику как смыслообраз мира, создаваемый силой воображения субъекта, что согласуется с идеями о смысловом строении знания, его представлении о природе «смыслового поля» в отличие от «видимого». В результате работы над концепцией базового содержания общего образования (80-е гг. XX в.) И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др. ввели категорию «ценность» в отечественную педагогику. Одной из задач образования определялась задача формирования у личности системы ценностей, адекватной общественной. В «Концепции дошкольного воспитания» (1989) впервые было использовано понятие «ценность» и основной задачей воспитания определено «формирование ценностных основ отношений».

В мире детства одновременно соединяются и перекрещиваются в особую картину ценности и смыслы культуры и искусства, истории и личности. При этом ребенок может видеть больше культурных смыслов, чем взрослый. Именно в дошкольном возрасте закладывается ценностная матрица культуры, культурное поле собственной деятельности, поэтому опора на специфику процесса вхождения ребенка в культуру, ментальность народа, способна помочь становлению будущих ценностей всего народа. Ценности и смыслы пронизывают каждый вид детской деятельности. Внутренний мир ребенка, формирующийся под воздействием усвоенных ценностей культуры и искусства, благодаря развитию ценностных ориентаций, позволяющих ребенку ориентироваться в пространстве жизни, приобретает определенную целостность. Ценностно-смысловое пространство детства, как утверждает Н. А. Платошина [264, с.25], является порождением личностей, вступивших в диалог, совместную деятельность, сотворчество, благодаря которым происходит открытие мира ценностей и смыслов. Таким

образом, ценности и смыслы другой личности побуждают ребенка к самостоятельной деятельности, выбору смыслов и способов самосозидания.

В современном образовании особое внимание обращается на вопросы раскрытия потенциала личности, ориентаций ребенка на ценности ворота в человеческий мир общества через творческое эмоциональное содействие и переживание другому человеку. Принятие детьми дошкольного возраста эстетических норм и формирования художественных умений, рассматривается как часть общего процесса активного «вхождения» в смыслы мира культуры и искусства через их ценности. В исследованиях Р. М. Чумичевой [352, с.86] отмечено, что с помощью педагогических технологий педагог реализует следующие функции: гностическую (ретрансляция и передача ценностей мира ребенку); организаторскую (создает условия для проявления «Я» ребенка), прогнозирующую (процесс, способ, результат деятельности).

Результатом художественно-творческой деятельности является продукт, созданный ребенком, отражающий самоценность его «Я». Культура и искусство как совокупность ценностей, как определенная система их воспроизводства выступают фактором смыслового целеполагания, обуславливающего рождение эстетической личности ребёнка. Педагогический смысл ценностных ориентаций в образовательном процессе направлен на свободное владение педагогом широким кругом знаний и умений в области искусства, художественного и эстетического развития ребенка. Формированию ценностно-смысловых ориентаций во многом способствует процесс развития личности в целом.

Анализ различных определений и оснований принципа ценностно-смыслового целеполагания позволяет констатировать следующее: динамика смыслообразования в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста, обусловленная субъективной потребностью в построении личностных смыслов, глубоко индивидуальна и предусматривает необходимость вариативности форм образовательно-воспитательного взаимодействия. Внутренний мир ребёнка, формирующийся под воздействием усвоенных ценностей и смыслов культуры и искусства, приобретает выраженную

целостность благодаря развитию ценностно-смысловых ориентаций, способствующих ребёнку ориентироваться в пространстве жизни. Возникшие в процессе художественно творческой деятельности, смыслы, по мнению А. Н. Леонтьева [184, с.70], становятся «единицами человеческого сознания и его образующими». Как многоаспектное явление, ценностно-смысловое целеполагание выступает показателем развития творческой личности ребёнка, в основе которого лежит понятие ценностей и смыслов, ориентированных на художественно-эстетические способы познания мира и знаков его выражения.

Принцип непрерывности личностного развития. В настоящее время идёт интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребёнка, его уникальности, предъявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности. Развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Наиболее последовательно раскрыл отношения в фундаментальной психологической триаде «потребность – мотив – деятельность» А. Н. Леонтьев. Источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Мотив определяется как предмет, отвечающий потребности, побуждающий и направляющий деятельность [277, с.398] . Формирование ведущего мотива приводит к тому, что помимо функций побуждения и направления деятельности у него возникает особая смыслообразующая функция: он придает деятельности определенный личностный смысл – осознанное внутреннее оправдание деятельности. Переход мотива (сдвиг мотива на цель действия), по А. Н. Леонтьеву, исключительно важный момент, на основе которого возникают качественно новые отношения личности к действительности. Единая взаимосвязанная система мотивов деятельности, возникающая в их развитии, как отмечает Д. И. Фельдштейн [338, с.59] и составляет психологический фундамент личности.

Полноценное развитие личности предполагает целенаправленно осуществляемое взаимодействие педагога и ребёнка, целью которого, по мнению Л. В. Трубайчук [138, с.83], является «выполнение определенных норм, что

позволяет приобщать дошкольника к социокультурным знаниям, традициям, расширяет его индивидуальный опыт и задает растущей личности социально ценный вектор развития». Отметим, что по своей природе личность социальна, поэтому она исторически и психологически зависит от социального - как условия личностного развития, как своего естественного человеческого бытия. Личностное развитие ребенка как процесс сознательного изменения своего «Я», сводится к реализации потребности в самосовершенствовании, самодвижении, построении себя как личности. При выявлении сущности личностного развития ребёнка дошкольного возраста мы исходили из ряда общих психолого-педагогических положений, основанных на том, что: 1) естественно-природный процесс становления детской личности протекает во взаимодействии с социокультурной средой; 2) успешность развития личности ребёнка определяется активной и осмысленной жизнедеятельностью; 3) постижение смысла человеческой деятельности растущего ребёнка происходит в процессе рефлексии опыта.

В культурно-исторической теории развития личности (Л. С. Выготский) была выдвинута идея о ведущей роли обучения в развитии ребёнка. Анализируя личность дошкольника, учёный сделал вывод о том, что развитие личности происходит по спирали и скачкообразно, тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии. Процесс непрерывного развития личности ребёнка объясняется законами диалектики, которая подчинена закону перехода количественных изменений в качественные. Такие изменения вскрывают механизмы в развитии дошкольника, заложенные в самопознании и создании образа «Я» ребёнка. Л. И. Божович [52, с. 178] считала необходимым изучать внутренний субъективный мир развития ребёнка, «то есть ту психологическую почву», на которую падают воспитательные воздействия. Соотношения «внешнего» и «внутреннего», объективного и субъективного, обуславливающие психическое развитие ребенка являются результатом процесс преобразования собственной личности. Л. И. Божович В 60-е годы XX в. Л. И. Божович ввела новое понятие, отражающее сущность такого соотношения – понятие *«внутренняя»*

позиция ребёнка», то есть, как он сам относится к своему положению, какое значение для него имеет окружающая действительность и как он переживает её требования к себе лично. Внутренняя позиция ребёнка, по мнению исследователей (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина и др.), формируется в процессе жизни и воспитания ребёнка и отражает не просто объективное положение растущего человека в жизни, но и его отношение к этому положению, характер его потребностей, мотивов и стремлений.

Механизмом личностного развития и саморазвития является *рефлексия* – как важнейшая способность человека, помогающая переосмыслить его отношения с предметным и социальным миром; вне рефлексии не существует полноценного развития личности. Согласно научным исследованиям (Л. В. Трубайчук), в рефлексии выделяются следующие уровни: *операциональный уровень* (рефлексивные навыки: умение понимать другого, соблюдать правила и нормы, воспринимать поставленную задачу), *предметный уровень* (формируется на основе операциональных умений), и *личностный уровень* (его основы возможно формировать в дошкольном возрасте).

Итак, реализация принципа личностного развития в художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста предполагает динамичное социокультурное развитие ребёнка, опосредованное целенаправленной педагогической и образовательной деятельностью. В процессе этой деятельности ребёнок не пассивно приспосабливается к окружающему миру, созданному предыдущими поколениями, а активно овладевает достижениями культуры и искусства в многоплановой деятельности. Социальная активность является определяющей характеристикой развивающейся личности, позволяя ей «выходить» за пределы накопленного опыта и сформированных качеств.

Совокупность *закономерностей педагогического взаимодействия* включает следующее:

❖ *Педагогическую ценность художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста составляет эмоционально окрашенный процесс и*

творческое действие, направленное на создание целостной картины мира. С данной закономерностью связаны принципы: индивидуализации; мотивации на художественное творчество, эмоциональной насыщенности, художественного моделирования.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определили образовательную область «Познание», содержание которой направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития через решение ряда задач, среди которых: формирование *целостной картины мира* [332, с.33].

Известно, что в XIX веке картина мира трактовалась как философско-мировоззренческое построение, а во второй половине XX века – рассматривалась как научно-философская система представлений об общих свойствах и закономерностях мира природы и социальной среды. В отечественной культурологии *картина мира* рассматривается как полуосознанное или осознанное представление, зафиксированное в конкретных произведениях культуры [177, с.410]. Научное понимание картины мира социологами, психологами, нейрофизиологами и др. заключается в следующих позициях:

- *система образов и связей между ними*, имеющих эмоциональную окраску – наглядных представлений о мире, взаимоотношений человека с окружающим, при этом составляющие картину мира образы являются не только зрительными, но и обонятельными, осязательными и слуховыми;

- *жизненные позиции людей* (идеалы, убеждения, принципы познания, деятельность, ценностные ориентации и духовные ориентиры), порождаемые своеобразной конфигурацией образов.

Носителями картины мира являются как социальные группы, так и отдельные личности общества. Картина мира, как сложноструктурированная модель или целостность, включает в себя такие компоненты, как: мировоззрение, мировосприятие и мироощущение. Таким образом, картина мира служит типологической интегральной характеристикой культуры, при этом термины «культура» и «картина мира» выступают как взаимозаменяемые. Картина мира

передается из поколения в поколение, изменяясь в ходе развития общества, она неисчерпаема по содержанию и служит основой человеческого поведения. Разновидности картины мира имеют три вектора развития: научный, религиозный и художественный.

Внимание и интерес учёных А. Я. Гуревича, Т. Ф. Кузнецовой, В. А. Лукова, Н. В. Михайловского, Р. Ю. Рахматулина и др. были вызваны потребностью изучения проблемы формирования картины мира. В исследованиях отечественной педагогики (К. Д. Ушинский) «картина мира» рассматривалась как «духовное образование, духовная призма, через которую преломляется воспринимаемый человеком окружающий мир и вырабатывается отношение к нему». Основу целостной картины мира составляют: искусство в мире ребёнка и ребёнок в мире искусства, что дает возможность совмещения представлений и восприятия картины мира, выраженной в искусстве. Интересна, на наш взгляд, точка зрения Н. А. Платохиной [264, с.24], отмечающей, что в период детства ребенок-дошкольник встречается с миром близких и знакомых образов (мир семьи, сверстников и т. п.) и одновременно открывает для себя незнакомый мир (виртуальный мир образов: герои сказок, мультфильмов и т. п.). Таким образом, в сознании ребенка эти два мира «накладываются» друг на друга и создают новый образ картины мира.

Принцип индивидуализации. Истоки подхода к индивидуализации рассматриваются в исследованиях А. Адлера, Ф. Перлза, К. Роджерса, К. Юнга и др. В философии индивидуализация в искусстве (греч. «образец», лат. «неделимое») подразумевает специфический способ воспроизведения действительности, при котором художественное обобщение, проникновение в суть изображаемых явлений осуществляется через раскрытие их индивидуальных и конкретно-чувственных особенностей [340, с.230]. В психологии термин «индивидуализация» рассматривается как процесс становления личности путем селекции информации, получаемой индивидом из окружающей среды, и производства новых духовных ценностей, значимых для общества [247, с.190].

В качестве антропологической, природосообразной и первичной проекции человека Б. Г. Ананьев выделяет его индивидуальность. По мнению учёного, человек как индивид предстает в своих индивидуально-типических, в динамике психофизиологических функций и в структуре ограниченных потребностей. Понятие «индивид» выражает целостность, неделимость и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних стадиях развития жизни. По образному выражению Б. Г. Ананьева [277, с.257], личность является «вершиной» структуры психологических свойств, а индивидуальность является «глубинным измерением». Базируясь на кардинальных положениях, разрабатываемых в отечественной психологической науке (научные школы Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева) отметим, что в процессе онтогенеза растущий человек овладевает общественным опытом, присваивает его, делая своим достоянием, т. е. происходит социализация. В то же время, по мнению Д. И. Фельдштейна [336, с.103], человек приобретает всё большую самостоятельность, относительную автономность, то есть, происходит его индивидуализация. Реальная индивидуализация предполагает максимально глубокое раскрытие индивидуальных возможностей человека, что осуществляется только в процессе социализации личности как необходимого условия присвоения приобщения индивида к социокультурному процессу.

Отечественная педагогика опирается на позицию того, что воспитание должно максимально опираться на индивидуальность. Как важный принцип педагогики, индивидуализация, по мнению И. П. Подласого [267, с.123], заключается в управлении развитием человека, имея ввиду приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить запроктированный уровень развития личности. В частности, исследования Н. В. Увариной [329, с.44] указывают на то, что индивидуализация образовательного процесса направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задают образовательные программы, и реальными возможностями каждого ребёнка. Индивидуализация обучения и воспитания осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач, содержания обучения, и позволяет создать оптимальные условия для

реализации потенциальных возможностей каждого ребёнка. Учёт индивидуальных особенностей детей носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения.

По мнению Д. И. Фельдштейна [337], процесс присвоения ребёнком социальных норм и по своему содержанию представляет единство и одновременно постоянное воспроизведение противоречия двух сторон: *социализации*, выступающей как присвоение ребёнком норм человеческого общества и *индивидуализации* – как постоянное открытие, утверждение, понимание, отделение и формирование себя как субъекта. Как компоненты единого процесса личностного развития индивидуализация и социализация являются необходимыми и неразрывно взаимосвязанными. Каждый ребёнок представляет собой неповторимую в своем своеобразии человеческую личность. В процессе развития, благодаря специфическим для каждого ребёнка внешним и внутренним условиям, у него накапливается собственный опыт взаимодействия с окружающим миром, и формируются индивидуальные особенности личности: отношения между возможностями и потребностями, особенности его эмоциональной сферы и т. п.

Индивидуализация детей дошкольного возраста наиболее активно проявляется в его контакте с искусством. Формирование мировосприятия ребёнка средствами изобразительного искусства может быть стихийным и педагогически направленным, когда художественно-эстетическое развитие включает приобщение к различным произведениям искусства через их восприятие и собственную творческую деятельность.

При разработке индивидуальных маршрутов развития ребёнка необходимо принимать во внимание не только «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский), но и «горизонты развития» (Н. Н. Подъяков), понимаемые как постоянное движение к сложной, отдаленной цели. Индивидуальная траектория развития каждого ребёнка проектируется по принципу «эпигенетического ландшафта» (термин Ж. Пиаже), когда все дети находятся в одном образовательном пространстве, но как отмечает И. А. Лыкова [313, с.172], движутся *разными маршрутами* к горизонтам своего развития, достигая

одинакового результата (принцип «завершающего равенства»). Таким образом, деятельность педагога направляется на создание оптимальных психолого-педагогических условий для сознательного выбора детьми индивидуальной образовательной стратегии; на индивидуальную помощь ребёнку в планировании художественно-творческой деятельности через создание специальных педагогических ситуаций и творческих заданий в целях развития конкретных индивидуальных черт.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что принцип индивидуализации в художественно-эстетическом развитии ребенка предполагает формирование специфической творческой личности, или творческого «Я» через выражение психологической природы личности, психологических механизмов, способов и форм её выражения. В актах художественного творчества одновременно «творится» и сам ребёнок как художественный субъект. Личность ребёнка, преобразуемая в художественном процессе, выступает как творческая личность, а продукт детского творчества приобретает статус «живой индивидуальности» художественной личности, статус субъекта творчества. В процессе работы над творческим продуктом на основе «вживания» в художественные образы у ребёнка формируется *собственное художественное «Я»*, что одновременно означает зарождение художественно-эстетической идеи-чувства, идеи-формы.

Принцип мотивации на художественное творчество. На преобразующее начало художественного творчества и соиздание в развитии целостной личности в своих исследованиях одним из первых указывал Л. С. Выготский [88, с.12]. Он считал, что содержание художественного творчества человека исторически и социально обусловлено, так как в нём реализуется актуальный уровень культуры, накопленный человечеством. Научные исследования (Л. Н. Сляднева, А. А. Сляднев и др.) установили очевидную связь, выражающуюся в следующей структуре: культура общества – художественное творчество – консонантность сигнальных систем – функциональное взаимодействие полушарий головного мозга – целостная личность. Понятийный статус «художественного творчества» связан с обозначением этим термином

продуктивной деятельности, направленной на создание уникальных эстетически выразительных форм. Художественное творчество раскрывается через личность и в личности. Поэтому изучать продукты этого творчества необходимо как: *личностное творение*, объективируя индивидуальное сознание творца; *феноменологически* в контексте духовно-деятельностного бытия творческой личности; *предметно* – творчество как результат экстерииоризации художественно-эстетических способностей; *технологически* – творчество как «алгоритмизация экзистенций» и парадигме знакотворческой деятельности.

Центральным звеном в формировании личности ребёнка является развитие его мотивационной сферы: его потребностей, стремлений, желаний и намерений. На основании многочисленных исследований А. Н. Леонтьева [183, с.108] было выдвинуто положение о том, что дошкольный возраст является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, управляющих поведением ребёнка и определяющих всё его развитие. В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется развитие и познавательных способностей ребёнка, навыков, умений, характера и привычек. Средством ориентации ребёнка на окружающую действительность и отношения с ней служат переживания, отражающие в эмоциональной форме степень удовлетворения его потребностей. Необходимо учитывать, что в процессе жизни у ребёнка возникают и развиваются новые социальные потребности, что приводит к обогащению его мотивационной сферы. Исследования Л. С. Выготского [85, с. 98] подтверждают мысль о том, что чувства, возникающие в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических и пр.) по психологической природе представляют собой новые системные образования. Когда переживание, связанное с процессом и результатом удовлетворения потребности, само становится для человека ценным, он стремится вызывать его снова. Так, по терминологии Л. Brentano, возникают «ненасыщенные потребности», специфичные только для человека, усиливающиеся, побуждающие человека к творчеству и новым исканиям.

При целенаправленном изучении мотивационно-потребностной сферы ребенка Л. И. Божович [53, с.363] удалось зафиксировать существование опосредованных потребностей, имеющих сознательный характер. Ею было доказано, что в процессе развития мотивационно-потребностной сферы происходит освобождение от диктата «натуральных» потребностей и у субъекта появляется возможность сознательного управления своими стремлениями и потребностями. Анализ изучения проблемы формирования художественно-эстетической потребности у детей дошкольного возраста (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, И. А. Джидарьян и др.) показывает, что эта потребность является основой художественно-эстетического сознания личности. При этом эстетическая потребность выступает как потребность гармонизации внутреннего и внешнего мира ребёнка на основе постижения красоты окружающего мира. Художественная потребность, имеющая свой специфический предмет – искусство, является потребностью в переживаниях и творчестве. Исследования Л. С. Выготского [86, с.112] подтверждают, что начало творческой деятельности может быть отнесено к 3-х летнему возрасту, проявляясь ранее других способностей и потребностей. Именно художественно-эстетическая потребность и творчество (как активная преобразовательная деятельность по изменению ребёнком самого себя), как отмечает В. И. Волынкин [80, с.56] дает ребёнку возможность выразить себя с помощью того, чем он уже владеет, совершенствуя все свои способности. Проблема эстетической потребности тесно смыкается с проблемой художественной потребности: «художественное» переходит в «эстетическое», и только через развитую художественную потребность у дошкольников можно формировать эстетический вкус, суждения и т. п.

Важным фактором в образовательной работе с детьми является грамотное использование мотивации и эффективных методов стимулирования дошкольников к художественному творчеству, так как мотивационно-стимулирующая составляющая отражает наиболее тонкие моменты организации педагогического процесса. Рассмотрим основные методы мотивации, разработанные Н. В.

Шайдуровой [354, с.37], опирающиеся на принципы развивающего обучения в изобразительном искусстве (Н. С. Боголюбов), которые представлены в таблице 6.

Таблица 6

Мотивация и методы стимулирования детей к художественному творчеству.

Методы	Мотивация
Эмоциональное стимулирование	Создание ситуации успеха; поощрение; использование игр и игровых форм; создание ярких наглядно-образных представлений
Развитие познавательного интереса	Создание: познавательных ситуаций; ситуации творческого поиска; проблемных ситуаций; креативного поля
Волевые	Предъявление учебных требований; формирование ответственного отношения к занятиям по изобразительному искусству; оказание помощи с целью выявления затруднений у детей
Социальные	Обозначение системы перспектив; совместное творческое проектирование; удовлетворение желания ребёнка быть значимой личностью

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в дошкольном возрасте необходимо создавать определенные условия, способствующие тому, чтобы потребность в эстетических впечатлениях перерастала в ненасыщаемый познавательный интерес и художественную потребность, выступающую как способ саморазвития ребёнка. Именно акт удовлетворения потребности в художественном творчестве вовлекает ребёнка в активную деятельность по овладению предметом потребности, организуя ребенка целостно: его интеллект, волю, эмоции и т. д. Акт удовлетворения потребности выступает универсальным стимулом к формированию художественно-творческой деятельности ребёнка. Принцип мотивации на художественное творчество рассматривает творческий процесс как документально достоверный показатель общего психического и педагогического развития личности дошкольника, представляющей большую

исследовательскую педагогическую ценность. При этом художественное творчество ребёнка представляет собой многомерное смысловое образование, порождаемое его трансформирующимся художественно-эстетическим опытом.

Принцип эмоциональной насыщенности. Дошкольный возраст является возрастом познавательных эмоций, к которым относятся чувства удивления, любопытства и любознательности. Эмоции, возникая в результате столкновения с новыми сторонами действительности, оказывают стимулирующее значение и влияние на познавательные психические процессы и вырабатывают у ребенка индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений. Изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием не только мотивационной, но и познавательной сферы личности и самосознания. Поскольку эмоциональность развивается в познавательной деятельности, очень важно пробудить интерес у детей дошкольного возраста к различным видам искусств ещё в «впечатлительном возрасте».

Современные научные исследования (В. И. Волынкин, И. А. Лыкова, Б. М. Теплов, Р. М. Чумичева, А. Ф. Яфальян и др.) свидетельствуют о том, что художественно-эстетическое развитие оказывает неизменное воздействие на общее развитие ребёнка: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, в результате чего ребёнок становится чутким к красоте в искусстве и жизни. Ранние работы Ч. Р. Дарвина и более современные исследования (К. Е. Изард и др.) показали, что эмоции имеют одни и те же выражения и эмпирические характеристики в различных обществах. Для объяснения происхождения эмоций человека Ч. Р. Дарвин ввел принцип «начала антитезы», (впоследствии переосмысленный Г. В. Плехановым), который Л. С. Выготский положил в основу своей работы «Психология искусства». По определению Л. Э. Шевчук [309, с.82] целостное значение эмоции представлено следующими компонентами: а) переживаемое или осознаваемое ощущение эмоции; б) процессы, происходящие в различных системах организма; в) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций, выражающиеся на лице.

Вопрос о сущности *эстетических и художественных эмоций* – один из самых сложных в науке. Развитие этих эмоций у детей дошкольного возраста связано со становлением собственной художественно-творческой деятельности детей и художественного восприятия. Различные виды искусства способны вызывать в человеке весь спектр переживаний, испытываемый им в жизни. Большинство учёных подчеркивают самую тесную связь эмоций с восприятием искусства. Существующие синтетические теории эстетического чувства, описанные в психологической литературе, по-разному раскрывают сущность вопроса. *Концепция художественного чувства*, разработанная Б. Христиансенем (1911г.) выражалась следующим: всякое решительное воздействие внешнего мира имеет свое особое чувственно-нравственное действие. В основе искусства, по мнению ученого, лежат дифференциалы настроения, и всю эстетическую реакцию можно изобразить следующим образом: объект искусства или эстетический объект состоит из разных частей. В него входят впечатления предмета, формы, материала, которые сами по себе совершенно различны, но общее между ними то, что каждому элементу соответствует эмоциональный тон, и «материал предмета и форма входят в эстетический объект в виде привносимых эстетических элементов». По мнению Б. Христиансена – ни один элемент в произведении искусства сам по себе не важен, важна только эмоциональная реакция, которую он в нас пробуждает. Иная точка зрения рассматривается в *теории вчувствования* (Теодор Липпс, 1905). Согласно этой теории, чувства не пробуждаются в нас произведением искусства, каждый элемент искусства не вносит в нас своего эмоционального тона. Человек изнутри вносит себя в произведение искусства, «вчувствует» в него чувства, которые понимаются из глубины самого существа.

Рассматривая эмоции как исходный продукт художественного мышления, не следует отождествлять эстетические и художественные эмоции. Эстетические эмоции, оценивающие красоту воспринимаемых явлений и предметов в действительности, отличаются от всех других эмоций тем, что через акты ценностного постижения действительности проникают в ее сущностные свойства (С. Х. Раппопорт). Рассматривая эмоции в свете эстетического, А. Н. Леонтьев

отмечал [184], что главный вопрос о том, что отражают продукты эстетической деятельности, что они несут людям, решается так: это эмоции, чувства – пусть трансформированные, очищенные и сублимированные, но всё же эмоции и чувства. Различие реальной и эстетической эмоции заключается в том, что эстетическая эмоция немедленно не выражается никаким действием, однако при многократном повторении эти эмоции ложатся в основу поведения личности (Геннекен, 1892). По определению Л. С. Выготского [88, с.240] «эмоция, сообщенная художественным произведением, не способна выражаться в действиях немедленно и непосредственно и в этом отношении эстетические чувствования резко разнятся от реальных». Не выражаясь сразу практическим действием, эстетические эмоции способны, накапливаясь и повторяясь, привести к существенным практическим результатам. Различие эстетических и художественных эмоций, состоит в том, что «мы понимаем, что реагируем не на действительность, а лишь на изображение, и это смягчает остроту наших реакций. Наши переживания в этом случае оказываются все-таки сплавленными с действительно эстетическими чувствами, отражающими красоту и совершенство изображения. Такие чувства называют художественными» (Б. И. Додонов). В обыденных эмоциях переплетаются биологический и социальный опыт, а художественные эмоции, по мнению Р. М. Чумичевой [352, с.228], социальны, биологическое в них если и присутствует, то только как фон или как элемент. Обыденные эмоции существуют изолированно, художественные только в художественной системе (восприятие, представление, понятие). В познавательном процессе эмоциональные переживания ребёнка выступают как способ и ценность познания, через *эмоцию удивления*. То есть ценностная ориентация эмоциональных проявлений ребёнка способствует становлению его образа и стиля жизни.

На основе представленной логики принципа эмоциональной насыщенности отметим следующее: формирование эмоций ребёнка в процессе художественно-эстетического развития является важнейшим условием развития его как личности. При ознакомлении детей с образами окружающего мира, в процессе деятельности

ребенок испытывает разнообразные эмоции, заставляющие его думать. Высшим продуктом развития эстетических эмоций выступают чувства ребёнка, которые возникают в онтогенезе как результат обобщения ситуативно проявляемых эмоций. При правильно организованной педагогической работе знакомства детей дошкольного возраста с искусством можно развивать у них: умение адекватно выражать и осознавать свои эмоции, эстетические чувства и способность чувственно воспринимать и переживать предметы окружающего мира. Приобщение детей дошкольного возраста к культурным ценностям, введение их в мир волнующих, радостных переживаний открывает путь эстетического и художественного освоения жизни в рамках, доступных их возрасту.

Принцип художественного моделирования. Принцип моделирования был разработан в средние века в сферах управления социальными, производственными и другими системами. В методологии науки принцип моделирования был формализован в системе научного знания для унификации поисковых моделей. Основой понимания природы моделирования выступает *теория отражения*, согласно которой отражение рассматривается не просто как взаимодействие, а как реагирование. По мнению А. А. Деркача [13, с. 98], под *моделью* подразумевается материальная или мыслительная (знаковая, концептуальная) система, опосредованно отражающая совокупность факторов, воспроизводящих, имитирующих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и развития, а *моделирование* рассматривается как субъективно-объективная системная задача.

В науке термин «моделирование» обозначает:

- процесс создания моделей, объектов – аналогов исследуемому процессу или системе, отражающей их структурные или динамические характеристики в более доступном виде (В. И. Загвязинский и др.);
- построение и использование наглядных образов, функционально эквивалентных реальным пространственным моделям (Л. А. Венгер и др.);

- совершенствование ориентировочной деятельности, в которой формируются перцептивные, интеллектуальные и практические действия, происходят сдвиги в развитии мышления (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков и др.);
- положительное влияние на развитие продуктивной деятельности детей и формирование диалектических представлений об окружающем мире; моделирование стимулирует любознательность, развивает воображение и фантазию (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.);
- метод обучения, предполагающий создание моделей и работу с ними (Е. Г. Григорьева и др.).

Важное место в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста принадлежит моделям и моделирующей деятельности. В одних работах моделирование рассматривается как «общая интеллектуальная способность» (Л. А. Венгер, Р. И. Говорова, Л. И. Цеханская и др.), в других исследованиях – как «вид знаково-символической деятельности» (Г. А. Глотова, С. А. Лебедева, Н. Г. Салмина и др.). Авторы ряда работ рассматривают возможность использования моделей и метода моделирования в различных видах детской деятельности (Н. Н. Кондратьева, М. В. Крулехт, Т. Д. Рихтерман, О. Н. Сомкова и др.).

В своих исследованиях Л. А. Венгер [70, с.6] выдвинул предположение о том, что психологическим содержанием формирующихся умственных способностей «являются действия пространственного моделирования – построения и использования наглядных образов, функционально эквивалентным реальным пространственным моделям». Согласно *теории поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин), знакомство ребёнка с каким-либо действием, которым он должен овладеть, начинается с выполнения этого действия с соответствующими материальными предметами [92, с.76]. Однако предметы обладают разными свойствами, многие из которых не относятся к выполняемому действию. Для того чтобы от них отвлечься, ребёнку предлагается перейти к действиям с моделями, демонстрирующими только нужные в данный момент свойства объекта.

Широкое признание в дошкольной педагогике получил *метод моделирования*, разработанный Д.Б. Элькониным и Л.А. Венгером. Он заключался в том, что мышление развивается с помощью специальных схем и моделей, способных заинтересовать детей. Доступность метода моделирования в дошкольном возрасте (А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др.) определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением или знаком.

Следует развести понятия «модель как наглядное пособие» и «моделирование» как метод обучения. Если на занятии используется готовая модель или схема, то здесь мы имеем дело с моделью как наглядным пособием. Моделирование выполняет функцию метода, когда ребёнок на основе созданного в голове образа, сам создает модель и в процессе деятельности получает информацию о моделируемом предмете или явлении. При моделировании создается объект, в котором исследуемые стороны оригинала могут быть изучены значительно легче, чем при непосредственном наблюдении. Отметим положительные стороны использования метода моделирования, которые выделяют Г.Н. Аквилёва, и З.А. Клепинина:

- моделирование сокращает время исследования каких-то длительно протекающих процессов;
- метод моделирования, как практический метод, исключает формальную передачу знаний дошкольникам (изучение объекта, явления протекает в ходе активной практической и умственной деятельности ребенка);
- в процессе познавательного интереса с помощью моделирования у дошкольников работают разные анализаторы, что способствует развитию сенсорной сферы.

Благодаря моделированию, ребенок становится способным к опосредованному решению познавательных задач. С помощью различных схем, используемых в моделировании, ребёнок материализует временные, логические, пространственные и другие временные отношения. Наглядные

модели, воспроизводящие существенные связи, отношения предметов и явлений, являются важнейшим условием формирования внутреннего идеального плана мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста.

Любая модель должна соответствовать следующим требованиям: быть простой и доступной для восприятия; отражать основные свойства объекта; передавать те свойства, которые должны быть освоены с ее помощью; облегчать познание ребёнка. В качестве моделей могут выступать макет, изображение, схема, чертеж, график, знак и т.д. Являясь исходным этапом и основным условием абстрактного мышления, как отмечает О. Н. Лазарева [212, с.188], модель создает познавательный образ – когнитивный артефакт, который выходит за пределы генетически унаследованных форм перцептивной и познавательной деятельности.

В дидактике выделяют следующие виды моделей, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7

Дидактические виды моделей

Вид модели	Особенности модели
Предметная модель	Модель аналогична предмету, воспроизводит его части, конструктивные особенности, пропорции и соотношения частей в пространстве
Предметно-схематическая модель	Выделенные в объекты познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются при помощи предметов-заместителей и графических знаков
Графическая модель	Моделируемое содержание: предметы или группы предметов, объединенные на основе сходства или взаимосвязанные пространственным расположением

По характеру моделей выделяют предметное и знаковое моделирование. Моделирование в обучении дошкольников имеет два аспекта: моделирование как содержание, которое ребёнок должен усвоить, и моделирование как средство обучения.

Основные модели классифицируются по разным принципам (рисунок 2)

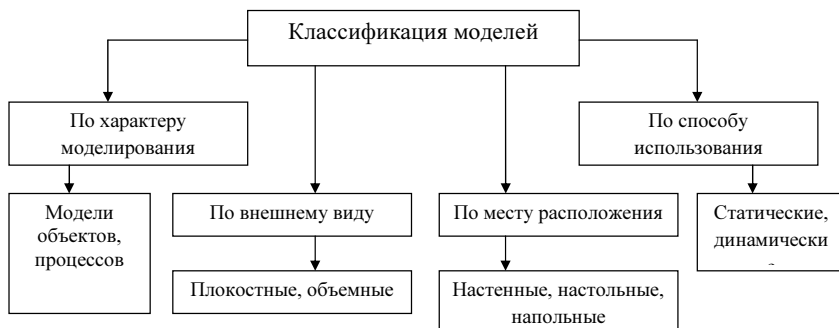


Рис. 2 Классификация моделей (по А.И. Ивановой)

Анализ исследований психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в процессе ознакомления дошкольников с моделями следует выделить несколько этапов. I этап – овладение моделью, освоение способов замещения условными обозначениями; II этап – замещение предметно-схематической модели схематической; III этап – самостоятельное использование моделей и приёмов работы с ними в собственной деятельности.

Таким образом, модель как наглядно-практическое средство познания выполняет свою функцию и должна соответствовать ряду требований: 1) чётко отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания; 2) быть простой для восприятия и доступной для создания и действий с ней; 3) ярко и отчетливо передавать те свойства и отношений, которые должны быть освоены детьми; 4) облегчать познание (М.И. Кондаков, А.И. Уёмов, В.Г. Мизинцев). В дошкольном возрасте обучение моделированию осуществляется в

следующей последовательности: внимательное рассматривание объекта с помощью готовой модели; сравнение объектов между собой, выделение признаков различия и сходства; постепенное увеличение количества сравниваемых объектов; обучение приемам моделирования; совместное создание моделей. По мере осознания детьми способа замещения признаков, связей между реальными объектами и их моделями становится возможным привлекать детей к совместному с воспитателем, а затем и самостоятельному моделированию.

В процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста художественное моделирование используется как наглядно-практическое средство познания для формирования знаний о свойствах и структуре эстетических, художественных объектов и произведений искусства. Художественно-эстетическая деятельность в дошкольном учреждении может осуществляться в следующих видах моделирования (Г. Голошумова): *музыкальное моделирование* (на основе эмоционально-семантического метода «Слышу – чувствую – говорю»), *цветовое моделирование* (составление индивидуальных словарей «Мир красок»), *графическое моделирование* (мир пространства вокруг, выраженный графическими знаками), *пластическое моделирование* (развитие мелкой моторики рук и координации тела), *вербальное (словесное) моделирование* (активизация речевых возможностей ребенка).

Основываясь на ведущей позиции, определяющей принципы и условия проектирования образовательной области «Художественное творчество» в дошкольном учреждении – методологической установке, отстаивающей самоценность искусства как процесса и результата художественного творчества ребёнка, художественное моделирование понимается следующим образом. Образовательный процесс по художественной деятельности, по мнению И. А. Лыковой [14, с.210] начинает строиться «изнутри» в форме культуросооения. Художественные образы картины мира выступают как объекты, содержащие разные мини-модели (выраженные в линиях, цвете, форме, фактуре и т. п.), выступающие как способ познания, которым должен овладеть ребёнок. В соответствии со спецификой содержания художественного моделирования,

модели предстают перед детьми как «проблемное поле», которое осваивается в активном творческом процессе на основе творческого воображения, фантазии, эмпатии и мышления. Экспериментирование с художественными материалами помогает ребенку самому пройти путь «открытия» знания и способа действия в художественно-творческой деятельности, предполагающее решающую роль самостоятельных действий дошкольников в конструировании моделей. Задача педагога – научить ребенка вглядываться и находить модели в разных видах искусства, формируя разноаспектный опыт художественного моделирования на основе освоения «языка искусства».

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что введение в процесс обучения художественного моделирования позволяет развивать у дошкольников способность к обобщению, переводя процесс их мышления на более высокий уровень; способствует развитию творческого воображения и фантазии детей; выступает в роли учебного средства, с помощью которого осуществляется построение модели-схемы ориентировочной основы и способа действия; позволяет ребёнку выделять и фиксировать существенные признаки, связи, отношения в процессе формирования художественных и эстетических понятий.

❖ *Вариативность образовательных программ художественно-эстетического цикла обеспечивается спектром разнообразных форм взаимодействия с детьми в образовательном пространстве ДОУ и музея изобразительных искусств.* Данная закономерность предполагает реализацию следующих принципов: вариативности; саморазвития личности.

Принцип вариативности. Реализация идей вариативности образования является принципиальным требованием любой современной системы обучения. В научной литературе выделяются следующие возможные уровни реализации вариативности: а) методов и форм организации познавательной деятельности; б) содержания и структуры изучаемого материала; в) структуры организации познавательной деятельности; г) структуры целей и основных задач учебных дисциплин. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт рассматривает принцип вариативности как определенную позицию педагога,

обеспечивающую самореализацию каждого обучающегося. Отмечается, что для этого необходимо оснащение образовательного процесса специальными дидактическими материалами, чтобы предоставить всем обучающимся возможность выбора заданий в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами. Данный принцип проявляется в способности образовательного учреждения предоставлять обучающимся многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных образовательных программ.

Так, реализация принципа вариативности предполагает использование новых программ художественно-эстетического цикла в пространстве музея изобразительных искусств и дошкольного учреждения, способствующих художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста.

На протяжении многих десятилетий музейная педагогика, как музейная культура, формировала ценностное отношение человека к действительности, уважение к культуре и истории человечества, умение оценивать в повседневной жизни предметы музейного искусства. Обращение к ценностям, накопленным и свято хранимым человечеством в мировой культуре, предполагает включение индивида в культурно-историческое пространство, что создает особую почву для создания им себя как субъекта культуры. Особая роль в этом принадлежит музею, который выводит индивида за границы социума, цивилизации в мир культуры. В этой связи для образования представляют интерес социокультурные функции музея. Музейное пространство в компактном виде отражает генезис человеческого познания и преобразования мира и себя на разных стадиях развития, заключая в себе самую вечную проблематику человечества. В этом видится органичность музейной среды для ребёнка, воспроизводящего в своем индивидуальном становлении исторический путь человечества. Как интегративная область, музейная педагогика выступает совершенно особым явлением, указывающим на объективное наличие педагогического потенциала в пространстве музея и возможность его использования в образовательных целях. Основной *целью музейной педагогики* является приобщение подрастающего поколения к музейной

культуре и присвоение личностью общечеловеческих ценностей через различные грани мира культуры. Дошкольное детство – время, когда закладываются основы художественно – эстетического развития и духовности личности благодаря непосредственности, живости, эмоциональности восприятия ребёнком окружающего мира и культуры, созданной человечеством. Перед педагогами дошкольных образовательных учреждений стоит важная социально-педагогическая задача – формирование грамотного «пользователя» информации музея, привитие вкуса к общению с музеем и его экспозициям, реанимация культуры музейного просвещения, почти утраченной современниками. Изучение искусства во всем его многообразии представляет собой сложный познавательный комплекс, в котором большую роль играет использование творческого потенциала музеев.

Основываясь на многолетнем педагогическом и искусствоведческом опыте работы с дошкольниками, авторским коллективом (Н. В. Бутенко, Л. Ю. Яковлева) разрабатывались и апробировались в дошкольных учреждениях города Челябинска программы художественно-эстетического цикла, реализующиеся в образовательном пространстве музея искусств:

- образовательно-воспитательная программа «Путешествие в музее»;
- музыкально-эстетическая программа «Синтез искусств в пространстве музея»;
- художественно-эстетическая программа «Сказка в живописи»;
- арт-терапевтическая программа «Разноцветные ступеньки»;
- эстетическая программа «Волшебные маски».

Исходными теоретическими положениями в создании программ художественно-эстетического цикла явилась взаимосвязь: образование – культура – искусство – личность. Программы представлены самостоятельным интегрированным курсом для детей 4-х, 5-ти и 6-ти лет, который включает знакомство дошкольников с основными видами искусства: живописью, графикой, скульптурой, архитектурой, народным и декоративно-прикладным искусством. Содержание разработанных программ построено в соответствии с основными принципами, культуросообразности, гуманизации, интеграции, диалогичности и

т. д. Программы художественно-эстетического цикла ориентированы на развитие внутреннего мира ребёнка, формирование детского опыта и культурных способов освоения мира культуры и искусства. Взаимодействуя с музейной культурой, ребёнок через свое окружение присваивает его ценности, учиться понимать духовные связи, на которых строится целостность и гармония мира.

Принцип вариативности заключается в том, что программы, реализующиеся в образовательном пространстве музея изобразительных искусств составляющие единый художественно-эстетический комплекс, могут быть переструктурированы и дополнены. Это позволит получить мобильную, динамическую, открытую для изменений и дополнений обучающую и развивающую систему, где можно изменять как базу знаний дошкольников об искусстве (содержание познавательного материала, новые произведения искусства), так и осуществлять выбор необходимых выразительных средств для достижения целей и усвоения содержания.

Таким образом, использование вариативных образовательных программ художественно эстетического цикла в пространстве музея и дошкольного учреждения предполагает последующее проявление индивидуальности каждого ребёнка в творческой деятельности, содержащей совокупность художественно-творческих способностей, что будет способствовать реализации индивидуальных творческих траекторий саморазвития детей. Кроме того, принцип вариативности обеспечивает педагогу право на творческую самостоятельность в выборе технологий, дидактического материала, методов, средств и способов педагогической деятельности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста.

Принцип саморазвития личности. Способность ребёнка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном возрасте и самым важным путем развития является многогранная самореализация. Идеи гуманистического характера взаимоотношений, их влияния на развитие и самореализацию личности восходят к истокам науки (Я. А. Коменский, И. Г. Песталотци, Ж. Ж. Руссо и др.). В последние годы в обществе сложилось новое понимание цели образования:

формирование готовности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Реализация этой цели предполагает выполнение комплекса основных задач: 1) *обучение деятельности* (умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать свои результаты); 2) *формирование личностных качеств* (ум, чувства, воля, эмоции, творческие способности и д. п.); 3) *формирование картины мира* (адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной системы).

В современной науке существуют разные подходы к структуре саморазвития личности. Идея самоценности детства как всеобщей формы детского развития нашла отражение в трудах А. В. Запорожца и его последователей (конец 70-х годов XX века). Работы учёных были направлены на изучение психического развития как процесса деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Как показывают исследования (А. Маслоу, А. В. Петровский, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), центральной потребностью человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность стать личностью и актуализировать себя. В исследованиях В. И. Волынкина [81, с.223] отмечено, что невозможность к самореализации ведет к глубочайшим потерям в психике личности. Атропологические науки в центр внимания ставят идеи саморазвития, самопознания и самореализации личности, а человек, по мнению К. А. Абульхановой-Славской [10, с.234] выступает как «автор самого себя». Основу саморазвития личности составляют процессы самоопределения (выбор и сознательную постановку целей) и самореализации (творческую реализацию своих целей и самовосстановление своих потребностей) (О. С. Газман).

Процесс саморазвития личности тесно взаимосвязан с механизмами саморегуляции. В Программе развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» М. В. Корепанова (242, с.240): подчеркивает, что основу саморазвития личности дошкольника составляют механизмы самопознания, а основным средством самопознания выступают ситуации опосредованного познания себя, которые специально опосредуются

педагогом или используются стихийно возникающие ситуации в процессе деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Как отмечает Н. В. Уварина [329, с.167], саморазвитие ребёнка предполагает наличие его внутренних сил, в качестве которых выступают противоречия между потребностями и возможностями личности, с одной стороны, и внешними условиями и требованиями с другой. В соответствии с возрастными особенностями дошкольников часто дети не в состоянии самостоятельно решить эти противоречия в связи с недостаточностью социального опыта, незнания собственных возможностей и способностей. В связи с этим, исследователи (Н. А. Соколова, А. В. Кулемзина и др.) рассматривают педагогическую поддержку как средство саморазвития ребёнка.

Вовлечение ребёнка в мир культуры осуществляется сложившейся в обществе системой социализации и воспитания, охватывающей духовную, национальную, общечеловеческую, культуру общества и региона. По мнению В. Т. Кудрявцева [175, с.13], культурное саморазвитие ребенка характеризуется универсальностью, эвристичностью, пластичностью и полифункциональностью. Как подчеркивает учёный, творчество и саморазвитие – это не разноплановые векторы детского развития (и даже не «различные стороны одного целого»), а один вектор. При этом ребёнок может видеть больше культурных смыслов, чем взрослый. Именно в дошкольном возрасте закладывается ценностная матрица культуры, культурное поле собственной деятельности, поэтому опора на специфику процесса вхождения ребёнка в культуру, ментальность народа, способна помочь становлению будущих ценностей всего народа.

Таким образом, основной акцент в работе с дошкольниками по реализации принципа саморазвития необходимо делать на формирование у детей опыта отношений с произведениями искусства, с художниками и мастерами, создающими эти произведения, от которых ребёнок получит самую важную, значимую для него информацию. В процессе общения с искусством, художественным образом, ребёнок «творит» свой собственный мир, выступает в

роли творца мира и самого себя. В процессе работы с детьми в образовательном пространстве музея и ДООУ педагогу необходимо использовать следующее:

- представлять искусство как изначальный источник познания картины мира и человека;
- развивать способность выражать свое эмоциональное состояние при ознакомлении с произведениями искусства (авторская программа Н. В. Бутенко, Л. Ю. Яковлевой «Волшебные маски») и передавать в художественных образах на примере основных эмоций: восторг, удивление, радость, грусть и т. п.;
- ориентировать детей на определение внешних признаков различия и сходства художественных образов в произведениях искусства;
- побуждать рассказывать о своих предпочтениях и впечатлениях об увиденном;
- строить свою педагогическую деятельность таким образом, чтобы формировать у детей позитивное эстетическое и художественное восприятие окружающего мира.

Процессуальные закономерности:

❖ *Художественная и эстетическая потребности, являясь предметом художественно-эстетического развития личности ребёнка, проявляются в формировании художественного вкуса и творческой деятельности. Данная закономерность предполагает реализацию следующих принципов: принцип катарсиса; принцип гармонизации личности; принцип самовыражения личности в художественном творчестве.*

Принцип катарсиса. Генезис культуры и человеческой деятельности, вызывающей усложнение мира потребностей человека, возрастание роли человеческого фактора выступают как закономерности развития художественных потребностей личности. Как одна из высших специфических духовных потребностей человека, *художественная потребность* связана с проблемой личности, посредством которой происходит формирование внутреннего мира человека. В мире человеческой культуры, а именно в искусстве, веками

концентрировался духовно-практический и ценностно-эвристический опыт человечества. Искусство, как особый вид познания, выступает специфическим предметом художественной потребности. Развитая художественная потребность позволяет личности видеть содержательное художественно-эстетическое богатство картины мира и человека, поэтому развитие художественной потребности – одна из важнейших задач современного образования.

Исследуя категорию «потребность», отметим, что с ней связаны активность и побуждения личности. Потребность выражается в диалектическом единстве объективного (произведение искусства) и субъективного (воспринимающий художественное произведение: зритель, читатель и т. п.). Активная роль субъекта потребности исходит из соотношения принципа *детерминизма*, сформулированного С. Л. Рубинштейном [285, с. 331], и проблемы потребностей, так как человеческие потребности выступают как специфические качественно своеобразные образования, активно опосредующие свое отношение к миру. Остановимся более подробно на основных характеристиках художественной потребности.

Современный этап развития педагогической теории художественного образования характеризуется недостаточной разработанностью понятия «художественная потребность». Как сложное системное образование личности, художественную потребность необходимо рассматривать в её связи с катарсисом, как личной самоактуализацией, самоорганизацией, ведущих личность к гармонизации внешних коммуникаций и собственного внутреннего мира [79]. Педагогическое значение художественной потребности заключается в том, что значение её связи с катарсисом – гармонизация, одухотворение, нахождение новых смыслов и ориентиров индивидуального человеческого бытия. Первые попытки обоснования необходимости выделения наряду с эстетической потребностью художественной потребности, которая «удовлетворяется через функции искусства», была предпринята А. Ф. Еремеевым (1971). Современные исследователи (А. И. Буров, В. И. Волынкин, И. А. Джидарьян, О. И. Органова, А. Н. Семашко и др.) едины в том, что именно художественная потребность

составляет направленность художественного восприятия, эстетического чувства и переживания, формируя эстетическое отношение и эстетическую оценку к миру. Наиболее эффективно художественные потребности (способность эмоционально воспринимать окружающий мир и оценивать прекрасное) развиваются в области изобразительного искусства, являющееся источником творческих замыслов личности. Как личностное образование художественная потребность рассматривается в её связи с *катарсисом* и его механизмами: рефлексией, идентификацией, эмпатией.

Термин «катарсис» в его эстетическом значении возник еще в античной культуре («Теория очищения души от вредных страстей», разработанная пифагорейцами). Термин учения о трагедии «катарсис» [< греч. catharsis - очищение] впервые был введен Аристотелем (в его произведении «Поэтика»), содержание которого философ рассматривал как душевную разрядку, испытываемую зрителем в процессе переживания [174, с.312]. С точки зрения Аристотеля, самая элементарная функция искусства заключается в удовлетворении потребности или облегчении страданий человека, когда его силы могут быть восстановлены живительным действием искусства. Непосредственно к искусству Аристотель применял концепцию катарсиса, рассматривающую искусство как средство заполнения пустоты в душе человека, подъёма его энергии и «очищения души от вредной накипи» [96, с.90]. Поскольку каждому индивиду свойственны аффекты, то в процессе общения с искусством человек получает своего рода «очищение, то есть облегчение, связанное с наслаждением». Явления такого катарсиса Аристотель называл специфическим удовольствием.

Л. С. Выготский [85, с.231] особо обращал внимание на то, что катарсис, «вовлекая в свой очистительный огонь самые жизненно важные потрясения личной души», воздействует целостно на весь внутренний мир целостной личности. Главным результатом катарсиса, возникающего у детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия с искусством, по мнению В. И. Вольнкина [81, с.66], выступает «умная эмоция» (как эмоция, превратившаяся в мысль), ведущая ребенка к творческому мышлению и творческой деятельности.

Так как художественная потребность может удовлетворяться только в деятельности, необходимо рассмотреть взаимосвязь между потребностями и соответствующими способностями, благодаря которым потребность реализуется и удовлетворяется. Отметим, что в процессе овладения ребёнком художественно-творческой деятельностью обнаруживаются и развиваются его творческие способности. С точки зрения О. А. Краевой (1999), между объектом, предметом человеческой потребности и субъектом встают способности и «именно поэтому оказывается возможным, что потребность приобретает форму деятельной способности, сущностной силы человека». Как интегральные составляющие личности, потребности и способности способствуют формированию культурной личности.

Возникнув в середине XVIII века, в истории философии в качестве глобальной психологической проблемы (Х. Вольф), способности в течение длительного времени трактовались как свойства души, особые силы, передаваемые по наследству и изначально присущие индивиду. Проблема способностей в отечественной психологии изучена достаточно глубоко в теоретических концепциях, развитых в работах Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейна. Известно, что под *способностями* Б. М. Теплов (1961) понимал определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их приобретения [51, с.20]. Способности как индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления художественно-творческой деятельности, не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности [276, с. 99]. Основой всех способностей индивида являются его познавательные-ориентационные возможности, обеспечивающие информационную систему поведения и деятельности, которая отражается познавательными процессами (ощущение, восприятие, мышление, воображение, память). В науке известны противоположные точки зрения по вопросу о природе

происхождения способностей. Одна из них характеризует способности как врождённые образования (Р. Декарт, Г. В. Лейбниц и др.), другая, следуя традиции Дж. Локка, исходит из тезиса о полной зависимости человека от внешних условий его жизни. Рассматривая структуру способностей, С. Л. Рубинштейн [285, с.504] выделил в ней два основных компонента:

- «операциональный» (отлаженная система тех способов действия, посредством которых осуществляется деятельность;
- «ядро» (психические процессы, которыми регулируются операции: качество процессов анализа и синтеза).

Современной реализацией структуры способностей, разработанной С. Л. Рубинштейном, является теория В. Д. Шадрикова (1996), определившая понимание способности как функциональной системы.

В отечественной психологии Л. С. Выготским [89, с.213] разработана проблема сенситивных периодов – возрастных этапов, на которых возникают оптимальные условия для развития определенных психических качеств и способностей. Наступление сенситивных периодов индивидуально для каждого ребёнка и зависит от внутренней (биологической) готовности, и от тех стимулов, которые ребёнок получает в окружении и семье. Возникновение этих периодов развития связано с принципиальными изменениями работы головного мозга и эндокринной системы ребёнка. В качестве основных сенситивных периодов развития Л. С. Выготский определил: период новорождённости, около 1 года, 3 года, 6-7 лет и подростковый период. Говоря о формировании творческих способностей у дошкольников, необходимо подчеркнуть, что психологи определяют возраст от полутора до пяти лет. Особой ценностью сенситивных периодов развития является то, что это наилучшее время по восприятию ребёнком всего нового: скорость восприятия материала, сходного с начавшимся сенситивным периодом развития, в 10-15 раз выше, чем в простые периоды.

В исследованиях учёных (В. Т. Кудрявцев, В. Синельников и др.), основанных на культурно-историческом материале, выделены следующие универсальные творческие способности детей дошкольного возраста: 1) реализм

воображения (образное схватывание целостного объекта); 2) умение видеть целое, раньше частей; 3) способность при решении проблемы самостоятельно создавать альтернативу; 4) экспериментирование. Анализируя различные научные точки зрения (ТРИЗ, АРИЗ и др.), отметим что, несмотря на различие подходов к определению творческих способностей у дошкольников, исследователи выделяют в качестве обязательных компонентов этих способностей: творческое воображение и качество творческого мышления. Важнейшим фактором успешного развития творческих способностей детей дошкольного возраста, по мнению ученых (Дж. Смит, Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко и др.), является создание определенных условий:

- раннее физическое развитие;
- создание обстановки, опережающей развитие детей;
- характер творческого процесса требует от ребёнка максимального напряжения физических и психических сил;
- предоставление ребёнку большой свободы в выборе деятельности, художественных материалов, способов, приемов и т. п.;
- ненавязчивая, доброжелательная помощь взрослого;
- создание безопасной психологической обстановки для пребывания ребёнка в состоянии творческого поиска и собственных открытий.

Итак, творческие способности ребёнка обнаруживаются только в процессе овладения им конкретного вида деятельности, в которой он и развивается. Мы соглашамся с мнением В. И. Волюнкина [81, с.61] в том, что именно акт удовлетворения потребности вовлекает ребёнка в активную деятельность, задействуя при этом целостно его интеллект, эмоции, волю и т. п. Удовлетворенная потребность «влечёт за собой другое действие, в том числе и действие над собой к изменению внутреннего мира, своих отношений к миру и к другому».

Художественная потребность ребёнка рассматривается как интерес и стремление к художественно-эстетической деятельности, приносящее чувство радости от восприятия искусства и самого процесса деятельности (процесса

развития мыслей, чувств, творческого воображения, стремления к гармонии внутреннего и внешнего мира), выражающаяся в развитии художественно-творческих способностей:

- способность в целостном единстве познавать мир художественных образов;
- способность чувственно воспринимать окружающий мир;
- способность (умение) к практической художественно-творческой деятельности;
- способность использования различных способов и приёмов в художественном творчестве для реализации задуманного замысла.

Принцип гармонизации личности. Потребностью *гармонизации* всей жизни человека выступает эстетическая потребность, как гармонизация внутреннего и внешнего мира. Термин «гармония, гармонизация» (греч. harmonia – «соответствие, согласие, единодушие, соразмерность», от harmogo – «прилаживать, сочетать») рассматривается как эстетическая категория, означающая слитность, целостность, согласованность [68, с.223]. Этот термин возник в античной теории музыки и использовался для обозначения способа «линейного развертывания звуков», а в античном изобразительном искусстве гармония означала симметрию. Иную трактовку термина предложил А. И. Кравченко, который рассматривал гармонизацию как многоголосную обработку древних мелодий, представляющей важный этап в истории русского церковного пения. Первые опыты гармонизации на Руси относятся к XVII веку. Большой вклад в развитие гармонизации внесли Д. С. Бортнянский, А. Л. Ведель, А. Ф. Львов и др.

В античности философии преобладало эстетическое понимание гармонии как источника совершенства и красоты во всем. Прекрасное в своей сущности есть гармония предметов, явлений, природы искусства и общества. С древности гармонию рассматривали как согласованность различного. Обращение к гармонии как самостоятельной проблеме философии носило принципиальный характер в трудах Аристотеля, Демокрита, Пифагора, Платона, Плотина, Филолая, Эпикура и др. В трудах Аристотеля гармония рассматривалась как универсальное «единство в многообразии», «завершенность и единство целого». В учениях Платона [96,

с.71] подчеркивалось нравственное и воспитательное значение гармонии: «как только расстраивается гармония, так разлагается природа и появляются страдания». В более поздней античности (учение гармонической школы) понимание гармонии в природе и искусстве характеризовалось *двойственностью*. Одушевлённую гармонию, наполненную человеческим чувством, теплотой и смыслом принято называть Красотой. Различие между гармонией и красотой заключается в том, что гармония является вневременным абсолютным понятием и выражает закономерности эстетической организации формы, а красота представляет собой конкретно-исторический, особый идеал художественной формы. Русский космизм, проводя идею врожденной тяги человека к гармонии, ощущение красоты считает изначальной способностью «красота нужна для исполнения добра в материальном мире, ибо только ею просветляется и укрощается недобрая тьма этого мира» (В. С. Соловьёв).

Гармония, являясь фундаментальной философской категорией, обладает аксиологическим смыслом и лежит в основании материальных и вещественных проявлениях бытия. В философской традиции проблема гармонии человека и мира решалась в рамках этики, в русле альтернативных концепций, восходящих к Демокриту и Эпикуру. Высказывания философов (Г. Гегель, Г. В. Лейбниц, Ф. Шиллер и др.) дают нам представление о том, что они понимали гармонию не как единичную вещь или субстанцию, а как определенные отношения и связь между вещами. Гармония, как особая форма диалектического противоречия, характеризуется следующими моментами (Т. Г. Берсенева):

- в процессе гармонического развития объект, изменяясь и подчиняясь всеобщему закону перехода количественных изменений в качественные, сохраняет устойчивость;
- специфика гармонического развития состоит в конструктивном решении противоречия;
- переход к новому качеству всегда есть диалектическое отрицание, означающее сохранение приобретений предшествующего периода в преобразованном виде;

- в категории гармонии содержится аксиологический контекст: мир отражается через призму человеческих интересов и ценностей;
- в самом понятии гармонии обязательно есть момент положительного, оценки, одобрения, присутствует стремление к прекрасному и идеальному.

Итак, гармония внешнего мира, по мнению Р. А. Куренковой [180, с. 146], переходит во внутреннюю гармонию тела и духа человека, порождая у него игру интеллектуальных, духовных, познавательных и физических сил. Достаточно широко в научных трудах (А. Ф. Лосев, Е. М. Торошилова, В. П. Шестаков и др.) раскрывается сущность гармонии в эстетико-художественном пространстве.

Ведущей целью системы отечественного образования и воспитания является создание условий для всестороннего целостного непротиворечивого развития личности: материально-техническая база, программное обеспечение, дидактические средства и т. п. Данная цель, являясь гуманистической традицией российского образования, выражает его национально ориентированную особенность. Гармонизация личности включает в себя вопрос о единстве её образа жизни и психического стиля жизнедеятельности.

Предметом постоянного внимания И. А. Сикорского была проблема достижения гармонии в развитии ума, чувства и воли. Результатом правильного воспитания, по его убеждению должен быть синтез, обеспечивающий нравственную ценность личности, её достоинство. По его мнению, это придает характеру «печать спокойной силы, уравновешенности и душевного мира». Достижение гармонии в развитии личности, раскрытии индивидуальности – главная мысль и доминанта научного поиска учёного, который конечную цель воспитания видел в достижении гармонии развития: духа и тела, физического и психического, уравновешенности умственного, нравственного и эстетического начал, чувства и воли.

В контексте проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста реализация принципа гармонизации личности ребёнка предполагает обдуманное систематическое педагогическое руководство, которое обеспечивается лишь в том случае, если основывается на глубоком познании

естественного хода детского развития и используются средства, адекватные психической жизни дошкольника. Таким образом, гармонизация личности как один из принципов педагогики предполагает не только эстетическое, а всестороннее воспитание, развитие самосознания детей, предусматривающее постепенное, ненасильственное воздействие на ребёнка. В таком процессе укрепляется творческая активность, помогающая лучшему самовыражению, и способности созидать, ведущей к гармонизации окружающего и внутреннего мира ребенка. Реализация принципа гармонизации предполагает:

- определение гармонии как типа отношений между искусством и ребёнком, обеспечивающим устойчивость объекта и процесса;

- рассмотрение произведений искусства, используемых в работе с детьми, как изображения прекрасного и красоты, развивающие определенные ощущения, угадывания и предчувствия гармонии.

Принцип самовыражения в художественном творчестве.

Современная методология изучения феномена детства основана на идеях уникальности человеческого бытия, его особого места в социуме; самоценности детства, субъектности ребёнка и его имманентно заложенной способности к саморазвитию и самовыражению. В основе гуманистической педагогики и психологии лежат идеи признания самоценности человеческой личности, уникальности его потенциальных возможностей, проявлениями которых являются: саморазвитие, самоактуализация, самореализация, самовыражение.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для освоения ребёнком стратегии творческого самовыражения, так как в этот период жизни начинают формироваться новые механизмы деятельности и поведения, которые могут служить основанием осуществления творческой деятельности. В контексте исследования вопроса самовыражения личности в художественном творчестве принципиальное значение имеет утверждение того, что в старшем дошкольном возрасте одним из центральных новообразований выступает произвольность в управлении поведением и деятельностью, произвольность психомоторных и

психических процессов. Именно эти возрастные новообразования в перспективе определяют готовность ребёнка к творческому самовыражению и способность быть субъектом данной деятельности.

Важным аспектом выделенного принципа является определение сущности феномена самовыражения в художественном творчестве. Понятие «самовыражение» рассматривается как «выражение самого себя и своей индивидуальности» [329, с.410]. При этом отмечается, что потребность в самовыражении является одной из важных в человеческой жизни, а для человека адекватными формами удовлетворения потребности являются культурно выработанные средства. Принципиальным вопросом исследования является понимание сущности детского художественного творчества, которое имеет свою специфику, так как продукты этой деятельности зачастую не имеют объективной значимости для общества. Проявление творчества у детей дошкольного возраста, как отмечают психологи Л. С. Выготский и А. В. Запорожец [86; 129;], возникает постепенно, так как в процессе развития ребенка происходит переход от простых форм выражения к сложным. Любой вид художественного творчества основывается на развитии эстетического восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, что способствует обогащению всех видов детской деятельности. По мнению исследователей (Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина и др.) значение изобразительного (художественного) творчества для ребёнка определяется тем, что подкрепляясь определенным эмоциональным настроем и выступает эффективным средством стимулирования творческого самовыражения дошкольников. Как отмечает Н. А. Ветлугина [73, с.34], в своём художественном творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих – новое о себе.

В исследованиях проблемы творчества (В. И. Салютнова, А. Г. Сулейманян и др.) выдвигается утверждение о *дихотомии спонтанности и произвольности* в творческой деятельности дошкольников. На основании этих утверждений, творческое самовыражение ребёнка в изобразительной деятельности может носить произвольный и непроизвольный характер. *Произвольность*

творческого самовыражения возникает как следствие целевой установки, сформулированной педагогом в процессе организации творческой деятельности; подсознательного или осознанного желания ребёнка выделиться или презентовать продукт творчества. *Непроизвольный характер творческого самовыражения* является естественным процессом проявления ребёнком своей индивидуальности посредством эмоций и выступает в различных формах *самопрезентации* как эмоционально выражения самопредъявления себя, своих творческих достижений взрослым и сверстникам. Самовыражение в художественном творчестве предполагает побуждение и поддержание стремлений детей к творческим проявлениям своих природных возможностей. Процесс самовыражения ребёнка в художественном творчестве сопровождается моментами художественного переживания. Так, Янссен (Janssen, 1981) указывал на одну особенность художественного (образного) переживания, отмечая, что формирование творческого «Я» находится в тесной связи с моторным развитием и приходится на субфазы индивидуализации, различение себя и объекта, а также развития представлений о себе и константности объектов [фр.constant - постоянный, неизменный, устойчивый] [174, с.349]. В процессе работы с творческим самовыражением первостепенной задачей педагога является понимание и принятие ребёнка и его творчества. Посредством творческого художественного процесса у ребёнка стимулируется способность к саморегуляции: новые переживания и новый опыт получают наглядное выражение, которые в дальнейшем прорабатываются и ассимилируются.

Итак, самовыражение в художественном творчестве как многоаспектное явление, отражающее эмоциональное состояние ребёнка и его процессуально - поведенческие характеристики, определяется индивидуально-личностной готовностью к проявлению творческой активности и самоизменению. В связи с этим в логике исследования выделим основные аспекты реализации принципа самовыражения в художественном творчестве:

○ *лично-индивидуальный аспект* – основывается на психологических характеристиках ребёнка, особенностях его индивидуального и возрастного

развития, что определяет готовность к творческому самовыражению в изобразительной деятельности – как мотивированное стремление ребёнка проявлять индивидуальное творчество;

○ *творческо-деятельностный аспект* – является отражением уровня новообразования (творческого воображения); предполагает вариативность использования нетрадиционных техник рисования, художественных материалов и способов творческого самовыражения ребёнка в изобразительной деятельности;

○ *результативно-продуктивный аспект* – проявляется в использовании оригинальных форм самовыражения посредством создания новых продуктов творчества, выражая субъективное отношение к действительности

Анализ выделенных педагогических закономерностей позволил сформулировать следующие выводы. Сущность педагогических закономерностей заключается в том, что результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую на определенном этапе включен ребёнок. Большое значение для практической организации педагогического процесса имеет уяснение внутренних закономерных связей между его функциональными компонентами.

1. Нами осуществлён и обоснован выбор педагогических закономерностей (организационные закономерности, закономерности взаимодействия, процессуальные закономерности) художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, нашедший своё конкретное выражение в основных положениях, определяющих общую организацию педагогического процесса, его содержание, формы и методы, то есть в принципах.

2. Трактовка и содержательное наполнение принципов, раскрывающих сущность и особенности каждой закономерности, базируется на концептуальных положениях философии, психологии, педагогики и социологии. Выделенные принципы явились итогом научного осмысления достижений педагогической мысли прошлого и обобщения современной педагогической практики дошкольного образования. Принципы имеют объективную основу, выражая закономерные связи между педагогом и детьми.

3. Эффективность педагогического процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает.

4. Отражением взаимосвязи обучения и художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста стало появление новых принципов, таких как: принцип художественного моделирования, принцип катарсиса, принцип мотивации на художественное творчество, помогающим педагогам более творчески подойти к построению педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

2.2.1 Педагогические принципы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

Стратегия современного образования складывается на основе разработки системы принципов, определяющих порядок педагогического исследования, порядок проектирования и организации образовательного процесса. Исходя из выявленных подходов и выделенных закономерностей, на основании теоретико-методологического анализа проблемы, выделим основополагающие педагогические принципы, призванные выполнять регулятивную функцию педагогической деятельности по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста. Определение принципов любой концепции – важнейшая составляющая теоретического знания об изучаемом объекте. Термин «принцип» (principium – основа, первоначало) рассматривается в научной литературе как исходное положение, основное требование, идея, вытекающие из закономерностей [252, с.112]. Принципы целостного педагогического процесса выступают как система исходных принципов, выполнение которых обеспечит достижение поставленных педагогом целей.

Наше понимание категории «принцип» схоже с мнением В. И. Андреева [24, с.176], с точки зрения которого педагогический принцип является педагогической категорией, представляющей собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности.

Она характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения её эффективности. Следует учитывать и тот факт, что отбор и систематизация педагогических принципов осуществляется с учётом требований объективности, системности, дополнительности, ориентированности (ориентация каждого принципа на нейтрализацию определенного педагогического решения проблемы), аспектности (представление каждым принципом возможностей совершенствования отдельных сторон исследуемого процесса), теоретической и практической значимости.

Современные учёные по-разному классифицируют принципы исследуемых процессов (В. И. Загвязинский [124], В. В. Краевский [170], Е. Ю. Никитина [228], А. М. Новиков [236] и др.). По мнению В. И. Андреева [24, с.171] принцип выступает в качестве нормативного требования и служит критерием для повышения эффективности педагогической практики. Вместе с тем принцип может выступать в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории. Мы разделяем позицию Е. Ю. Никитиной [228, с.32], которая рассматривает теоретическое понимание сущности принципа как ориентира; рекомендации о способах движения от достигнутого к перспективному; о способах достижения меры, единства, гармонии; в сочетании каких-то противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса. Следуя логике В. И. Загвязинского и его последователей [124, с.77], считаем, что основанием каждого принципа должны выступать не столько отдельные положения, сколько педагогическая теория в целом, что объясняется взаимосвязью и всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход педагогического процесса. Основу и новизну разработанной нами концепции художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста составляет система базовых и опорных принципов, построенная на результатах теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать инновационные идеи

дошкольного образования, эстетического и художественного развития ребёнка в художественно-творческой деятельности.

Проектируя концептуальную модель художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, учитывая реалии содержательного и процессуального построения образовательного процесса в ДОУ, мы определили компонентную структуру принципов разработанной концепции. В итоге были выделены: *базовые принципы дошкольного образования* (гуманизации, культуросообразности, развивающего обучения, обогащения сенсорного опыта, полисубъектности, диалогичности), реализуемые на всех уровнях образовательного процесса в ДОУ (организационном, содержательном, процессуальном и т. д.) и две подсистемы опорных принципов:

- *принципы художественного развития детей дошкольного возраста* (закон уподобления, целостности – освоения «вживанием», единства восприятия и созидания, эмоционального освоения, постепенности погружения и опоры на апогей в искусстве, креативности, интеграции);
- *принципы эстетического развития детей дошкольного возраста* (эстетической универсальности, эстетического ориентира на общечеловеческие ценности, интенциональности, эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды, комплексности).

Подсистемы опорных принципов в реальном педагогическом процессе сочетаются с традиционными принципами (классическими), обусловленными характером исследуемого процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, закономерностями творческого развития личности и дошкольника, особенностями вариативности образовательных и художественных технологий работы с дошкольниками в изобразительной деятельности.

2.2.2 Принципы дошкольного образования

Специфическим качеством дошкольного учреждения является то, что оно занимается вопросами художественно-эстетического развития целенаправленно и систематически, воздействуя на всех детей, предоставляя им равные возможности приобщения к искусству. Основной формой художественно-педагогической работы в дошкольном образовательном учреждении, дающей возможность охватить всех детей художественно-эстетическим развитием, являются занятия по ознакомлению с искусством. Художественно-эстетическое развитие в ДОО направлено на открытие ребёнку мира искусства, всей его ценности, во всём его богатстве, что будет являться мощным фактором общего развития личности. Взаимодействие личности с искусством имеет большой психолого-педагогический потенциал, но перед педагогами всегда существует проблема: научить «видеть» и «слышать» искусство, «разбудить» творческий потенциал ребенка. Разработанные принципы аккумулируют в себе основные закономерности и законы, действующие в сфере художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Учитывая широкий диапазон направленности и взаимовлияния базовых принципов на все подсистемы принципов, входящих в разработанную концепцию, в настоящем разделе сформулируем краткое логико-смысловое описание и содержательно-процессуальную функцию используемых принципов применительно к объекту нашего исследования.

Принцип гуманизации. На современном этапе развития общества наметилась тенденция перехода на гуманистическую образовательную парадигму, предполагающую переориентацию на личностно ориентированные, гуманные образовательные технологии; реализацию «субъект-субъектных» отношений и сотрудничество между обучающими и обучающимися в педагогическом процессе. Принцип гуманизации базируется на постулатах философии, гуманизма и гуманистической психологии. В философии гуманизм понимается как процесс осознания человеком своей духовности, его взаимоотношений с внешним миром, а гуманизация представляется как понимание взаимоотношений материального и духовного, природы и человека [341, с.105]. Идея о необходимости гуманизации

воспитания исследовалась в трудах Я. А. Коменского, но наиболее последовательно раскрывалась в трудах Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстого. Принцип гуманизации предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, субъект - субъектных отношений. Данный принцип реализуется в актах социализации и включает в себя собственно воспитание и саморазвитие личности.

В США (50 – 60-х г. XX в.) Д. Маслоу, К. Роджерс, Франк и др. развивали модель воспитания, в основе которой лежало направление гуманистической психологии. В настоящее время в области гуманизации образования накоплен значительный опыт отечественных педагогов-исследователей (Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, Н. Ф. Виноградова, Л. В. Занков, Н. Б. Истомина, В. В. Краевский и др.). Принцип гуманизации педагогического процесса рассматривается ими как ведущий принцип образования, выражающийся в необходимости сочетания целей общества и личности.

Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность свободного развития самой личности. Как справедливо замечает Д. И. Фельдштейн [338, с. 435], «...именно педагог призван осуществлять взаимодействие с обучающимися на идеях гуманизма, и принятия ребёнка как уникальной, значимой, неповторимой личности». В современном образовании гуманизация педагогики рассматривается с точки зрения: изменения взгляда на ребенка (ребенок имеет потенциал для развития); переосмысление сущности процесса воспитания и его назначение (воспитание как процесс развития ребенка, когда педагог создает условия, помогая ребенку выйти за пределы своей ограниченности). Процессы гуманизации и эстетизации современного социума, поиск новых жизненно важных приоритетов развития личности в социокультурной среде выдвигают на первый план вопрос *инкультурации личности* (процесс становления культурной личности) как один из приоритетных в педагогической науке (Г. Н. Комарова и др.).

В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения ребёнком

социально значимых моделей деятельности, трансформацию этих форм и моделей в свой индивидуальный опыт, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом. Авторы ценностно-нормативной теории регулирования (М. И. Бобнева, Л. И. Божович, В. В. Водзинская, Т. Е. Конникова, А. А. Ручка и др.) обратили особое внимание на механизм интернализации («присвоения») норм-ценностей, связывая их со способами «заполнения» мотивов поведения позитивными образцами. Человек – «существо аксиологическое»: он «устроен» так, что не может подвергаться оценке все, с чем ему приходится иметь дело (Е. Н. Винарская, С. Л. Рубинштейн и др.). Оценка предполагает эталон для сравнения, то есть норму-ценность, которая чаще всего имплицитна и подвижна. Подобна языку, норма навязывается индивидууму окружением, а затем будучи модифицирована, она руководит его восприятием и поведением.

В современной дошкольной педагогике появился термин «личностное знание», введенный автором программы «Детский сад – дом радости» Н. Б. Крыловой [173, с.25], означающий конструирование собственного знания ребёнком – познавательную активность ребёнка нового качества, предполагающую собственный выбор ситуации и получения знаний, анализа своих проб и ошибок. Введённая новая категория «личностные ценности» (Н. Газман) указывает на развитие и становление личности дошкольника, ориентацию на духовные и нравственные ценности, где личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. С учётом развития и становления личности дошкольника необходимо создать систему ценностей, позволяющую осуществить созидание личности в процессе усвоения социального опыта и его вхождение с помощью взрослых в широкий контекст существования и развития культуры и её ценностных ориентаций. Ценностное отношение ребёнка к окружающему миру, в большей степени, опосредовано различными видами художественно-творческой (продуктивной) деятельности и неразрывно связано с самоопределением ребёнка в мире культуры (Б.П. Юсупов, В. Б. Хозиев др.). Атмосфера эмоционально-образного познания окружающего предметного мира и произведений искусства побуждает у ребенка

активное, субъективно-окрашенное, ценностное и действенное отношение к миру. В разных видах творческой деятельности (изобразительной, игровой, театрализованной и т. п.) ребёнок создает собственную пространственную реальность, «открывая» мир по-своему и «нового» себя. В этом процессе возникает осознание своей актуальности, зарождаются начала оценочного, а вслед за ним - ценностного отношения к миру, необходимость включения потенциала способности к творческому труду. Так, познавательная деятельность формирует гностическое отношение к окружающему миру (потребность в познании), ценностно-ориентационная деятельность направляет сознание ребёнка к уважению гуманистических основ жизни, художественная деятельность объединяет все эти виды детской деятельности и формирует созидательно-эстетическое, ценностное отношение к жизни.

Для развития личностного смысла дошкольник постоянно должен быть включён в исследовательскую деятельность по нахождению способов решения познавательных и творческих задач, в процесс конструирования и моделирования новых знаний. В соответствии с этим признается, что одним из основных направлений дошкольного образования является самоактуализация личности ребёнка в различных видах детской деятельности. Следовательно, в педагогической системе актуализации художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста отношения между субъектами строятся на основе признания ребёнка высшей ценностью образования, обеспечения его прав на свободное развитие, создание условий для полного, активного и самостоятельного проявления способностей. Трансформация гуманитарного образования предусматривает изменение точки зрения как на сам процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, так и на ребёнка как субъекта собственной творческой деятельности, который может развиваться результативно и эффективно в самостоятельной свободной деятельности.

Принцип культуросообразности характеризует отношение образования к его культурному окружению. Идея о необходимости культуросообразности воспитания впервые появилась в трудах К. Гельвеция, Дж. Локка, И. Г.

Песталоцци. Сформулированный в XIX веке А. Дистервегом принцип культуросообразности в современном образовании предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с непротиворечащими общечеловеческими ценностями и нормами национальных культур и культурными особенностями регионов. Начиная с XVII века, в педагогике осознается проблема отношения образования к окружающей действительности. В это же время активно формируется естественнонаучное мировоззрение с характерным разделением на познающий субъект и противостоящую ему объективную действительность; закладываются основы технократического образования: человек отделяется от природы и от образования. Это обстоятельство явилось решающим для возникновения педагогики как науки, поскольку позволило рассматривать образование как объективный предмет научного исследования и конструктивно деятельности.

Современный период развития культуры справедливо называется российским эстетиком В. В. Бычковым [68, с.243] *посткультурным* и характеризуется угасанием традиционной духовности. Глобальной педагогической проблемой является тот факт, что в XXI веке появилось поколение людей, характеризующихся особенностями восприятия, мотивов поведения, масштабами пространственно-временных и скоростных представлений. В результате агрессивного воздействия на человека им же самим произведенной массовой культуры возникает «одномерный человек» (Г. Маркузе), а сложившаяся в последние годы социокультурная ситуация чревата разрушением биогенетической основы человека. Но при этом эстетическая содержательность создаваемого веками художественного классического искусства и его глубочайшее воспитательное значение со временем не ослабевают, а наоборот, усиливаются.

Обновление жизнедеятельности современного общества всех сферах жизнедеятельности, возрождение духовного потенциала, национальных, культурных традиций России, осуществление демократических реформ, ориентирующихся на национальные и общечеловеческие ценности, создают социальный заказ на творческую личность, активно участвующую в

социокультурных преобразованиях. Существование культуры является обоснованием не только педагогической деятельности, но и самой жизни человека. Ориентация современного образования на цели, связанные с приобщением к ценностям культуры, рассматривается как залог преобладания в нём гуманистических тенденций. Утверждение знака равенства между культурой и образованием раскрывает идею С. И. Гессена о том, что культура представляется целью существования современного человека, самосохранение же – только необходимым предусловием культуры.

В современных словарях и энциклопедиях культура отдельного представителя общества чаще всего определяется терминами «культура личности», «эстетическая культура личности», «индивидуальная культура», и реже «культура человека» [18; 54; 120; 169]. Изучая проблему отношения образования и культуры, Л. П. Печко [262, с.24] отмечает, что «культуру личности» определяют процессы, происходящие в области культуры с точки зрения деятельности «отдельного человека», и совокупность ценностей, норм, качеств, мировоззренческих и жизненных установок, характеризующих человека как субъекта культуры определенной эпохи. Д. Б. Лихачёв [186, с.175] убеждал в необходимости соединения эстетического и нравственного в воспитании культуры человека, особенно молодого поколения, полагая, что первое повлечет за собой как следствие – второе в сфере культуры и образования.

Сегодня российская философия понимает образование (В. В. Зеньковский, Л. П. Красавин, Д. Б. Лихачев, О. П. Флоренский и др.) как базовый процесс в культуре, как процесс формирования образа человека. Особенность миссии русской культуры видится в объединении и сохранении малых этносов, а в сфере образования – на основе культурных народных традиций осуществление синтеза знаний. В современном образовании смоделирована национальная культура в её органичной исторической ценности от истоков до наших дней. Д. И. Фельдштейн [336, с.94] отмечает, что: «... в современных условиях возрастает роль образования и культуры, которые, только находясь в тесной взаимосвязи, способны приобщать личность к социально-культурному опыту человечества».

Известный методолог педагогики А. М. Новиков [238, с.97] определяет необходимость смены ориентиров в сфере образования на новые цели при его интеграции с культурой: «Ориентация образования на формирование «человека культуры» обуславливает необходимость в ином подходе формулирования целей и содержания образования, которые должны раскрывать их в понятиях: «интеллектуальная культура», «информационная культура», «гуманитарная культура». Востребованность современным обществом интеграции образования и культуры выводит на проблематику образования культурологического типа, в котором, как подчеркивает А. Я. Данилюк [110, с.87], «культурологическое образование интегрирует культуру, личность и гуманитарные науки в образовательных пространствах». Внутренним источником развития культуры становится активность личности и ее содержательная деятельность. Процесс приобщения человека к культуре осуществляется в двух направлениях: от общества к личности (социализация) и от личности к обществу (интериоризация и творческая активность субъекта). Как отмечает Е. П. Олесина [246, с.63], «...находясь в единстве, культура и человек взаимоопределяемы». С позиции культурологии образования Н. Б. Крылова [173, с.25] рассматривает феномен соединения двух разных пластов культуры - культурологии (теории) и образования (практики). При этом, по мнению учёного, создается «новое смысловое поле, поиски ответов в котором позволяют увидеть с новых позиций: культурологию как науку, изучающую культуру как целостность, как специфическую функцию и модальность человеческого бытия; образование как особую сферу содействия культурному развитию и саморазвитию ребёнка в заданной социальными целями культурной среде».

Принцип культуросообразности предусматривает построение и корректировку универсального художественно-эстетического содержания образовательного процесса с учётом региональных культурных традиций. Реализация этого принципа в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста обеспечивает учёт национальных ценностей и традиций в образовании, восполняя недостатки духовно-нравственного и эмоционального

воспитания детей. Сущность образовательного процесса по художественно-эстетическому развитию ребёнка заключается в сохранении, передаче и воспроизведении культуры своего отечества. Опыт художественно-эстетических практик, накопленный в сфере профессионального педагогического и дошкольного образования, может быть осмыслен с теоретико-методологической точки зрения в контексте изменения парадигмы современного образования, в основе которой лежит культуросообразная концепция развития личности.

Принцип культуросообразности исследователи (Н. Ю. Перевышина, Л. Н. Пичугина, Н. Г. Тагильцева и др.) рассматривают как создание условий для наиболее полного ознакомления с достижением и развитием культур современного общества и формирование разнообразных познавательных интересов, а также взаимосвязь и взаимодополняемость федерального и регионального компонентов содержания дошкольного образования. Принцип культуросообразности процесса обучения рассматривается на основе овладения детьми художественными и техническими приёмами изобразительного искусства. В процессе освоения дошкольниками традиционных и нетрадиционных художественных приёмов изображения объектов окружающей культурной среды и природы происходит развитие творческого воображения и определяются пути дальнейшего развития творческого потенциала ребёнка. Принцип культуросообразности понимает как «открытость» различных культур, создание условий для наиболее полного ознакомления детей с достижениями культуры современного общества и формирование на этой основе познавательных интересов дошкольников.

Сегодня, как отмечают ученые (В. В. Кандинский, И. А. Лыкова и др.), заметно расширилась художественная сфера современного человека, которая отличается определённой интегративностью художественного мышления. Отдельные виды художественного творчества сегодня уже не существуют изолированно друг от друга и выражаются в появлении новых и синтетических видов и жанров искусства. По отношению к культуре общества индивидуальная культура выступает звеном связи, т. к. культурные нормы и ценности перестают

быть обезличенными, и как отмечает А. А. Фёдоров [335, с.111]: «приобретают свой индивидуализированный и многообразный характер, обеспечивающий реальное богатство и разнообразие культурной и социальной жизни общества».

В современном дошкольном образовании, как подчеркивает И. А. Лыкова [193], принцип культуросообразности означает то, что содержание всех образовательных областей должно быть преведено в такую же логику, в которой оно находится в культуре общества. Психолого-педагогической основой процесса социализации и инкультурации дошкольников с учетом индивидуальных особенностей выступают объем, качество и педагогическая интерпретация гуманитарного образования, т. е. гуманитарной культуры, вводимой в процесс обучения. Проектирование содержания процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе принципа культуросообразности рассматривается как моделирование культурной информации и процесса её творческого освоения детьми в соответствии с культурой (мировой, национальной, региональной) и индивидуальными особенностями каждого ребёнка.

Принцип развивающего обучения. Детство – это период наиболее интенсивного и эффективного развития ребёнка, которое осуществляется через качественные преобразования в его психике. Развитие ребёнка происходит не путём вызревания его врождённых задатков, а зависит от условий воспитания и обучения (содержание, формы, методы).

Теория развивающего обучения берёт свое начало в работах А. Дистервега, И. Г. Песталотци, К. Д. Ушинского. Исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина заложили в XX веке психологические основы разработки целостной отечественной концепции развивающего обучения, отражающей четыре направления активного приобщения ребенка к миру: «...вхождение в мир природы, мир общечеловеческой культуры, мир значимых других, а также развития самосознания ребенка».

Для обозначения ограниченного круга явлений В. В. Давыдов (1986) ввёл термин «развивающее обучение», который впоследствии рассматривался и

интерпретировался в обучении дошкольников Б. Г. Ананьевым (1977), Л. В. Занковым (1990), Д. Б. Элькониним (1989). Развивающее обучение, как направление в теории и практике образования ориентируется на развитие нравственных, познавательных и физических способностей детей путем использования их потенциальных возможностей [48, с.232]. В основе понимания развивающего обучения лежат концептуальные позиции Л. С. Выготского [87, с.342], определившего развивающее обучение как продуктивную реализацию принципа опережающего развитие обучения.

Проблемы развития и обучения с разных позиций изучали Ф. Фребель, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, О. Зельц, А. Гезелл и др. Проблема развития всегда была одной из центральных в психологии и педагогике, но решалась по-разному, в зависимости от исходных представлений о сущности детского развития. Рассмотрим основные подходы к решению этой проблемы, существовавшие в 30-х годах XX века:

– Ж. Пиаже понимал психическое развитие как развитие интеллекта в результате созревания когнитивных структур. Если интеллект ребёнка недостаточно развит, то обучать его можно, только опираясь на уровни его достижений. Ж. Пиаже и его сторонники отмечали, что развитие не зависит от обучения, а циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Поэтому обучение может быть эффективным только тогда, когда оно следует за развитием, несколько отставая от него.

– В рамках второго подхода (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.) бихевиористы в своих учениях отождествляли процессы развития и обучения. В этом направлении развитие ребёнка сводилось к приобретению и накоплению навыков, а обучение и есть процесс приобретения навыков, то есть эти процессы идут параллельно.

– В третьей теории (К. Коффка и др.) развитие рассматривали как процесс независимый от обучения, а само обучение, в ходе которого ребёнок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием.

Данная теория развела процессы обучения и развития, но установила их взаимосвязь.

Л. С. Выготский не соглашался с этими теориями и сформулировал гипотезу о соотношении обучения и развития. Согласно представлениям Л. С. Выготского, обучение не должно приспосабливаться к развитию, а должно учитывать достигнутый уровень развития для того, чтобы вести это развитие дальше. Поэтому обучение должно идти впереди развития, опережая его и вести за собой. Внутреннюю связь обучения и развития, и ведущую роль обучения Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития», которая образуется в разнице между тем, что может ребёнок вместе со взрослым, и тем, что доступно ему в самостоятельной деятельности. «Зона ближайшего развития» выступает логическим следствием закона становления высших психических функций, когда психический процесс формируется в совместной деятельности, т. е. находится в зоне ближайшего развития, а после формирования он становится формой актуального развития субъекта. Через хорошо поставленное развивающее обучение можно сформировать более полное и расчлѐнное восприятие окружающего мира, новые умственные действия детей, творческие и художественные способности.

В психолого – педагогической науке «развитие» в большинстве случаев рассматривается как процесс постепенной социализации и адаптации ребёнка к миру культуры взрослых. Психика человека с позиции культурно-исторической концепции имеет опосредованный характер и опосредована достижениями той культуры, в которую ребёнок попадает с первых дней своей жизни. Произведения искусства, способы человеческой деятельности, правила социального поведения являются своеобразными средствами, с помощью которых ребенок строит себя, свой внутренний мир, свои способности. Рассматривая роль взрослого в культурно-исторической концепции, Е. О. Смирнова [307, с.57] отмечает, что социальный мир и окружающие люди не противостоят ребёнку, не перестраивают его природу, а являются органически необходимым условием его человеческого развития. Собственная деятельность ребёнка, его способности (интеллектуальные,

музыкальные, творческие и др.) и потребности возникают в результате присвоения образцов человеческой культуры, носителями которой являются взрослые и только они могут передать их ребёнку. Психическое развитие ребенка выступает, прежде всего, как его культурное развитие. Важнейший закон развития высших психических функций, открытый Л. С. Выготским [84, с.94], определяет следующее: всякая функция в культурном развитии ребёнка возникает первоначально в процессе взаимодействия со взрослыми и существует не в индивидуальном сознании, а между ребёнком и взрослым, в пространстве их взаимоотношений и имеет интерпсихическую форму. Впоследствии она переходит во внутренний мир ребёнка, интериоризируется, то есть становится его индивидуальным достоянием. По определению Л.С. Выготского, функция в культурном развитии ребёнка проявляется в начале в социальном (между людьми, как категория интерпсихическая), затем в психологическом аспектах (внутри ребёнка, как категория интрапсихическая).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что реализация принципа развивающего обучения в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предполагает постоянное наращивание, увеличение имеющегося потенциала ребёнка с помощью передачи новым поколениям достижений человеческой культуры в особом процессе художественно-творческого развития. Полноценное художественно-эстетическое развитие личности – это необходимый компонент всестороннего, гармоничного развития, при отсутствии которого не может быть полноценного развитого интеллекта и усвоения нравственных принципов, не может быть сформировано целостное отношение к миру. Главными ориентирами, определяющими стратегические направления современных исследований художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста являются: понимание ребёнка как личности; уважение его прав и творческих проявлений; организация деятельности, направленной на овладение знаниями о мире и искусстве; обогащение эмоциональной сферы ребёнка.

И. А. Лыкова [14, с.210] определяет ведущую линию развития ребёнка в художественной деятельности как его творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры. Специфику художественно-продуктивной деятельности исследователь обуславливает тем, что ребёнок осваивает общекультурные способы создания образов, выражения мыслей (идей) и свободно переносит их в разные содержательные контексты, наделяя культурными и личностными смыслами. Принцип развивающего обучения в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста основывается на усвоении содержания эстетических и художественных знаний в процессе разнообразных видов художественно-творческой деятельности.

Принцип обогащения сенсорного опыта. На всех этапах развития истории дошкольной педагогики проблема сенсорного воспитания детей занимала одно из центральных мест. Значительный вклад в изучение вопросов развития детей дошкольного возраста и сенсорного воспитания внесли исследования педагогов и психологов (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Я. А. Коменский, М. Монтессори, Н. Н. Поддьяков, Е. И. Тихеева, Б. Хачапуридзе, Г. А. Кислюк, Л. А. Пеньевская, Ф. Фребель и др.). В педагогическом энциклопедическом словаре [48, с.258] сенсорное воспитание (лат. *sensus* – чувство, ощущение) трактуется как целенаправленное развитие и совершенствование сенсорных процессов (ощущений, восприятий, представлений). Сенсорное воспитание дошкольников в педагогике составляет неотъемлемую составную часть процесса умственного воспитания ребёнка в целом, является первой ступенью, образует область чувственного познания и подготовку перехода к рациональному познанию окружающего мира. В процессе перехода от восприятия к мышлению, формируется основа последующей интеллектуально деятельности ребёнка. Особое значение приобретает сенсорное воспитание в дошкольном детстве, так как именно в этот период интенсивно развиваются сенсорные процессы, формирующие разнообразные сенсорные способности дошкольника в процессе различных видов осмысленной деятельности, создаются основы для умственного эстетического развития.

Выступая против выдвинутой наукой XXI века *принципа упражнения органов чувств*, (Б. Хачапуридзе) определил задачи сенсорного воспитания детей: к концу дошкольного возраста сформировать у ребёнка совершенное дифференцированное восприятие (охват в едином акте восприятия многообразных свойств предмета) и научить его активно управлять своими сенсорными и интеллектуальными способностями. Автор разработал дидактические игры, предусматривающие применение ребёнком интеллектуальных операций: абстракции, обобщения, анализа, синтеза. В противовес формальному «абстрактному» дидактическому материалу (система М. Монтессори), Е. И. Тихеева предложила использовать «естественный» материал: цветы, шишки, семена, косточки и т. п., то есть включить в сенсорное воспитание ознакомление детей со свойствами предметов. Сенсорное воспитание создает основы для умственного и художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста для формирования их сенсорной культуры. Умение различать формы, цвета, оттенки, звуки дает возможность лучше понимать произведения искусства, получать удовольствия от их рассматривания.

По утверждению И. М. Сеченова [299, с.76] развитие сенсорных процессов играет важную роль в совершенствовании практической деятельности ребёнка, ибо всякое целесообразное действие, «регулируется чувствованиями». Управление деятельностью ребёнка в образовательном процессе осуществляется с помощью сложнейших систем «обратной афферентации» (П. К. Анохин), при посредстве механизмов «сенсорной коррекции» (Н. А. Бернштейн), поэтому сенсорные процессы в развитии ребёнка следует рассматривать не только для усвоения и применения отдельных знаний и практических умений, но и для формирования общих способностей.

Приобретение сенсорного опыта дошкольником происходит в процессе восприятия: свойства предметов, различных качеств материалов; зрительного восприятия (З. М. Богоуславская, Т. О. Гиневская и др.), пространственного восприятия, слухового восприятия (Н. А. Ветлугина, Я. З. Неверович и др.), осязательного восприятия, восприятия формы в изобразительной деятельности (Е.

И. Корзакова, А. Г. Рузская, Н. П. Сакулина, А. Г. Якобсон и др.). Особое внимание в дошкольном возрасте уделяется формированию разнообразных сенсорных способностей в процессе различных видов осмысленной деятельности. Бесспорно, что чувственное познание окружающего мира имеет исключительное значение в развитии ребёнка и должно быть специально организовано. Из представлений А. В. Запорожца и А. П. Усовой [129, с.45] следует то, что чувственное и рациональное познание рассматривается как разные стороны единого процесса познания ребёнком объективного мира, как разные формы познавательной деятельности, находящиеся между собой в органической взаимосвязи.

Современные психологи (О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева, В. С. Мухина и др.) рассматривают сенсорное воспитание как формирование новых, не существовавших ранее сенсорных процессов под влиянием активного педагогического воздействия. Реализация педагогической работы по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста (Э. Г. Пилюгина) включает следующие направления:

- обогащение и углубление содержания сенсорного воспитания (формирование у детей широкой ориентировки в предметном окружении);
- сочетание обучения сенсорным действиям с различными видами содержательной деятельности детей (совершенствование сенсорного воспитания должно быть направлено на выяснение смысла свойств предметов и явлений или выяснение их «сигнального значения»);
- сообщение детям обобщенных знаний и умений (ориентировка в окружающей действительности);
- формирование систематизированных представлений о свойствах и качествах предметов, как основой эталонов обследования (соотнесение информации с имеющимися знаниями и опытом).

Одной из важных задач сенсорного воспитания является формирование у детей представлений о *сенсорных эталонах*, включающих обобщённые сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю своего

развития; общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений предметов. *Сенсомоторные предэталоны* (геометрические фигуры, длина, величина, цвет и т. п.) формируются у ребенка с 1 года 5 месяцев до 3 лет в процессе отображения отдельных свойств предметов, имеющих значение для его движений через приём «опредмечивания» формы и цвета. В дошкольном возрасте ребёнок использует *предметные эталоны* через соотнесение образов и свойств предметов.

К содержательным видам детской деятельности, имеющим важное значение с точки зрения сенсорного развития, отнесём все виды изобразительной деятельности: рисование, лепку, аппликацию и конструктивную деятельность, художественное творчество, которые создают наиболее благоприятные условия для формирования сенсорных способностей, связанных с познанием пространственных и цветовых свойств предметов. Продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, аппликация, художественное творчество) не только создает благоприятные условия для развития ощущений и восприятий, но и вызывает потребность в овладении формой, цветом, пространственными ориентировками и т. п.

В образовательном процессе ознакомление дошкольников с различными видами искусства (живопись, графика, скульптура, пластика, декоративно-прикладное творчество) создаёт условия для формирования сенсорных эталонов у детей. При правильной постановке обучения детей изобразительной деятельности формирование сенсорных навыков и умений, накопления сенсорного опыта решает художественные задачи и способствует более свободному и широкому их воплощению, так как создает тот материал, которым дошкольник пользуется для осуществления своего замысла. Познание формы и других пространственных свойств предметов осуществляется через *сенсорные акты* (А. В. Запорожец, А. П. Усова и др.) – восприятие, представление, сенсомоторные ощущения. Воспроизведение ребёнком формы в рисунке включает: двигательные-осознательные ощущения; активное осознательное и зрительное восприятие; осуществление контроля за направлением и качеством движений. Процессы сопоставления и сравнения лишь в определенные моменты приобретают характер развернутых

мыслительных процессов, а в остальное время в них преобладают сенсорные процессы – сопоставление на ощупь, на глаз. Таким образом, в ориентировочной деятельности, предшествующей рисованию, заключены большие возможности для сенсорного воспитания дошкольников. Художественное восприятие формируется наиболее полно в старшем дошкольном возрасте, когда дети самостоятельно могут передать художественный образ, дать оценку художественному объекту, высказать свои суждения. Через изображение художественных образов решается задача выработки у детей возможно большей тонкости сенсорных дифференцировок, образования подвижных, содержательных представлений и способности произвольно оперировать ими, создавая изображения. Развитие сенсорной способности правильного восприятия формы предмета имеет важное значение как для формирования и усовершенствования разных видов творческой деятельности в дошкольном возрасте, так и для подготовки детей к усвоению ряда школьных предметов.

Реализация процесса обогащения сенсорного опыта в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предусматривает использование следующих методов активизации:

- метод организации обследования свойств явлений и предметов (Л. А. Венгер, Г. А. Кислюк, А. В. Краснянский, Л. А. Пеньевская и др.);

- метод траектории перемещения предметов (Н. Н. Поддъяков и др.);

- метод введения общественно выработанных образцов и сенсорных эталонов (А. В. Запорожец и др.);

- метод единства восприятия и созидания; единство всех видов деятельности (рассматривание зрительного ряда, прослушивание стихов, прозы, музыки, выполнение практической работы) выступает эффективным средством достижения единства сознания, эмоционального переживания и у ребёнка постепенно формируется образное мышление.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что сенсорное воспитание в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста мы рассматриваем как процесс формирования и обогащения способностей и сенсорного опыта к художественному восприятию объектов искусства, природы, окружающего мира через активные методы.

Принцип полисубъектности. Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях психологических и педагогических наук и становится одним из главных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды. Сегодня направленность педагогических исследований на полисубъектное взаимодействие, на субъектное становление и личностное самоопределение являются логическим следствием утверждения новых ценностей образования. В современных условиях процесс развития и воспитания личности имеет многомерный, деятельностный, полисубъектный характер.

Начиная с XVIII века в области психолого-педагогической мысли в латентном виде развивались идеи полисубъектности (Ж. Жерар и др.). Идея субъектности получила своё развитие в зарубежных психологических концепциях (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.), сформировавшихся в рамках персонологического направления XX века. Категория субъекта является одной из центральных в философии и онтологии (Аристотель, Декарт, Кант, Гегель и др.). В отечественной науке идеи субъектности представлены исследованиями отечественных учёных (К. Абульханова - Славская, Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев и др.) и концепциями персонализации, социализации и адаптации личности (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А.В. Петровский, В. А. Петровский и др.). Анализируя субъекты образовательной деятельности, И. А. Зимняя [132, с.67] подчеркивает, что в русле общефилософской и конкретно педагогической задачи они включают в себя две взаимосвязанные её формы – педагогическую и учебную, в которых субъекты образовательного процесса «обречены» на саморазвитие, внутренняя сила которого служит источником и импульсом развития каждого из них.

Характеризуя субъект с общепедагогической позиции, С. Л. Рубинштейн [285, с.321] отмечал, что категория субъекта всегда сопряжена с категорией объекта. Одна из характеристик субъекта состоит в том, что субъект деятельности сам формируется и создается в этой деятельности, распределение которой может выявить и определить самого субъекта. Одна из важных характеристик субъекта деятельности заключается в том, что он и формируется, и развивается в ней; специфика образовательного процесса заключается во взаимодополняемости, взаимоосуществляемости этих двух явлений: развитие ребёнка предполагает саморазвитие педагога. Согласно исследованиям Ж. Пиаже [263, с.311], субъект деятельности, соотносимый с объектом, представляет собой активное, воссоздающее и преобразующее начало; субъект – это всегда деятель. Полисубъектное взаимодействие участников образовательного процесса выступает как форма субъект- субъектных отношений, когда субъекты объединены совместной творческой деятельностью, проявляющейся в способности: активности и действенности, преобразования окружающего мира и себя, выступать как целостный субъект в отношении к процессу саморазвития. В психологии полисубъектное взаимодействие характеризуется: а) актуальной совместной деятельностью партнёров; б) взаимной динамической направленностью векторов и активности субъектов; в) структурной сложностью системы, направленной на общее развитие отношений между субъектами; г) принятием партнерами самого факта существования друг друга и построение принимаемых отношений; д) созданием условий для организации совместной деятельности и общения субъектов, в процессе которых происходит развитие. По мнению разработчиков концепции личностно ориентированного образования, полисубъектное взаимодействие участников образовательного процесса реализуется посредством диалога, понимаемого как глобальный культурологический принцип (Е. В. Бондаревская, С. Ю. Курганов и др.) и как технология, и как методический приём (А. А. Вербицкий, В. В. Сериков и др.).

Таким образом, личностно ориентированное обучение представляет собой выявление особенностей ребёнка как субъекта, признание его субъектного опыта

как самобытности и самоценности, построение педагогического взаимодействия с опорой на этот опыт. Деятельность различных субъектов художественно-эстетического развития, воспитания и социализации при ведущей роли образовательного учреждения должна быть согласована на основе цели, задач и ценностей обучающихся на ступени дошкольного образования. Механизмы реализации этой идеи в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [162] определены как национальный воспитательный идеал и система базовых национальных ценностей, разделяемых всеми субъектами развития и воспитания обучающихся. Следует отметить, что для личности характерна субъективность понимания культуры, т. е. на все новые ценности и значения личность – субъект смотрит со своих позиций, привнося свои смыслы.

Подчёркивая эффективность использования принципа полисубъектности в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, отметим следующее: он отражается в содержании формирования творческой активности личности в условиях сотрудничества с педагогом и детским коллективом. Полисубъектность может получить развитие только на основе уважения личности и прав ребёнка, равенства партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверия друг к другу. Создание благоприятного «психологического поля» предполагает отношения диалога и доверительности, которые стимулируют не только творчество, но и духовное взаимопонимание в процессе художественно-эстетического развития дошкольников. Полисубъектность педагогического процесса не означает отказа от коллективных ценностей, ведь только в настоящем коллективе ценится индивидуальная значимость каждого ребёнка, создаются условия для его полноценного самораскрытия как личности. Принцип полисубъектности обеспечивает развитие уникальности каждого ребёнка, утверждение его чувства собственного достоинства и возвышение авторитета личности. В этой связи возрастает роль педагога, который стимулирует ребёнка к самосовершенствованию и творческой деятельности.

Полисубъектное взаимодействие в процессе художественно-эстетической деятельности способствует развитию высокого уровня профессиональной рефлексии, которая характеризует деятельность педагога, как исследователя, заинтересованного в глубоком анализе тех моделей полисубъектного взаимодействия, которые он сам спроектировал (развитие интерпретационной компетентности педагога, как умение посмотреть на ситуацию с разных сторон).

Принцип диалогичности. С древнейших времен культура для развития, обновления и сохранения форм своего существования использовала диалог как универсальное средство реализации целей человека в мире. В форме диалога передается и закрепляется культурный опыт человечества, его традиции и обновляется ценностное содержание культуры. Для современной культурной ситуации характерен новый диалогизм, создающий новую матрицу межкультурного пространства, что сопровождается возникновением коммуникативной открытости, преодолением замкнутости традиционных установок (эстетических, культурных и др.), субъектно-объектной поляризации и множественностью смыслов культурных кодов. Принцип диалогичности предполагает, что духовно-ценностная ориентация человека в большей мере его развития осуществляется в процессе взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (эмоциональными, интеллектуальными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и жизнедеятельности. Этот обмен становится эффективным, если педагоги стремятся придать диалогичный характер своему взаимодействию с детьми.

Одним из первых философов, разработавших методологические основания постижения человека, культуры и мира с точки зрения гуманитарно-диалогической концепции, являлся М. М. Бахтин [33, с.56], обосновавший новые методологические установки – *установки гуманитарного диалогизма*, в основе которых лежит мысль об осознании каждого человека как высшей ценности. Развивая идею диалога, как основы бытия исследователь подчеркивал, что отношения взаимности, равноправия, обращенности, являются необходимыми

признаками человеческого существования. В. С. Библер [46, с.17], оценивая вклад М. М. Бахтина в развитие духовной сферы цивилизованного процесса, охарактеризовал его наследие «как одно из напряженных сосредоточий реальной полифонии гуманитарного мышления XX века».

Основополагающим для современной педагогики является вывод о том, что диалог – это основа человеческого взаимопонимания. «Диалогические отношения, как универсальное средство пронизывают всю человеческую жизнь,...где начинается сознание, там начинается и диалог;... диалогическое познание, есть познание смыслов;... в диалоге встречаются целостные позиции и целостные личности» [177; 279; 317]. Именно устойчивость и всеобщность внутреннего диалога придают жизненность любому предмету, а естественный компонент диалога предполагает признание равноценности и равнозначности всех участников общения. Важнейшим качеством культуры диалогового мышления является акцент на смысловую направленность гуманитарного мышления. Поэтому задачей гуманитарного познания становится вовлечение субъекта в диалог для прояснения смысла. Как подчеркивал М. М. Бахтин [35, с.640], «...чтобы воздействовать на личность, она должна раскрывать свой смысловой потенциал». Представление диалога через сознание позволяет более полно раскрыть сущность и смысл диалога, его аксиологическую значимость и глубокие эвристические возможности. Рассматривая диалог в культуре, М. М. Бахтин предполагал, что познать суть явлений культуры как системы возможно при помощи диалогизма логического и символического. Согласно взглядам учёного, общение, направленное на взаимопонимание субъектов культуры, а также их собственное активное самоисследование (внутренний диалог – «Микро-диалог») происходят благодаря их эстетической деятельности. «Макро-диалог» в понимании М. М. Бахтина представляет собой диалог в Большом времени, диалог культур, монолитных культурных блоков, способных актуализировать свой смысл и формировать новые смысловые пласты. Соглашаясь с мнением Ю. М. Лотмана [191, с.18], следует отметить, что внутренний диалог личности как творческое взаимосозидание культур и их самореализация оказывается не просто механизмом

передачи новых культурных смыслов, а механизмом «смыслопорождения». Как справедливо указывает Л. А. Радзиховский [279, с.2] диалог, как универсальное свойство всех психических процессов, обладает определенными структурными характеристиками целого: симметричностью, равновесием и т. д. Диалог, как процесс равноправного «межсубъектного общения» (Е. С. Савинов), предполагает наличие значимого другого в воспитательном процессе, что делает возможным его организацию на диалогической основе, когда личностью вырабатывается собственная система ценностей.

Педагоги-исследователи (Грибкова М., Климова М., Филина М. др.) выделяют следующие характеристики диалога:

- диалог – это процесс осознанного взаимодействия между двумя рефлексивными субъектами, которые являются совершенно равноправными с точки зрения их онтологической представленности;
- в диалоге со-знания происходит актуализация смыслового содержания;
- диалог как факт всеобщего и целостного характера приводит к осознанному взаимодействию через конструирование смыслов.

Принцип диалогичности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста осуществляется через выстраивание содержания занятий по принципу «от родного порога – в мир общечеловеческой культуры», от родной природы – до самобытности культур и искусств народов мира, то есть в сравнении. Составляющие диалогического отношения (открытость сотрудничеству, искренность, принятие и т. п.) исключают подавление одного участника другим, которое всегда вызывает вполне объяснимое сопротивление со стороны ребёнка. Вступая с детьми в диалог, который пробуждает в них потребность самостоятельного размышления, потребность выражать мысль и в практической работе, и в слове, педагог получает бесценные словесные образы и ассоциации детей. Мир детства в диалоге с миром взрослых проявляется в собственном содержании, а взаимодействие этих двух миров должно строиться как целостный диалогичный процесс. Реализация разнообразных связей и отношений происходит в процессе творческого диалога ребёнка с искусством,

природой, предметами культуры, которые, выступают как субъекты и «квазисубъекты» (С. Л. Марков) диалогического взаимодействия:

- ребёнок как сознательный субъект через механизм персонификации наделяет объекты окружающего мира субъектностью, очеловечивает их, придает им способность мыслить и чувствовать;
- взаимообогащающий диалог, осуществляемый с помощью произведений культуры, помогает ребёнку установить транскультурный диалог с уникальными объектами;
- диалог ребёнка с моделями, образами и символами окружающего мира реализуется в процессе изобретательского и художественного творчества.

Исследование показало, что функция педагога заключается в том, что он создаёт условия для возникновения диалога культуры, диалога искусств, диалога личностей, стимулирует детей к познанию и обмену ценностями друг с другом и со взрослым. Постижение глубинных смыслов произведений искусства, как восприятие и постижение культуры способствует развитию диалогического познания окружающего мира и мышления ребёнка, выражающегося в умении сравнивать смысловые спектры разновидностей художественных культур.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Реализация диалога в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста осуществляется на следующих уровнях: *коммуникативном* (диалог как средство восприятия художественных образов детьми, переработки и передачи готового смысла художественных произведений и т. п.); *дискуссивно – логическом* (диалог как форма речевого общения, совмещающего в себе функции говорящего и слушающего, где каждое высказывание выступает в широком социально-культурном контексте); *культурологическом* (диалог как свойство культуры раскрывается в практике общения с художественными произведениями разных национальных культур). В художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста творческий диалог является развивающейся системой, которая в процессе художественно-творческой деятельности ребёнка развивает его дивергентный интеллект, чувствительность, способность к эмпатии, к овладению

творческими и коммуникативными навыками, а сам диалог при этом выступает как условие, причина и универсальный механизм возникновения нового.

2.2.3 Принципы художественного развития детей дошкольного возраста

В сложившейся культурной ситуации особую актуальность приобретает постановка вопроса о месте и роли художественного развития детей дошкольного возраста. Выявление основных принципов художественного развития детей дошкольного возраста имеет концептуальное значение, как для нашего исследования, так и для парадигмального переосмысления содержания и структуры художественного образования дошкольников.

Основная цель современной художественной педагогики по определению В. А. Разумного [281, с.52] выражается в гармонизации ребёнка на основе новых воспитательных и образовательных парадигм. При этом художественное образование трактуется как универсальный вид деятельности, дающей возможность по формуле: потребность – переживание – действие, развивать эмоциональную мобильность ребенка, а соответственно его интеллект и устойчивость веры. В художественной педагогике, имеющей богатые и разнообразные и исторические традиции, выделяются общие и специфические принципы, выражающие в совокупности сущность искусства как особого типа творческой деятельности человека. Б. М. Неменский, продолжая традиции П. П. Блонского и С. Т. Шацкого, сформулировал основные принципы художественной педагогики, которые интерпретированы с точки зрения дошкольного образования.

Закон уподобления. Одной из центральных проблем художественной педагогики выступает закон уподобления. В научной литературе «уподобление» рассматривается как синоним слова «ассимиляция» [от лат. *assimilatio* – слияние, уподобление, усвоение], который в когнитивной теории развития (концепция Ж. Пиаже) означает атрибут и аспект адаптации. Согласно исследованиям учёного, внешняя среда постоянно изменяется, поэтому субъект стремится к установлению и равновесию с ней. Установление равновесия со средой

происходит двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счёт её изменения, либо путем изменений самого субъекта. Ж. Пиаже выделил механизмы этого приспособления:

- *ассимиляция* предполагает приспособление индивидом новой информации к существующим у него схемам действий, не изменяя их в принципе. В процессе ассимиляции решение проблемной ситуации происходит с помощью или когнитивных схем или схем действий. Используя общую «схему хватания», ребёнок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность и стабильность познавательных структур, а сама проблемная ситуация или новый объект подвергаются некоторой трансформации. Учёный раскрывает содержание ассимиляции через усвоение определенного материала уже существующими схемами поведения, «подтягивание» реального события к когнитивным структурам индивида. Ж. Пиаже утверждал, что *познавательная ассимиляция* принципиально не отличается от *биологической ассимиляции*. На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между двумя тенденциями: *ассимиляцией* и *аккомодацией*. Первичную ассимиляцию исследователь назвал «деформирующей», поскольку при встрече нового предмета с существующей схемой его черты искажаются, а схема в результате аккомодации изменяется. Аккомодация выступает механизмом, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации, т. е. вынужден перестраивать старые схемы. *Аккомодация* – это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариативность, развитие и выработку новых схем. Антагонизм ассимиляции и аккомодации порождает необратимость мысли. Когда ассимиляция и аккомодация начинают дополнять друг друга, мышление ребёнка меняется.

Термин «уподобление» рассматривался в трудах А. Н. Леонтьева [184, с.72] как «умение осознать, как владение специфическими операциями и приёмами... уподобления». Учёный отмечал, что уподобление присуще не только осязанию, но и слуху, и зрению... в любой предметной деятельности»

В художественной педагогике, по мнению Б. М. Неменского [224, с.33], проблема уподобления «пока в запустенье», хотя довольно серьёзно разрабатывалась в иных областях художественной культуры (система Станиславского, Н. Сац и др.). Наше понимание термина «уподобление» схоже с мнением А. А. Ивина, с точки зрения которого уподобление – это схема умозаключения по ходу мысли, по логической структуре, то есть по аналогии. Аналогия как старое понятие, известное еще греческой науке и средневековому мышлению, являясь популярным способом индуктивной аргументации в поддержку оценок, обладает слабой доказательной силой, а продолжение сходства может оказаться поверхностным. Умозаключение по аналогии не дает достоверного знания, а аналогию, дающую высоковероятное знание, принято называть строгой или точной. *Научные аналогии* обычно являются строгими, когда как рассуждения по аналогии в повседневной жизни поверхностны и не особенно строгие. От аналогий, встречающихся в художественной культуре, точность вообще не требуется. У них иная задача - они оцениваются по другим критериям, прежде всего по силе художественного воздействия на личность

Детям дошкольного возраста доступно сопоставление объектов и сравнение их по нескольким признакам. Из этого следует вывод о том, что сходство объектов распространяется и на другие, еще не рассматривающиеся признаки. Соглашаясь с тем, что *«проживание»* является основной формой передачи опыта, чувств, т. е. передачи сути любого произведения искусства в процессе приобщения детей к искусству, педагоги должны осознавать то, что уподобление рассматривается как основной, единственный реальный способ не только понимать произведение искусства, но и проживать его содержание. Любое общение ребёнка с искусством двустороннее. Художественное произведение является передатчиком чувств, мыслей от автора к воспринимающему – диалогу, к которому интуитивно стремится художник любого века. К такому диалогу должен быть готов и зритель, и читатель, и слушатель. «Ребёнку легче – он всегда играет роль, изображая себя паровозиком, даже рисуя этот паровозик» (Б. М. Неменский). Для вхождения ребёнка в состояние сопереживания и уподобления необходимо

создавать на занятиях соответствующую ситуацию, создавать атмосферу «присутствия» искусства, использовать игровые, сказочные моменты и ситуации. Педагогу необходимо выступать в роли режиссера, а детям становиться артистами. Воспринимающий художественное произведение должен быть эмоционально и опытом своей культуры готов к проживанию. Педагогу в практической работе необходимо развивать у детей навыки восприятия, переживания, сопереживания в процессе усложняющихся упражнений системно и постепенно. Опыт практической работы в ДООУ показывает, что интересным способом рассуждения, требующим от ребенка не только ума, но и богатого воображения, выступает популярный способ – *умозаключение по аналогии*. В. И. Волынкин [81, с.98] рассматривает реализацию закона уподобления в художественно-эстетическом развитии дошкольников, используя следующие методы: «Художник и зритель» - постоянная смена ролей детьми по отношению к работам мастеров или своим собственным; «Три брата мастера» (по Б. М. Неменскому) – Мастер украшения, Мастер изображения, Мастер постройки, которые способствуют осознанию трёх форм художественной деятельности (украшения, изображения, постройки); отдельные игровые задания в процессе организации совместной деятельности и общения.

Итак, закон уподобления, являясь ведущим принципом художественной педагогики, реализуется в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста посредством педагогических методов: драматизации, ситуации уподобления через метод игры, метод эмпатии, подражания, умозаключения и т. п. При этом деятельность педагога направлена на активизацию творческих действий ребенка: моторно-двигательных, словесных, изобразительных и т. п. Без уподобления не может произойти полноценного (не механического) творческого процесса при восприятии или создании любой работы в искусстве, как ребёнком, так и взрослым.

Принцип целостности (освоения «вживанием»). Принцип целостности в исследованиях философов (И. А. Герасимова, Н. Кузанский, Е. Н. Князева и др.) рассматривается как сопряжённость трёх основ бытия человека – тела, сознания и

среды, ведущие к телесной детерминированности человеческого сознания на которых в сфере искусства выстраивается практика. В исследованиях Н. О. Лосского [190, с.495] подчёркивается необходимость «...эмоционально-волевого вживания в конкретную жизнь в само конкретное содержание национального творчества – как основном педагогическом принципе в системе национального воспитания и освоения личностью культуры». Смысл понятия «вживание» Б. М. Неменский [224, с.92] видит в том, чтобы ребёнок мог на основе полученных и присвоенных знаний созидать что-нибудь своё, для себя, для окружающей жизни.

Понятие «целостность» [лат. *integritas* – «правильный, чистый, сохранный, безукоризненный] является важнейшей категорией искусствознания и ключевым понятием теории искусства. Принцип целостности является важнейшим в психологии, педагогике, социологии и теории культуры. Из философского определения *целостности* следует то, что она является «собственной закономерностью вещи» и выступает завершённой структурой, представляющей собой организм, функционирующий только благодаря целостности [340, с.689]. Особый интерес представляет теоретическое обоснование философских позиций В. А. Соловьёва с общих позиций (социокультурных, нравственных, эстетических и т. д.) проблем образования. Построение новой образовательной системы явилось выражением принципа «целостности» - гармонизации всех способностей человека и содержание мира в Единое. Реализация концепции «цельной жизни» В. А. Соловьёва заключалась в преобразовании культуры общества, установления гармоничного соотношения внешнего (объективного) и внутреннего (субъективного) миров, осознании целостности развития человека. Развивая идею целостности, В. С. Соловьёв [356, с.40] установил связь между духовной эволюцией человечества и продуцирующими изменениями в трактовке образования как явления духовной культуры.

В разных научных направлениях одной из самых существенных философско-эстетических характеристик произведения искусства признается *художественная целостность*. Рассматривая художественное творчество в сравнении с другими типами человеческой деятельности, отметим, что оно

целостно по природе и определению, так как художник мыслит целостными образованиями. Понятие о целостности художественного произведения развивалось на протяжении всей истории эстетической мысли. В классической эстетике выделяли три взаимосвязанных категории: цельность, соразмерность и ясность, которые являются, по определению Фомы Аквинского [96, с.158], тремя составляющими красоты. В изобразительном искусстве, в частности в творческом процессе художника, цельность формы, как отражение целостности мироощущения, достигается за счёт интуитивно-верного установления взаимосвязи предмета и среды, формы и пространства. Как отмечают современные искусствоведы, художественное творчество в XX – XXI вв. потеряло важнейшую жизненную функцию гармонизации сознания человека и мира, в котором он живет. Следует отметить, что целостностью формы обладает классическая живопись, в частности, композиционная форма классической живописной картины. Целостность предметно-пространственных отношений каждый раз заново открывается творцом художественного образа, поскольку она определяется уникальной, никогда не повторяющейся ситуацией.

Принцип целостности в психологии относится к интегративным принципам и подразумевает понимание психики личности как чрезвычайно сложной открытой, многоуровневой и самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые формы и структуры организации. В психологии принцип целостности применяется для объяснения таких свойств объектов, как сохранение их идентичности при вариации частных характеристик. Проблема понимания целостности психического, и, в первую очередь, феномена личности, была выделена в начале XX века Л. С. Выготским [87, с.342], который рассматривал личность как высший психический синтез. Психологическое содержание целостности личности (по С. Л. Рубинштейну) определялось в контексте выделенного им отношения «Человек – мир». В своих исследованиях (А.С. Арсеньев, М. В. Ковальчук и др.) целостность психологии личности рассматривают как взаимопредполагающие формы активности: деятельность

(активность человека в мире) и созерцание (активность мира в человеке), причем личностный аспект задается через способность человека к рефлексии. Согласно логике изучения принципа целостности, процесс художественно-эстетического развития личности, редуцирующей во всем многообразии окружающего мира, понимается как неструктурированная целостность, но внутренне способная к многомерной структурированности, дифференциации и интеграции в процессе художественно творческой деятельности.

Педагогу, занимающемуся изучением искусства и обучением его пониманию детьми, необходимо глубоко разбираться в проблеме целостности художественного произведения, что позволит постичь взрослому и ребёнку глубочайшую природу искусства: через восприятие искусства формировать «чувство целостности», выступающее одним из высших критериев художественности и критерием конструктивного совершенства произведений искусства. Именно в искусстве (в восприятии, в творчестве) целое всегда предшествует частям, детерминируя формирование частей, конструирует себя как конкретная целостность.

Итак, реализация принципа целостности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предусматривает:

- разнообразное содержание и тематики всех граней мира в культуре, отражённых в произведениях разных видов искусства, которые выступают в образовательном процессе целостным и взаимосвязанным компонентом художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста;
- тематика занятий по художественному творчеству позволяет ребёнку целостно «вживаться» в «живую ткань» художественной культуры своего народа и всего человечества;
- полное выражение содержательной целостности продукта детской деятельности;
- конечный результат художественно-эстетического развития и личностного опыта ребёнка как целостности, который реализуется через образовательную цель.

Принцип единства восприятия и созидания. Познание искусства личностью выполняет определённую цель – быть средством передачи, *созидания* культурных ценностей и традиций, служить общению между людьми. Ценности культуры и искусства невозможны без созидания. Созидание нового становится одновременно творчеством культурных ценностей поколения тогда, когда всеобщее слито с уникальностью: каждая культурная ценность неповторима.

Отражение объективной действительности как целого является одной из основных задач современной науки. В решении этой задачи принимают участие различные психические функции. Среди них *восприятию* принадлежит особая роль, так как именно оно обеспечивает непосредственный, но «точный» элементный контакт; мышление и представление обеспечивают системное, но не непосредственное отображение внешнего мира. Восприятие, будучи промежуточным уровнем отражения, в определенной степени обладает свойствами ощущения и мышления. Именно это обуславливает особое значение восприятия для понимания отображения целостной картины мира ребёнком. Принцип единства восприятия и созидания является одним из важнейших методических принципов художественного развития личности.

Проблема восприятия в науке исследована еще недостаточно: первые публикации появились только в начале 70-х годов XX века. Восприятие - сложное понятие, не имеющее до настоящего времени общепринятого определения. Понятие «восприятие» достаточно широко варьируется в психолого-педагогических исследованиях. В связи с этим, формируя понятийное поле исследуемого понятия «восприятие», отметим, что многочисленные 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);
- эстетическое восприятие – это познание эстетического предмета: полное и содержательное его освоение (А. И. Буров);

- своеобразие художественного восприятия состоит в специфическом и неповторимом сочетании различных по своей направленности, интенсивности и значении эмоций (Ю. С. Шапошников);
- восприятие – это отражение человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии на его органы чувств (А. А. Люблинская).

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

Проблема восприятия в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста имеет важное педагогическое значение. Возможность педагогического «руководства» восприятием 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 художественному восприятию может быть сформирована. Детское восприятие обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации педагогической работы с области художественно-эстетического развития. В психологических исследованиях (А. В. Запорожец, М. И. Лисина и др.) [129, с.105] отмечается, что «восприятие человека зависит от его опыта общения с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым опытом». В дошкольном возрасте В. И. Волынкин [81, с.246] выделил следующие особенности восприятия:

- 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 задерживать внимание и давать оценку своему и чужому творчеству.

Восприятие ребёнком художественного образа может происходить на нескольких уровнях: а) может восприниматься только внешняя оболочка художественного образа и его форма; б) форма художественного образа воспринимается в единстве с его внутренним миром. Педагогическая задача заключается в том, чтобы идти к синтезу, к развитию способности восприятия художественного образа в диалектическом единстве всех его составляющих, т. е. целостно.

Обучение ребёнка изобразительной деятельности предусматривает гармоничное равновесие теории и практики. Задачей педагога является осознание детьми того момента, что в искусстве никогда и ничто не изображается просто так, через изображение художник выражает своё отношение к изображаемому объекту и явлениям жизни, свои мысли и чувства.

Деятельность по восприятию ребёнком произведений искусства предполагает развитие чувств, специальных навыков, а также овладение образным языком искусства. Только в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности происходит формирование образного художественного мышления детей. Это мышление, как отмечает Б. М. Неменский [224, с.17], строится на единстве двух его основ: а) развитие наблюдательности, умения вглядываться в явления жизни; б) развитие фантазии, т. е. способности на основе развитой наблюдательности строить художественный образ, выражая своё отношение к реальности. В педагогических исследованиях (Г. А. Поровская, Т. Я. Шпикалова и др.) при ознакомлении детей с народным художественным творчеством рассматривается установка на эстетическое восприятие и многократное восприятие творений народных мастеров. В акте восприятия ребёнком изобразительно-выразительные средства искусства

превращаются в эмоциональные, где определенное значение приобретает форма художественного произведения – композиция, ритм, цвет и т.д.

Таким образом, специфика реализации принципа восприятия и созидания в художественно-эстетическом развитии дошкольников заключается в следующем:

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

- разнообразие видов восприятия и собственной творческой деятельности подводит детей к пониманию многообразия явлений художественной культуры и окружающей каждого человека жизни;

- художественное восприятие как развитие способностей ребёнка 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 процессе художественно-творческой деятельности, в процессе активного взаимодействия – общения с искусством и его художественными образами;

- созидание в процессе творческой деятельности способствует непрерывному познанию окружающего мира ребёнком через восприятие художественных образов в искусстве.

Принцип эмоционального освоения. Сегодня дошкольное образование обращает особое внимание на развитие эмоциональной сферы дошкольника. Это нашло отражение в государственных стандартах дошкольного образования лично-ориентированной модели образовательного процесса, где эмоция выступает личностной характеристикой ребёнка и является целью профессиональной деятельности педагогов. Открывая для себя разнообразие окружающего мира, ребёнок дошкольного возраста вступает в разнохарактерные

взаимодействия с различными сферами действительности, проявляя себя эмоционально. Именно эмоции и чувства детей выступают составляющей базиса личностной культуры дошкольника, и, как справедливо заметил А. В. Запорожец [129, с.43], эмоция выступает функциональным органом индивида и ядром личности.

Формируя понятийное поле термина «эмоция», заметим, что научные источники трактуют его с разных позиций. С точки зрения психологии эмоции [от лат. *emovere* – волновать, возбуждать] сопровождают любые проявления субъекта, служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [277, с.823].

Аксиологический подход к образованию позволяет осуществлять развитие эмоций на основе приобщения ребёнка к общечеловеческим и культурным ценностям, а эмоцию рассматривать как духовную ценность. На протяжении дошкольного детства эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая богатое содержание и сложные формы проявлений, данные изменения происходят в процессе усвоения дошкольниками социальных ценностей, а искусство выступает эталоном этих ценностей. В педагогической теории и практике проблема эмоционального развития детей дошкольного возраста рассматривалась в контексте художественно-эстетической деятельности (Н. М. Зубарева, Т. С. Комарова, В. Г. Косминская, Л. В. Пантелеева, Е. А. Флёрина, Р. М. Чумичева, А. Ф. Яфальян и др.). По мнению ученых, чем младше ребёнок, тем ярче его эмоции.

В исследованиях Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева [85; 184;] были обозначены четыре этапа в развитии эмоций детей, обусловленные их возрастом:

I этап – у детей появляется способность к «заражению» эмоциональным состоянием другого в непосредственном взаимодействии;

II этап – зарождающееся у ребёнка умение подчинять свои действия словесной инструкции взрослого;

III этап – эмоции начинают предвосхищать ход выполнения действий, изменяется содержание аффектов и возникают особые формы эмпатии;

IV этап – интеллектуализация аффектов, дифференциация внешнего и внутреннего означает появление мира чувств у ребёнка (эмоции для превращения в мысль нужно время).

Педагогический опыт указывает на использование целенаправленного моделирования эмоций (М. Е. Литвак), которое осуществляется по схеме: удивление – интерес – радость, что позволяет ребёнку находиться в активной форме и испытывать психологический комфорт.

Проблема воздействия искусства на ребёнка имеет общепедагогическое значение, поскольку является важным средством развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Искусство, являясь носителем общечеловеческих и национальных ценностей, способствует усвоению и формированию определенных эмоциональных эталонов, позволяющих ребёнку комфортно ощущать себя в национальной и этнической группе, к которой он принадлежит. Наиболее высокие потенциальные возможности эмоционального освоения заложены в искусстве, как образе реального мира, как носителе знаков и символов цивилизации, культуры и народов. Эстетические эмоции традиционно рассматривались в контексте вопросов влияния искусства на становление личности. По мнению Л. С. Выготского [85, с.32], искусство несёт не обыденные, а художественные эмоции как социально ценные, переживание которых оставляет эстетическое наслаждение. Знакомство дошкольников с изобразительным искусством в детском саду не сводится к передаче знаний, формированию умений и навыков. Искусство не только изучается ребёнком с помощью взрослого в процессе художественно-творческой деятельности, но и проживается в чувствах, которые не возникают у ребёнка сами по себе, а являются его реакцией на явления окружающей жизни. Смыслом этих чувств и эмоций является выражение определенного отношения (положительного, отрицательного, равнодушного) к различным явлениям и событиям. Содержанием искусства выступают не просто чувства, а оценки разных явлений разными людьми, в разные эпохи. Как отмечает в своих исследованиях

Б. М. Неменский [224, с.88], ребёнок должен приобрести эмоционально-ценностный опыт отношения к миру, который необходим ему для жизни, для овладения способами познания мира.

При непосредственном взаимодействии дошкольников с искусством, имеющим положительный эмоциональный тон, возникают разнообразные яркие впечатления, обогащается эмоциональный опыт ребенка. С точки зрения Р. М. Чумичевой [352, с.234], такому обогащению опыта в большей степени способствует раскрытие ценностей, представленных в произведениях искусства, а возникающие эстетические переживания выступают основой духовного развития личности. Эмоция выступает важнейшим инструментом в процессе присвоения ребёнком культуры и художественных образов искусства.

Таким образом, принцип эмоционального освоения позволяет нам определить эстетические эмоции как связующее звено между миром, отражённым в произведениях искусства, и реальной действительностью, в качестве посредника в диалоге «художник – ребёнок – педагог», что обеспечит ценностный обмен, будет способствовать эмоциональному и духовному обогащению дошкольников. Педагогическими условиями эмоционального развития детей дошкольного возраста выступают: пространственно-предметная среда ДОУ, характер детской деятельности и формы её содержания, развивающие технологии (программа И. В. Житной «Мир эмоций») [352, с.247]. Эмоциональное освоение дошкольником окружающего мира целесообразно осуществлять в процессе специально-организованных видов художественно-эстетической деятельности: эстетические беседы в процессе знакомства с художественными произведениями и в реальных ситуациях; художественные диалоги в процессе собственной художественно-творческой деятельности ребёнка.

Принцип постепенности погружения и опоры на апогей в искусстве.

В течение учебного года педагогом реализуются темы занятий по художественно-эстетическому развитию детей в соответствии с возрастными особенностями дошкольников. Тематика занятий позволяет ребёнку «вживаться»

в художественную культуру своего народа и всего человечества. Выделенный принцип предполагает освоение ребёнком художественно-эстетических объектов через «погружение». Как отмечает Б. М. Неменский [224, с.133], выполняя его, можно «вживлять» душу ребёнка в общение с искусством, обеспечить моменты сопереживания. Чтобы ребёнку проникнуть в любое явление, «уподобиться», необходимо многократное прикосновение к нему умом, сердцем и душой. Целостность принципа постепенности погружения обеспечивают: метод поэтапных открытий (каждая тема неповторима); метод единства восприятия и созидания (все виды деятельности направлены на эмоциональное переживание художественного образа); обобщающие занятия (перевод тематик на новый уровень сознания); метод широких ассоциаций (культура и такт педагога, личностное восприятие детьми искусства).

В искусстве типичное всегда выступает как наиболее характерное. Любое явление необходимо осознать в его проявлении, «пике», хотя само явление в этом пике бывает реже, чем в состоянии, переплетённом с другими явлениями. Чтобы ребёнок уяснил отличие, специфику различных видов искусств и видов художественно-творческой деятельности, педагогу необходимо показать их в сложно связанных и «очищенных» от связей произведениях искусства в апогее явления. В переносном значении «апогей» обозначает высшую точку, предельную степень развития чего-либо, взлёт и расцвет [83, с. 19].

Рассматривая эффективные методы художественной педагогики, раскрывающие содержание принципа опоры на апогей в искусстве, В. И. Волынкин [81, с.93] отмечает, что они выделяются среди других методов, так как позволяют ребёнку адекватно описывать, чувствовать, понимать, оценивать мир и самого себя. В качестве основных направлений работы педагога по реализации данного принципа выступают следующие методы художественной педагогики:

– работа с отдельными произведениями искусства, которые представляются детям в «чистом» виде (портрет, натюрморт, пейзаж и т. п.), когда в обобщающей беседе дети «собирают» отдельные специфические признаки произведения;

- постепенное знакомство с языком и содержанием разных видов искусства;
- в искусстве существует *закон многоканальности искусства* (А. Моль), который заключается в том, что каждый вид искусства имеет свой специфический «язык» не переводимый на язык другого искусства. Работа по ознакомлению детей с искусством должна строиться на освоении детьми языка конкретного искусства (в живописи – линия, тон, пятно, композиция, тень и т. п.; в скульптуре – контур, объем, материал и т. д.);
- сопряжение с личным опытом ребёнка предусматривает постоянное «примеривание» содержания конкретного произведения искусства. Например, рассматривая книжную иллюстрацию с изображением лисы, ребенок описывает её характер, повадки, даёт «говорящие» характеристики – хитрая плутовка, ловкая и т. п. Педагог предлагает «перенести» эти качества на людей и сравнить их; изобразить повадки данного животного.

Принцип креативности (англ. creative – творческий; созидание) рассматривает творчество как способность порождать необычные идеи, нестандартно мыслить, быстро находить выход из возникающих ситуаций. Креативностью называются творческие возможности (способности) человека, которые проявляются в мышлении, чувствах и отдельных видах деятельности. Они характеризуют личность в целом или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания [277, с.321]. «Креативность» как способность, склонность человека к творческому мышлению проявляется в разных областях деятельности. Креативность рассматривается как относительно независимый фактор одарённости человека (Р. С. Немов).

Образование и развитие креативной личности является национальной ценностью, поэтому организация педагогического процесса на основе обеспечения развития творческих способностей (креативности) выступает как педагогический принцип, выполняющий методологические функции. Проблема онтологии и гносеологии творчества исследовалась в социально-философском направлении (А. Августин, Ф. Аквинский, А. Бергсон, Н. А. Бердяев, И. Кант, Дж. Локк и др.) и в

культурологическом направлении (С. Н. Иконников, Э. В. Ильенков, Н. Н. Никитина, Э. В. Соколова и др.)

Креативность как общая творческая способность личности в науке не рассматривалась целюно. Учёными были исследованы лишь отдельные формы проявления креативности: творческая активность как актуальная сторона креативности (Н. Н. Волков, С. Е. Игнатъев, В. И. Колякина, Н. М. Сокольникова и др.); как творческий потенциал; как потенциальная сторона личности (В. А. Варданын, С. М. Даниэль, Е. Л. Яковлева и др.). Педагогическая наука в комплексе проблем, направленных на изучение условий развития способностей человека, рассматривает и способности к творчеству. До появления этого термина психологи пытались различным образом обозначить эту способность. Так, В. Джеймс, выделил психологическое свойство человека, которое он назвал *проницательностью*. Он полагал, что в её основе лежит ассоциативный процесс, прежде всего ассоциация подобия. Подчеркивая роль ассоциативного процесса в творчестве, Г. Э. Мюллер отмечал, что одновременная активация множества элементов на основе такой ассоциации порождает активность элементов мозга, в результате чего у человека возникает решение. В научных исследованиях (В. М. Бехтерев, Н. П. Бехтерева, С. Г. Данько, М. Г. Старченко и др.) ассоциация рассматривалась как механизм творческого процесса, когда некий раздражитель активизирует рефлекс сосредоточения, порождающий мимико-соматический рефлекс. Вследствие чего повышается энергетический уровень за счет гормонов внутренней секреции и изменения состояния сосудов, что меняет активность нервной деятельности человека [45, с.124]. Дополнительными условиями творчества В. М. Бехтерев считал особенности среды и одарённость личности.

В педагогике значительный интерес к данному направлению деятельности отмечается только с XX века, когда Дж. Гилфорд в границах психологии вводит понятие «креативность», акцентирующее внимание только на внутриличностной составляющей творческого процесса. Учёный впервые предложил параметры, определяющие творчество: оригинальность (то, что маловероятно), беглость (легкость, с которой человек определяет новые функции объекта), гибкость (как

способность к переосмысливанию функций объекта, возможность его использования в различных качествах). В дальнейшем было расширено представление о креативности (Ф. Вильямс) в когнитивно-аффективной модели, которая комбинировала когнитивные процессы, разработанные Дж. Гилфордом, с различными аффективными процессами. Он полагал, что когнитивные процессы креативных людей не могут быть отделены от эмоциональных мыслительных процессов и подобная комбинация будет более чувствительной при анализе практических результатов. Против понятия «креативность» выступили исследователи (Т. Г. Горячева, М. Е. Богоявленская, Д.Б. Богоявленская и др.), которые полагали, что не особая способность к творчеству, а личностная позиция определяет возможность творческих достижений человека. Попытка оценить оригинальность представлена (P.D. Stokes) в *теории выученной варибельности* [фр., англ. variable < лат. variabilis – переменный, изменчивый], в которой представлен взгляд на креативность, где творческие возможности каждого человека раскрываются через связь с конкретной областью и характеризуются способностью к изменению [5, с.40]. Следовательно, такая модель предлагает ещё один способ сопоставления людей: по возможности изменяться в разных областях знаний или умений и навыков.

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, в том числе и творческого, как особенностей его психологического механизма. Эту мысль продолжает Д. Е. Богоявленская [51, с.66], полагающая что творческие способности – это максимальный уровень развития способностей, а потому они связаны с интеллектом. В. Н. Дружинин [117, с.212] предложил *модель «интеллектуального диапазона»*, которая не использует параметр «креативность», но объясняет результативность в творчестве. Согласно этой модели, у людей, имеющих одинаковый интеллект, продуктивность определяется мотивацией и интересом к задаче. Рассматривая креативные качества личности, заложенные в его памяти

внимания, В. Н. Петрова, А. Н. Петров [260, с.74] отмечают, что знакомясь с творчеством, мы способствуем выходу личности на креативные качества, а креативность может заинтересовать человека больше чем творчество или наоборот.

Для креативности, как и многих других психологических свойств, существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, в течение которого это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда. Сенситивным периодом для развития творчества у дошкольников являются первые пять лет жизни. Психофизиологические особенности детства таковы, что ребёнок учится на своих ошибках, осваивая объективную картину мира. В это время становление его чувственной сферы, завершение развития психофизиологической основы которой происходит до шести лет, будет способствовать не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят необходимую основу творчества: любознательность и инициативность, стремление понять суть проблемы. Как отмечает Е. И. Николаева [231, с.58], накопленный в это время собственный опыт составит основу точности восприятия мира ребёнком и видения обычного в привычном.

Предпосылками творчества у детей выступают воображение и фантазия, особенности которых лежат в основе интенсивного творчества, свойственного периоду дошкольного детства. Рассмотрим их более подробно.

Воображение как психическая функция, проявляется на самых ранних стадиях онтогенеза. Существуют некоторые возрастные закономерности выраженности воображения у дошкольников:

- от 3 – 5 лет дети строят новый образ, основываясь на элементах реальности, которые становятся центральной частью нового образа;

- в 4 – 5 лет заметно снижается продуктивное воображение, поскольку дети активно усваивают нормы и правила социума;

- в 6 – 7 лет дети начинают пользоваться новым типом построения воображаемого образа, когда элементы реальности занимают лишь второстепенное место, что обеспечивает оригинальность и продуктивность решения.

В частности, Л. С. Выготский [86, с.93] выделил два основных типа воображения: пластическое (пользуется данными внешних впечатлений и строит фантазию из элементов, заимствованных из вне) и эмоциональное (строит фантазию из элементов, взятых изнутри) или внешнее и внутреннее.

Особое место в ряду творческих способностей детей занимает *фантазия*, которая появляется позднее воображения, и выступает как форма проявления способности ребёнка «видеть» другую реальность и верить в её существование. В изобразительной деятельности ребёнка фантазия выступает как художественный вымысел, основанный на способности свободно комбинировать образы, возникающие в подсознании. Тогда как воображение – это мыслительный и познавательный процесс. Чем причудливее и дальше от реальности становятся фантазии ребенка, тем меньше они связаны с сознательным стремлением к осуществлению творческого замысла, тем больше подчинены бессознательному желанию осуществления ощущаемой и неуправляемой сознанием цели.

Обучение ребёнка, усвоение им знаний, умений и навыков создают предпосылки для творчества, так как в многогранном процессе обучения изобразительной деятельности этому отводится значительное место, которое способствует их глубокому усвоению при творческой переработке. Художественное творчество, включающее рисование, лепку, аппликацию и их интеграция в более полной мере помогают ребёнку выразить свои мысли, фантазию, эмоции и чувства. В процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития творческого воображения, эстетического и эмоционального восприятия искусства. Для ребенка творческая работа – это возможность выразить средствами различных материалов свой восторг перед окружающим миром и показать принятие его. Реализации творческих замыслов детей в изобразительной деятельности способствует использование метода

творческих заданий и нетрадиционных техник рисования, способствующих развитию творческого потенциала каждого ребёнка.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что творческая деятельность ребенка по сути своей эстетична, так как в процессе ее постигается гармония мировосприятия, красота мира, развиваются созидательные силы. Творческий потенциал ребенка формируется самым эффективным образом только при систематическом восприятии художественных произведений и в процессе собственной художественно-творческой деятельности. Продуманное, целенаправленное использование педагогом методов активизации и приёмов обучения, предоставление ребёнку полной свободы выбора для реализации творческого потенциала, комфортная психологическая обстановка, использование свободного времени для творческого процесса – всё это способствует развитию креативности у детей дошкольного возраста.

Принцип интеграции. В настоящее время процесс интеграции выступает глобальной тенденцией, характерной для искусства, науки и образования. В современных условиях развития научного знания особенно актуальным является вопрос, связанный с интеграцией и реализацией идей интегративной педагогики. Интеграция как принцип развития педагогической теории и практики, выступает основной ведущей идеей, отражающей гармоничную целостность образовательных областей в единый образовательный процесс, ведущая к достижению более высоких результатов в воспитании и развитии ребёнка-дошкольника. В дошкольном образовании существует успешная практика реализации принципа интеграции (В. С. Безрукова, 1994; А. И. Иванова, 2007; А. А. Майер, 2000; Н. Н. Поддъяков, 1973, и др.), направленная на оптимизацию и обогащение развития личности.

Понятие «интеграция» относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии. Интеграция понимается как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [341, с. 212]. На сессии ЮНЕСКО (1993г.) было принято рабочее определение интеграции, понимаемой как «органическая взаимосвязь и такое

взаимопроникновение знаний, которое должно вывести ученика на понимание единой научной картины мира». Интеграция как принцип развития педагогической теории и практики в современном дошкольном образовании выступает как ведущая идея, отражающая, по мнению Л. В. Трубайчук [325, с.3], гармоничное объединение образовательных областей в единый образовательный процесс и гарантирующая в случае её реализации достижение более высоких результатов в развитии ребёнка.

Основные понятия интеграции А. А. Майер рассматривает в нескольких направлениях:

- *интеграция цели* – взаимосвязь задач, обеспечивающих накопительный эффект в развитии ребенка в процессе дошкольного образования;
- *интеграция содержания* – взаимодополнение и взаимообогащение основных компонентов социального опыта в структуре содержания образования;
- *интеграция технологий* – использование совокупности детских видов деятельности и общения в целях разностороннего и целостного развития ребенка;
- *интеграция результата* – реализует установку на формирование интегративных качеств личности и деятельности ребёнка дошкольного возраста, выраженных в основных новообразованиях.

В настоящее время в практику дошкольного образования активно внедряются интегративные процессы. Основным направлением внедрения которых, является интеграция содержания образовательного цикла, протекающая на уровне разработки стратегии дошкольного образования и её практической реализации. Дошкольные образовательные учреждения активно используют принцип интегрированного подхода в образовании детей дошкольного возраста, так как на основе Федеральных государственных требований *интеграция образовательных областей* является основополагающим принципом построения структуры основной общеобразовательной программы дошкольного образования [334, с.6].

Принцип интеграции в дошкольном образовании является инновационным и обязывает дошкольные образовательные учреждения коренным образом перестроить образовательную деятельность на основе синтеза и объединения образовательных областей, что предполагает получение целостного образовательного продукта, обеспечивающего формирование интегральных качеств личности дошкольника и его гармоничное вхождение в социум. А. Ф. Яфальян [208, с.112] справедливо отмечает, что обеспечение систематического функционирования интеграционного процесса позволяет создавать целостную систему развития у дошкольников познавательной активности и дает возможность целостно воспринимать окружающий мир, не нарушая его природу. Являясь дидактическим принципом, интеграция требует преднамеренного и последовательного включения межпредметных взаимосвязей в образовательный процесс ДООУ. Как отмечает С. М. Зырянова [313, с.131], данное преобразование возможно посредством: *интеграции в содержании* учебного материала с целью раскрытия сущности научных понятий; *интеграции методов обучения* с целью всестороннего изучения научных понятий и явлений; *интеграции теории и практики* с целью практического применения научных знаний.

В основу базисного содержания дошкольного образования закладывается интеграция познавательной и художественной деятельности детей дошкольного возраста, реализуемая на основе принципов культуросообразности, развивающего характера образования и др., приоритета содержания по отношению к методам и технологиям. В художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста проблема интеграции изучается в ракурсе более глубокой формы взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования. По мнению Н. А. Ветлугиной, Л. С. Выготского, Т. С. Комаровой, Д. Б. Эльконина и др. одной из главных особенностей детской художественно-творческой деятельности является ее *синкретичность*, в широком смысле понимаемая как нераздельность, соединение видов искусства в одном целом художественном действии, корнем которой является игра. Родство искусства и

игры учёные видят в том содержании, в котором общим является заключение в нём норм человеческой жизни и деятельности, смыслов и мотивов.

В исследованиях М. Б. Зацепиной, Т. С. Комаровой, Л. Г. Савенковой, Р. М. Чумичевой и др. прослеживаются педагогические возможности художественного творчества в развитии детей и интеграции как важнейшего принципа организации, существований детской деятельности. Педагогический смысл интеграции, по мнению Т. С. Комаровой [157, с.14], заключается в том, что художественное творчество детей наиболее полно выражается в детской деятельности, основанной на различных видах искусства. Автор подчеркивает, что в интеграции один вид искусства выступает доминирующим, другой – сопутствующим, помогающим ребёнку более широкому и глубокому осмыслению художественных образов и их созданию разными выразительными средствами.

В теории и практике дошкольного образования наиболее показательна *интеграция средств обучения* детей. В качестве таковой выступает интеграция выразительных средств искусств, представленная в нескольких аспектах: как средство художественно-эстетического развития личности ребёнка, как творческий процесс, как проблема художественного восприятия (А. Л. Андреев, Е. В. Квятковский, Н. И. Киященко, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Б. П. Юсов и др.). Процесс интеграции осуществляется на уровне пространственно-временных закономерностей, свойственных каждому виду искусства, раскрывающих различные стороны содержания художественного произведения при гибком взаимодействии выразительных средств. В понимании Р. М. Чумичевой [352, с.35], синтез искусств как один из видов интеграции, как гуманитарная модель становится способом творческой деятельности педагога и одновременно средой для проявления творческой активности и самореализации ребёнка. Интеграция различных видов изобразительного искусства и художественной деятельности детей на основе принципа взаимосвязи обобщенных представлений (интеллектуальный компонент) и обобщённых способов действий (операциональный компонент) обеспечивает оптимальные условия для

полноценного развития художественно-эстетических способностей детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

Принцип интеграции выступает в педагогическом процессе целостно и даёт возможность рассматривать взаимопроникновение специфического языка одного вида искусств в другой. Сравнивая средства выразительности различных видов искусства, дети начинают понимать: что между ними общего, чем они отличаются друг от друга (ритмическая организация, темп, динамика имеют место в каждом виде искусства). В силу своей художественно-образной природы интеграция выразительных средств искусств обеспечивает «комплексность» духовного формирования личности, развивает сенсорную культуру ребёнка и его творческую активность. Через сравнительно-сопоставительные характеристики многообразных художественных явлений детьми постигается идейно-художественная обобщенность, тематическо-смысловая близость различных произведений искусства и их специфическая разнородность. Отметим, что интеграция выразительных средств искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста основывается на познании ребёнком выразительных средств каждого вида искусства и постепенном понимании того, что художественный образ одного и того же объекта или явления в разных видах искусства создается специфическими для того или иного вида художественными средствами.

Общение между педагогом и детьми в условиях художественно-эстетической интеграции наиболее успешно складывается в форме субъект-субъектного взаимодействия, где активный педагог формирует у дошкольников устойчивый интерес к предметам общения и себе самому как личности (партнеру, собеседнику, носителю информации). Такое общение педагога с ребёнком и детей друг с другом проходит в форме продуктивного сотворчества и сотрудничества.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в результате интеграции художественно-эстетической и творческой деятельности ребёнка:

- внимание педагога ориентируется на творческое развитие детей;

- формируется система эмпирических обобщений как основа культурного опыта;
- формируются общекультурные личностные смыслы в сознании ребёнка;
- формируется опыт творческой деятельности через свободный выбор содержания деятельности, синтезированных средств для создания художественного образа;
- содержание деятельности выступает средством, стимулирующим художественно-творческий опыт ребёнка, развития потребности к самовыражению своих чувств, ценностей и мироощущения;
- значимым результатом выступает гармонизация мировосприятия личности.

Таким образом, интеграция разных видов детской творческой деятельности позволяет поддерживать естественное стремление ребёнка к познанию окружающего мира через активное взаимодействие с ним и даёт ребёнку способы целостного, более глубокого восприятия, осознания и творческого преобразования окружающего.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Художественно-творческая деятельность ребёнка, основанная на принципах и методах художественной педагогики, ведёт к развитию художественно-эстетического сознания дошкольника как базы для широкого гармоничного взгляда на мир и самого себя. Основанная на этих принципах художественная педагогика, способна превратить художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в реальный фактор универсального развития человека.

Таким образом, все вышеперечисленные принципы обуславливают развитие художественно-творческих проявлений и способностей детей дошкольного возраста в постижении мировосприятия при скоординированном влиянии вербальной, эмоциональной и духовной ориентировке их педагогом. Представленные в данном разделе принципы художественного развития по своему содержанию взаимодополняющие и частично совпадают. Все они отражают определенные стороны и закономерности процесса художественно-эстетического

развития детей дошкольного возраста. В связи с этим, все рассмотренные принципы могут быть реализованы лишь при условии их взаимосвязи.

2.2.4 Принципы эстетического развития детей дошкольного возраста

Современная педагогика определяет эстетическое развитие как процесс формирования эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности, рассматривая его в качестве одного из универсальных аспектов культуры личности. Тенденции гуманизации современного образования и возрастающая потребность общества в творческих личностях обуславливают актуальность проблемы эстетического развития детей дошкольного возраста. В дошкольном образовании эстетическое развитие выступает в аспекте формирования мировосприятия ребёнка, ориентированного на общечеловеческие духовные ценности. Эстетическое развитие детей дошкольного возраста происходит в деятельности по восприятию и оценке произведений искусства и в процессе собственной творческой деятельности. Развитие эстетической способности восприятия помогает ребёнку воплощать свои замыслы в собственной художественно-творческой деятельности. В условиях дошкольного образования наиболее важными для решения педагогических задач в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста являются следующие принципы.

Принцип эстетической универсальности. Во все времена существования человека мир культуры был представлен продуктами человеческого творчества. Творчество присутствует всюду, где человек изображает, комбинирует, видоизменяет и создает что-либо новое, как бы малым оно не казалось в сравнении с памятниками прошлого. Характеризуя творчество как способность одержимости, Платон [96, с.33] отмечал, что оно невозможно на основе обучения и правил, так как рождается из сверхчувствительного источника.

Универсальность является одним из основных принципов эстетического освоения действительности, однако, среди характеристик творческой личности

универсальность называют очень редко. Принцип универсальности заключается в том, что *эстетическая деятельность* пронизывает все сферы деятельности человека, проявляясь в каждой. В эстетическом освоении мира человеком, как отмечает Р. А. Куренкова [180, с.93], различают три основных типа эстетической деятельности:

- *универсальная*, как эстетическая деятельность, связанная с материальным духовным производством, с практическими отношениями человека в мире;

- *родовая*, порождающая собственно эстетическое начало, самостоятельно существующая в ремесле, в народном искусстве и фольклоре;

- *художественная или творческая*, в области искусства является высшим, концентрированным, свободным от утилитарного начала видом эстетической деятельности, так как главная цель художника не связана с задачами пользы, а подчинена лишь одной цели – созданию красоты.

Эстетическая деятельность, объединяющая простые и возвышенные человеческие потребности, включает в себя интуицию, вдохновение, творческое самовыражение, органически сливающиеся с рационализмом и самоограничением. Эстетическая деятельность субъекта в процессе творческой деятельности через акт традиционного эстетического восприятия приобретает опыт художественного освоения действительности. Эстетический опыт с глубокой древности был присущ человеку и получил свое первоначальное выражение в прото-эстетической практике архаического человека, в первых попытках создания тех феноменов, которые сегодня мы относим к сфере искусства, в стремлении украсить свою жизнь предметами утилитарного употребления. В дальнейшем эстетический опыт наиболее полно воплощался в искусстве, культовых практиках и в обыденной жизни человека. Эстетический опыт находил выражение в зачаточных формах древнего искусства. С ним была неразрывна и интуитивная эстетическая оценка на основе еще слабо развитого чувства удовольствия или неудовольствия. Как отмечают В. В. Бычков, О. В. Бычков [68, с.456] *эстетический опыт* помогает человеку обрести свое место в Универсуме, ощутить себя органической частью

Природы, обладающей своей личностной самобытностью в общей структуре бытия. Дж. Дьюи, оказавший колоссальное влияние на теорию эстетического воспитания (книга «Искусство как опыт»), представил категорию эстетического опыта как модель всякого опыта вообще. Развивая идеи Дж. Дьюи, Р. Циммерман выделил основные характеристики эстетического опыта, при актуализации которых может происходить эстетизация объектов: способность доставлять бескорыстное наслаждение и наличие восприятия формы.

Понятие эстетического опыта занимает центральное место в категориальной структуре *рецептивной эстетики*. Обращаясь к эстетическому опыту, философы (Э. Гуссерль, Р. Ингарден, Х. Яусс и др.) отмечали его формообразующую черту – переживание событий встречи с необходимостью адекватного выражения акта этой встречи. Всякий опыт есть опыт переживания, а у переживания всегда есть результат или продукт, который обладает формой – то есть выражением, поэтому всякий опыт – есть опыт эстетический. Феноменологический аспект эстетического опыта исследовал французский эстетик М. Дюфрен («Феноменология эстетического опыта» 1953). Он относил эстетический опыт исключительно к искусству, художественному освоению действительности и видел в нём «начало всех путей, которыми проходит человечество». М. Дюфрен был убежден, что только эстетический опыт делает человека настоящим человеком, порождая из себя познавательные и нравственные отношения. Эстетический опыт в философии И. Канта трактуется как опыт сознания, или как опыт переживания. М. Beardsley в исследованиях выделяет следующие признаки эстетического опыта, представленные на рисунке 3.

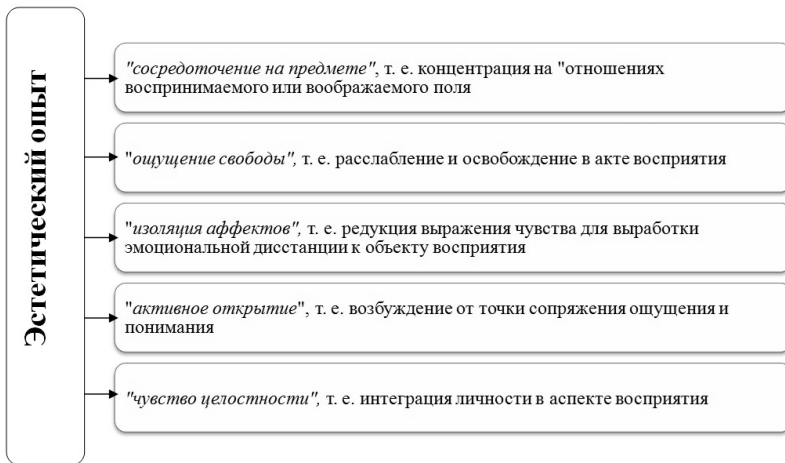


Рис. 3. Признаки эстетического опыта (по М. Бердсли)

Итак, приобретенный эстетический опыт гармонизирует в человеке все противоположные интенции, выявляя сущностные основания бытия на глубинном, не поддающемся вербализации, уровне.

В дошкольном возрасте эстетический опыт составляет основу художественно-творческой деятельности ребёнка, направленной на эстетическое освоение мира культуры через мир художественных образов. В процессе развития ребёнка воспитательный и эстетический опыт переплетаются и вступают во взаимодействие. По мнению И. А. Лыковой [195, с.121], одним из компонентов модели эстетического отношения выступает художественный опыт как *эстетическая апперцепция*, который способствует самостоятельной творческой деятельности ребенка, его саморазвитию и экспериментированию (поисковым действиям). В процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста эстетический опыт рассматривается как совокупность интуитивно-действующих отношений ребёнка к реальности, имеющих созерцательный, игровой, выражающий, изображающий, преобразующий, творческий характер. При этом эстетический опыт выражается: а) как опыт

отдельного ребёнка, сопровождающийся или завершающийся духовным и эстетическим наслаждением субъекта (красиво, выразительно и т. п.); б) позитивной ценностной реакцией ребёнка на продукт собственной творческой деятельности (на основе чувства удовольствия). Приобретенный художественно-эстетический опыт позволяет дошкольникам понимать художественный образ, представленный в произведениях искусства, пояснять использование средств выразительности, эстетически оценивать результат творческой деятельности.

Детям дошкольного возраста более характерна деятельность, чем созерцательность. Мы соглашаемся с мнением Е. Т. Кудрявцева, В. И. Слободчикова, Л. В. Школяра и др. [176, с.8], что содержание деятельности, как человеческой формы активного отношения к жизни, составляет познание и созидание на основе освоения и наличия начальных форм культуры. Итак, реализация принципа универсальности рассматривается в аспекте продуктивной (эстетической и художественной) деятельности ребёнка. Продуктивная деятельность предполагает специфическую детскую активность, в которой ребенок обретает «господство» (И. А. Лыкова) над материалами, овладевает художественными инструментами, создает оригинальный субъективно новый продукт, реализует и познает свое «Я», и тем самым выражает эмоционально-ценностное отношение к миру и самому себе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить соотношение эстетической и художественной деятельности, который представлен в таблице 8.

Таблица 8

Трактовка понятий «эстетическая деятельность» и «художественная деятельность» в исследованиях учёных

Термин	Ф. И. О. ученого	Трактовка термина
Эстетическая	Б. С. Лихачёв	Шире художественной деятельности, так как она

деятельность		охватывает и труд, и быт, и культуру; высшей формой эстетической деятельности является художественное творчество
Эстетическая и художественная деятельность	М. С. Каган	Эстетическая деятельность, с одной стороны шире художественной (последняя – частный случай первой), с другой стороны, художественная деятельность шире эстетической, так как художник творит не только по законам красоты.
Художественная деятельность	Н. И. Гердт	Выступает как содержательное основание эстетического развития ребенка, представляющее систему специфических действий, направленных на восприятие, познание и создание художественного образа.
Художественная деятельность	И. А. Лыкова	Это невидимая внутренняя работа ребенка, скрытый от внешнего наблюдения процесс порождения гармоничной формы как носителя смыслов – культурных и личностных, которые становятся важнее законченного результата
Художественная деятельность	А.В. Бакушинский, Н. Н. Поддъяков	Основную педагогическую ценность представляет не результат этой деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс и творческое действие
Эстетическая деятельность	Р. М. Чумичева	В этой деятельности действительность отражается и оценивается через художественный образ, который концентрирует определенную взаимосвязь содержания мира и изобразительно-выразительный способ его передачи.

Вышеизложенное позволяет нам понимать под *художественной деятельностью ребёнка отражение его эстетического развития, которое*



формируется в процессе освоения художественных образов картины мира на уровнях: активного восприятия – формирования эстетического отношения и личностных смыслов - выражения в творчестве, результатом которого является накопление эстетического опыта и его реализация в продуктивной деятельности.

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Успех» (Н. О. Березина, И. А. Бурлакова, Е. Н. Герасимова и др.) содержание области «Художественное творчество» включает в себя изобразительную деятельность (рисование, лепку, аппликацию и художественное конструирование – традиционные для российского дошкольного образования виды активности, объединённые общим понятием «продуктивная деятельность детей»). Как отмечают авторы программы, продуктивная деятельность, в результате которой создается некий продукт – может быть не только репродуктивной (рисование по образцу), но и творческой (рисование по замыслу, воображению и т. п.). Приобретение эстетического опыта ребенком в процессе художественно-творческой деятельности возможно: а) в процессе создания собственного творческого продукта; б) через познание искусства, раскрывающее действительность посредством художественных образов, когда ребёнок получает необычайно многообразные и многоплановые впечатления и знания, которые его обогащают. Произведения искусства вызывают у детей эстетические чувства не просто своей формой, сочетанием красок, звуков, слов, но и тем, что в этих произведениях через своеобразный художественный язык отображается окружающий мир и действительность. Благодаря этому художественное изображение предметов и явлений волнует детей, вызывает у них чувства симпатии, радости, огорчения и т. п. При изучении влияния произведений искусства на формирование эстетического вкуса и развитие детского изобразительного творчества большое значение приобретает вопрос об эстетическом восприятии искусства. Исследования советских педагогов (Н. А. Ветлугина, В. Езикева, А. Запорожец, Н. Карпинская, Е. Флёрина и др.) свидетельствуют о способности детей дошкольного возраста к эстетическому

восприятию искусства. Учёные подчеркивают, что именно в старшем дошкольном возрасте отношение детей к художественному произведению достигает довольно сложных форм эстетического восприятия, отмечаются проявления эстетического характера и в оценке произведений искусства.

Интерпретируя основные требования к выбору произведений искусства, влияющих на формирование эстетического вкуса у детей дошкольного возраста, выдвинутые Н. А. Ветлугиной [73, с.135] отметим следующее:

- художественное произведение должно быть реалистическим и высокохудожественным, ибо только произведение, обладающее образной выразительностью, может оказать влияние на поиски выразительного отражения образа в детском творчестве;

- по своей тематике произведения искусства должны быть близки и понятны детям, что способствует пополнению представлений, знаний о явлениях и предметах; что содействует нахождению и обогащению способов передачи детьми своих замыслов в продуктах творческой деятельности;

- произведение должно быть понятно своей художественностью, то есть производить эстетическое воздействие на ребёнка (эстетическое воздействие оказывают только те произведения, выразительные средства которых доступны восприятию детей);

- в выбранных произведениях искусства особенно отчетливо должно быть показано использование художником отдельных средств изображения для воплощения содержания;

- показ произведений искусства следует проводить таким образом, чтобы обеспечить эстетическое восприятие произведений, при этом важно сохранить осознанное восприятие с эмоциональным отношением к ним.

Использование произведений искусства в работе с дошкольниками дает возможность посредством образцов искусства содействовать накоплению зрительных впечатлений ребёнка, развитию его творческого воображения. Внимание к приёмам передачи формы, колорита, композиции в используемых

образцах искусства даёт детям возможность понять и найти выразительные средства для воплощения своего творческого замысла.

Таким образом, при реализации принципа эстетической универсальности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста важным выступает:

- организация творческой художественной деятельности средствами различных видов искусства (произведения) через «включение» эстетического опыта, что будет способствовать более широкому смысловому и эмоциональному обогащению ребенка к формированию эстетического отношения к миру, к созданию продукта собственной творческой деятельности;

- эстетическая универсальность как характеристика творческой личности ребёнка, реализующаяся в освоении эстетического восприятия произведений искусства и трансформации полученной информации в продукты собственного художественного творчества.

Принцип эстетического ориентира на общечеловеческие ценности.

Исторический опыт свидетельствует о том, что проблема ценностей всегда оказывалась приоритетной, ее постановка обострялась и приобретала широкое социальное и нравственное значение в сложные переломные эпохи обесценивания культурных традиций и порой огульной, недостаточно обоснованной дискриминации прежних идеологических и этических устоев общества постепенной и слабо аргументированной заменой их новыми идеалами и ценностями. Годы негативного отношения советской философской науки к аксиологии привели к серьезному отставанию теории ценностных ориентаций, а в педагогике к фактическому отсутствию систематизированных аксиологических знаний. Одна из ведущих идей аксиологического исследования в педагогике заключается в том, что аксиологические ориентиры по сути своей историчны. Это означает то, что они не только всегда принадлежат конкретной эпохе, но и обладают способностью на новом витке своего исторического движения обретать новый смысл, вступать в контакт с ценностями последующего периода, сохраняя в

них свое конструктивно-позитивное, непреходящее по присущему их содержанию, значение.

Теория ценностей как самостоятельная философская дисциплина возникла во второй половине XIX века (В. Вильдебрант, И. Кант, Г. Лотце, Ф. Ницше, Г. Риккерт и др.). Во все времена основополагающей ценностью являлась жизнь человека, её сохранение, развитие в природной и культурной формах. Аксиология как философская дисциплина изучает категорию «ценность», ее характеристики, структуру и иерархии ценностного мира, а также природу и специфику ценностных суждений [341, с.501].

В современную эпоху глобальных перемен особое значение для человечества приобретают абсолютные ценности: истины, веры, красоты, добра, означающие их поиск и приобретение. В каждой социокультурной традиции общечеловеческие ценности, наполняясь собственным конкретным смыслом, воспроизводятся в новом типе культуры в качестве ценности. Как фундаментальные общечеловеческие ориентиры, моральные ценности, общечеловеческие ценности являются абсолютным стандартом для всех эпох и культур. Философский словарь под редакцией И. Т. Фролова [340, с. 601] трактует *общечеловеческие ценности* как комплекс понятий, входящих в систему философского учения о человеке, выражающий общие интересы человеческого рода. Принцип эстетического ориентира направлен на общечеловеческие ценности, способствующий воспитанию человека думающего, чувствующего, созидającego, рефлексирующего. *В философии* принцип эстетического ориентира определяет нормы в восприятии мира человеком. Принцип эстетического ориентира реализуется через *эстетическое сознание*, которое формируется на чувственно-эмпирическом уровне (эстетическое созерцание, эстетическое восприятие, эстетическое представление) и рациональном уровне (эстетическое суждение, ценности, взгляды, идеалы).

В аксиологии принято различать: ценности культуры (гуманизм, демократия и т. п.), этические ценности (мораль, сострадание, любовь к ближнему и т. п.); эстетические ценности (красота, гармония и т. п.). *В соответствии со*

структурой личности ценности разделяются на биопсихологические (здоровье) и духовные. *По формам духовной культуры* ценности классифицируются на нравственные (счастье, добро, долг, ответственность), эстетические (прекрасное, возвышенное, эстетически совершенное) и т. п. В связи с объектно-субъектной природой ценностного отношения следует отметить *субъектные ценности*, выступающие в виде: целей, установок, символа веры, канонов, оценок, норм, императивов. *Ценность как отношение* (истина, добро, красота) выступает продуктом деятельности активности всего человечества, а ценность как предмет – это исторически конкретное предметное воплощение ценности. Ценностные системы каждой исторической эпохи пребывают в становлении и их временные масштабы не совпадают с социокультурной реальностью. Ценности русской культуры понимаются как ценностные регуляторы совместной деятельности в современном российском социуме, как этнокультурные варианты общечеловеческих ценностей (В. П. Свияжкин).

Образование является историческим процессом и осуществляется под воздействием социокультурной среды, и в любую эпоху в любой культуре формируются свои социально-значимые ценности. Научный поиск в целом, и педагогики в частности, всё более поворачивается от обстоятельств к человеку культуры. Как отмечали в своих исследованиях учёные (Е. Н. Винарская, С. Л. Рубинштейн и др.), человек – «существо аксиологическое»: он «устроен» так, что не может подвергаться оценке всё, с чем ему приходится иметь дело. Оценка предполагает эталон для сравнения, то есть норму-ценность, которая чаще всего имплицитна и подвижна, она руководит восприятием и поведением человека. В различные эпохи существования человечества в качестве высшей ценности образования выступали следующие:

- в эпоху античности признавался идеал гармонически развитого человека; возникла и получила дальнейшее развитие новая ценностная категория – Красота;

- в эпоху возрождения античный идеал приобрёл иной смысл и более глубокое философско-этическое звучание – вера в безграничные возможности

человека, его разума и воли. Человек, его внутреннее богатство и достоинство стали новыми ценностями;

- в эпоху *Просвещения* высшей ценностью считалось Знание и преодоление заблуждений.

Под влиянием *социалистической эстетики* в систему ценностей были внесены новые компоненты – труд как основание всей человеческой культуры и цивилизации, возвышение человека труда и его социальная защищённость; идея мира между народами и возможность мирного развития человечества. Так, в ходе исторического развития существенно пополняется аксиологический ряд, приобретающий значение критериев, по которым оценивается поведение и деятельность человека своей эпохи. В настоящее время возникает необходимость поиска универсальной ценности, способной стать основанием нового этапа развития общества, сущностными характеристиками которого являются *универсальность* и *поликультурность* (Л. И. Скворцов). В социологическом аспекте «ценность» рассматривается как обобщенное и относительно стабильное понятие о желаемом, это тенденция выбора, критерий постановки целей и результатов действия. Генезис понятия «ценность» показывает, что в нём соединились три значения: характеристика внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения; психологические качества человека, являющиеся субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности приобретают значимость.

Авторы ценностно-нормативной теории регулирования (М. И. Бобнева, Л. И. Божович, В. В. Водзинская, А. А. Ручка, Т. Е. Конникова и др.) особое внимание обращают на механизм интернализации («присвоения») норм-ценностей, связывая их со способами «заполнения» мотивов поведения позитивными образцами. Важную роль в становлении смыслообразующих ценностей человека занимает эстетическое познание мира (чувственная, рациональная и созерцательно-эстетическая практика познания). Открытие эстетических характеристик мира, способность к их различию и обозначению, определение своего отношения к объекту познания, его выражению в формах и

продуктах художественно-творческой деятельности – издавна известный путь обогащения ценностного, духовного мира человека-созидателя, творца субъективных смыслов и их артикуляции в произведениях искусства. В области образования проблема определения субъектом ценностных ориентиров и иерархии собственных ценностей может быть представлена поиском и созданием психолого-педагогических условий, содействующих их появлению, становлению и обогащению. Ценностные ориентации выступают важнейшим элементом внутренней структуры личности. Придерживаясь культурологического подхода к образованию, Е. В. Бондаревская [58, с.57] в числе основных ценностей выделяет человека «как предмет воспитания»; культуру как среду, «растящую и питающую личность»; творчество, как «способ развития человека в культуре».

Неоспоримым фактом образовательной практики является то, что зарождение ценностного отношения к миру происходит в условиях художественно-эстетической и творческой деятельности человека. На любом этапе развития дошкольного образования выделенных основных ценностей (культурных, эстетических, художественных и др.) обозначаются аксиологические приоритеты, которые складываются под влиянием внешних и внутренних факторов, в свою очередь, формирующие определённые цели, идеи и аксиологические ориентиры. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста невозможно представить без направленного содействия становлению ценностного эстетического отношения к миру, к содержанию, процессу, результату и продукту творческой деятельности через искусство. Необходимым условием создания творческого продукта является компетентность, включающая знания, умения, навыки, желание и способность получить продукт в осуществляемой деятельности.

Реализация принципа эстетического ориентира на общечеловеческие ценности в образовательном процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в дошкольном учреждении обеспечивается развитием субкультуры каждого ребёнка. Ценность понимается как значимость для ребёнка явлений, объектов, предметов, знаков и символов культуры, отражённых в

изобразительном искусстве. В процессе художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста ценностные ориентации действуют как на уровне сознания, так и на уровне подсознания, определяя направленность волевых усилий, внимания и интеллекта ребёнка. Процесс эстетического ориентира на общечеловеческие ценности в дошкольном детстве реализуется в двух направлениях: содержательном и функциональном:

- *содержательный аспект* зависит от системы ценностей, принятых в обществе. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентаций детей и проецируется в их сознании и поведении, создавая определенную шкалу ценностей. Содержательный аспект рассматривается с позиции культурно-познавательных ценностей, которые заключены в познании ребёнком мира культуры, её общечеловеческой и эстетической ценностей, осознании релятивности мира [англ. *relativism* – относительный; концепция, согласно которой все знания относительны и условны, тем самым объективное познание действительности невозможно]. Увоенные ребёнком культурно-познавательные ценности через знаково-символическую систему превращаются в личные и характеризуют уже уровень его художественно-эстетического и культурно-познавательного развития;

- *функциональный аспект* – сам процесс присвоения эстетических ценностей ребёнком. Эстетические ценности как чувственные ценности представленные чувствами, отношением, идеалами выражаются в эстетических категориях: прекрасного, безобразного, комического и т. д. Данные ценности познаются ребёнком через способность воспринимать, переживать и оценивать мир эстетических образов и воссоздавать его в собственной художественно-творческой деятельности. Искусство в данной ценности выступает как вид специфической эстетической деятельности, в которой действительность отражается и оценивается через художественные образы, концентрирующие определенную взаимосвязь содержания окружающего мира, и изобразительно-выразительный образ его передачи. В процессе общения в искусстве и с искусством у дошкольников формируются эстетические представления,

суждения, оценки о произведениях искусства, творческое продуктивное воображение, культура эстетических чувств.

Процесс формирования эстетического ориентира на общечеловеческие ценности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста – длительный во времени, концентрирующийся в эстетическом, художественно-творческом опыте и индивидуализации ребёнка. Этот процесс требует определённого «вызревания» эстетических ценностей через механизм формирования ценностно-смысловой компетенции: развитие потребности жить по законам красоты, знакомство с прекрасным в окружающей действительности (эстетическое наполнение окружающей среды, посещение музеев, выставок, театров и т. п.).

Принцип интенциональности. Интенциональность [от лат. intention – стремление], как одна из главных категорий феноменологии, применявшейся в средневековой философии, относится к общему условию «центральности» сознания человека, означающей направленность сознания на объект. В феноменологии эта категория трактуется как первичная смыслообразующая устремленность сознания к миру [277, с.266]. Во всех областях научного знания о человеке проводится мысль о том, что всякая деятельность индивида всегда предметна и означает, что действие имеет мотив, цель и направленность.

Из этого утверждения можно сделать вывод о том, что ключевым признаком всякой деятельности является *интенциональность*. Как сложное психическое состояние она выражается жестами, движениями, действиями и по-разному трактуется феноменологами. Интенциональность заимствована из идеалистической философии и характеризуется как направленность сознания человека на предмет, а все предметные акты – восприятие, воспоминание, фантазия, формы мышления – определены соответствующим предметным содержанием [341, с. 150]. У Сенеки «intention» ассоциируется с движением души, а в учении о душе Фомы Аквинского под интенцией понималась направленность сознания и воли человека на какой-либо предмет [96, с.158.]

Остановимся на более подробной характеристике этого понятия. В широком смысле интенциональность трактуется как специфическое свойство сознания, выражающее его сущность. Понятие «интенциональность» в феноменологии означает первичную смыслообразующую устремленность сознания к миру и как предметную интерпретацию ощущений. Ключевым это понятие становится у Э. Гуссерля, понимавшего интенциональность как акт придания смысла или значения предмету. Он отмечал, что сознание может быть направлено как на реально существующие, так и на нереальные образования. Действительное существование предмета, по мнению Э. Гуссерля, не влияет на структуру переживания и предмет никогда не растворяется в сознании, которое никогда не покидает своей имманентности (лат. «пребывающий внутри» - философская категория, обозначающая неотъемлемость, внутреннюю связь в противоположность внешней) [107, с.213].

Описывая общую структуру интенциональности, исследователь ввёл термины античной философии: «*ноэсис*» - ноэтические компоненты переживания характеризуют направленность сознания на предмет, как акт придания смысла; «*ноэма*» - интенциональный анализ направлен на ноэматический коррелят акта, т. е. предметный смысл как таковой, а также на устойчивое единство смысловых слов предмета. В средневековой философии интенциональность понималась как один из принципов сознания, протекающего на уровне интеллекта. Понятие и концепция интенциональности Э. Гуссерля, согласно которой интенциональность и есть качественное свойство всех актов сознания, нашли отражение в современной аналитической феноменологии (Н. Гартман, Х. Дрейфус, Е. Макинтайр, Д. Фёллесдал и др.), в которой авторская идея «горизонтальной интенциональности» была поставлена в связь с логической идеей возможных смыслов.

Термин «интенция» ввел австрийский психолог Ф. Brentano, который опеределил интенциональность как критерий различия психических и физических феноменов; или «соотнесенность» психического феномена с какой-нибудь предметностью. Он ввёл понятие «функционирующая интенциональность»,

означающее «динамическое» длящееся перерастание самого себя. Ф. Brentano предложил отказаться от традиционной триады – мышление, чувство, воля, а вместо этого разделять интенциональные отношения на три основных класса: представления, суждения, эмоциональные феномены. Он разделил мыслительные акты на два класса, но соединил чувственные и волевые в один. В учении Ф. Brentano содержится мысль о том, что каждый психический акт имеет интенцию, то есть определенную направленность на объекты окружающего мира.

Находясь под влиянием идей Ф. Brentano, его ученик А. Мейнонг впервые попытался создать универсальную теорию предметов, изучив составляющие психических актов – предметы, которые он классифицировал следующим образом: предметы, представления – *объекты*; предметы, выраженные в суждениях и предложениях (предметы мышления) – *объективы*; предметы эмоциональных актов – *дигнитативы* (dignitativ); предметы различных желаний – *дезидеративы* (desiderative). Ценности в философии А. Мейнонга обретают новую характеристику: они не существуют в реальности, они прорываются в действительность в виде феноменов культуры, что позволяет рассматривать историю человечества как историю формирования и смены ценностей (этических, эстетических и т. д.). В классификации А. Мейнонга особое место уделялось предметно трактуемым ценностям, которые он разделял на этические и эстетические ценности, подчеркивая, что последние находятся в современной философии под исключительно психологической интерпретацией «прекрасного», что в последствии приведет к утрате нормативного в эстетике.

В современной научной литературе понятие «интенция» трактуется двояко: а) под интенцией действия понимается цель (Н. Д. Арутюнова, В. З. Демьянков, Дж. Остин и др.); б) под интенцией деятеля понимается его намерение совершить действие (П. П. Блонский, Е. П. Ильин, Н. Н. Кызыдуб, Г. А. Серебрякова и др.).

В толковом словаре иноязычных слов термин «интенция» означает [фр. intention, нем. Intention < лат. intendere - затевать, замышлять, намерение, замысел] [174, с.278]. В философском словаре интенциональность рассматривается как стремление [лат. intentio] [340, с.352]. Рассматривая варианты

интенциональности мотивационно-смыслового содержания индивидуального мироотношения, Беляев И. А. [40, с.32] выделяет следующие:

- природно-органический компонент самоопределения человеческого существа, когда человек «обречён» на эмпирическое постижение границ реализации интенциональности (ключевое понятие «иметь»);
- интенциональность мироотношения человека фокусируется на ценностях, имеющих для индивида личностный смысл в общественно-исторических условиях, ставшие ориентирами его жизни (ключевое понятие «казаться»);
- актуальность реализации подлинно свободного выбора, когда интенциональность человеческого мироотношения сосредоточена на благе и условии совершенства вследствие труда души и духовных исканий самоопределяющегося индивида (ключевое понятие «быть»).

Таким образом, интенциональность индивидуального мироотношения сама по себе одномоментно непроявима, её проявление опосредованно через интенцию, границы которой во многом определяются её содержанием. Несмотря на то, что само понятие «интенциональность» не нашло пока широкого применения в педагогике, явление, которое оно обозначает, составляет неотъемлемый компонент организации образовательного процесса.

Применительно к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста интенциональность понимается как нацеленность сознания ребёнка на художественные и эстетические объекты - предметы, которые он воспринимает, о которых думает и размышляет. Согласно принципу интенциональности, как отмечает Е. Ю. Волчегорская [78, с.71], человеческий интерес, направленный на объект, наделяет его определенным значением, не изучая при этом его структуру и механизмы образования. Эта естественная установка сознания на восприятие окружающего мира открывает возможности для более широкого усвоения ребёнком идеальных предметностей и эстетических ценностей через образы окружающего мира. Характеризуя интенциональный опыт человека, М. А. Холодная выделяет три типа ментальных структур: предпочтения, убеждения и умозаключения. Исследователь доказывает, что игнорирование

интенционального опыта приводит к падению темпа интеллектуального развития и, «что самое печальное, снижается творческий потенциал ребёнка» [345, с.134].

В процессе эстетического развития детей дошкольного возраста компонентами интенциональности являются *эстетические переживания и поведенческие паттерны*. Самостоятельными элементами эстетических переживаний могут оказаться не только слова и звуки, но и эмоции, ассоциации, знаки, символы, изображения. В процессе освоения детьми новых эстетических категорий (красивое, безобразное, комическое и др.) через элементы эстетических переживаний с точки зрения принципа интенциональности должны учитываться следующие фазы, выделенные М. А. Холодной:

- *мотивация* – создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего опыта творческой деятельности;
- *категоризация* – использование знаково-символического обозначения эстетических понятий;
- *обогащение* – накопление опыта оперирования эстетическими понятиями;
- *свертывание* – реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений об эстетическом понятии и превращение его в обобщенное эстетическое понятие [345, с.245].

Опора на принцип интенциональности в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста связывается с несколькими моментами. **Во-первых**, необходимо отметить, что для предпосылок, на основе которых возникает детское художественное творчество, важно накопление и обобщение жизненных впечатлений, способствующих формированию навыков полноценного «эстетического освоения» мотивационно-целевой структуры художественного произведения. Детское художественное творчество реализуется в процессе, направленном на создание новых ценностей, в котором объединены: объективное, субъективное и личностное. Педагогу дошкольного учреждения следует направлять свои действия на развитие у ребёнка предпосылок к творчеству, которые выражаются: в умении ребёнка нестандартно мыслить; находить оригинальные решения в процессе творчества; способности к

творческому воображению; в умении видеть внутренние связи между различными явлениями и событиями; в умении прогнозировать перспективу развития своих творческих идей.

Во-вторых, эмоциональная способность, как способность к глубокому переживанию жизненных явлений является важным отличительным свойством художественного субъекта. По отношению к эстетическим переживаниям часто применяется термин «эмпатия», обозначающий момент слияния человека, воспринимающего произведение искусства, с его героями и автором. Эстетические переживания ребенка в процессе ознакомления детей с произведениями искусства требуют выражения, что выступает основой мотива его творческой деятельности.

В- третьих, знаки и символы культуры в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста выступают особым способом постижения мира. Искусство «разговаривает» с детьми на языке символов, которые можно раскрывать до бесконечности, в отличие от знака, который понимается всеми одинаково. Культура и искусство, как ее подсистема, представляют собой систему знаково-символических форм, благодаря познанию которых человек конструирует мир. Символом в искусстве выступает художественный образ. По мнению Ю. М. Лотмана, изобразительным или иконическим знаком, в котором значение имеет естественно ему присущее выражение, является рисунок.

Как отмечает Р. М. Чумичева [352, с.24], устойчивость знаков и символов культуры обусловлена тем, что, передаваясь из поколения в поколение, они строятся на основе определенных аналогий (линия, форма, цвет и т. п.). Закон аналогий составляет основу символизма. Согласно положений Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, психическое развитие человека осуществляется через усвоение всего предшествующего опыта, культуры, включающей различные знаково-символические системы. Исследования (В. В. Библихин, В. И. Плотников, А. Б. Невелев и др.) показывают, что универсальный смысл культуры реализуется только в соотношении со-бытия, пережитого человеком, организованного и связанного со знаком.

На тесную связь интеллектуального и семиотического развития указывал в исследованиях Л. С. Выготский [88, с.244], результатом которой является то, что функциональные отношения внутри высших психических функций связаны с употреблением знаков «как центральным и основным моментом в построении всякой высшей психической функции». Изучая семиотическую линию развития ребёнка, Н. Г. Салмина [291, с.56] выделяет её как самостоятельный компонент возрастных изменений и характеризует определенными параметрами, наиболее значимые из которых следующие:

- *рефлексия*, выступающая в качестве основной характеристики потому, что знаковая функция, появляющаяся на определенном этапе развития ребёнка и предвещающая развитием символической функции, возможна только с рефлексией отношений формы и содержания;
- *интенциональность* как сознательное, произвольное создание знаково-символических средств, означивание, наделение их соответствующими функциями;
- *обратимость* – возможность перехода от обозначаемого к обозначающему и обратно, кодирование и декодирование одного и того же содержания с использованием разных знаково-символических средств;
- *инвариантность* – сохранение основного содержания при перекодировании знаков и символов.

Несмотря на кажущееся различие знаков и символов, в их основе лежат общие аналогии, называемые в культуре сенсорными эталонами, специфически отражённые в разных видах искусства, к которым ребёнок приобщается с раннего возраста. Познание целостного мира ребёнком через культурные и сенсорные эталоны, введение его в мир культуры и искусства, воспроизведение окружающего мира в продуктах творческой деятельности осуществляется посредством символов и знаков. Творчество взрослых позволяет дошкольнику приобщаться к достижениям истории культуры, осваивать их через процессы распремечивания. Таким образом, у ребёнка «складываются и развиваются одновременно и во

взаимодействии две главные человеческие способности – созидание и усвоение, опредмечивание и распрепредмечивание» (М. С. Каган).

Возвращаясь к тому, что было сказано о реализации принципа интенциональности в эстетическом развитии детей дошкольного возраста, укажем на следующее. Педагогическая работа с детьми, связанная со всеми сторонами образовательного процесса, результаты которой проявляются в различных видах художественно-творческой деятельности дошкольников, предполагает:

➤ систематическое знакомство детей с носителями смыслового содержания культуры и искусства через основные группы культурных средств: предметы, символы, знаки и представления. Смысловое содержание культуры (ценности, предметы, слово, язык), которое образует основания общих предпосылок социокультурного развития ребёнка. В процессе освоения индивидом культуры использования как можно большего количества культурных средств, обладающих различными качествами, что позволяет создавать базис его личностной культуры, производство которого поможет ребёнку раскрыть новые смыслы его жизни;

➤ в процессе знакомства дошкольников с искусством использование диалектического единства опредмечивания и распрепредмечивания в творческой деятельности индивидов для раскрытия смысловой значимости культуры. То есть, при знакомстве и использовании ребёнком какого-либо предмета в качестве средства или объекта собственной деятельности, по мнению Н. Л. Худяковой [348, с.134], происходит переход формы предметности этой вещи, заложенной другими людьми в форму деятельности (функционирования) ребёнка и в форму, определяющую структуру внутреннего отношения в его сознании;

➤ формирование «опыта творческой деятельности» (И. Я. Лернер, И. Ф. Харламов и др.), как гармоничное объединение групп личностных новообразований (знания о мире и самом себе; умение пользоваться этими знаниями; личностные смыслы, установки и стереотипы) в целостно представленный опыт ребёнка, который производится им в условиях самостоятельно принимаемых решений;

➤ осуществление освоения комплекса средств и способов художественно-творческой деятельности в соответствии с закономерностями социально-культурного развития личности ребёнка, которое направлено на поэтапное изменение и переход ребёнка с одного на другой уровень освоения этих культурных средств и способов;

➤ использование возможностей ребёнка по освоению культурных средств, представленных в продуктах творческой деятельности, которые зависят от освоения дошкольниками средств мыслительной (внутренней) деятельности: общих представлений, понятий, категорий, создающих целостное видение картины мира.

Принцип эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды. Культура как среда жизнедеятельности человека, как система доминирующих ценностей между людьми, является предпосылкой для создания образовательной среды. Образовательное пространство выступает одним из главных факторов формирования востребованной временем эстетически выраженной личности. При традиционном внимании эстетики к системе образования проблема освоения личностью эстетических качеств реальности посредством «снятия» эстетической компоненты образовательного пространства остается недостаточно изученной. 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.). Образовательная среда наполняет образовательный процесс содержанием культурного опыта, создает культурное окружение и обеспечивает продвижение ребенка в образовании. Психологические исследования Л. С. Выготского [89, с.180] доказывают, что среда, как «главный рычаг» образовательного процесса, воздействует на ребёнка через его эмоционально-смысловые переживания и отношения.

В современных исследованиях (Л. В. Коломийченко, М. Г. Комратова, А. Е. Лазарь и др.) используется термин «социокультурная среда», под которой понимается определенная система «среда – личность», включающая внутреннюю

связь условий и деятельности и их взаимопроникновение. Важно отметить, что в социокультурной среде именно духовные ценности являются главными элементами. Изучая эмоциональное воздействие социокультурной среды на личность ребёнка, Е. В. Коротаева [203, с.80] подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим:

- эмоционально-поддерживающий компонент (отношения между участниками совместной деятельности);
- эмоционально-стабилизирующий компонент (режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в детском саду);
- эмоционально-настраивающий компонент (внешняя обстановка, цветовое решение, дизайн детского пространства);
- эмоционально-активизирующий компонент (игры, занятия, сюрпризные моменты).

Мы используем термин «социокультурная среда», так как она предполагает взаимопроникновение произведений «взрослого» искусства и предметов, вещей, образов, знаков, символов как средств коммуникации, воплощающих в себе и эстетические и социальные отношения ребёнка с окружающим миром. Эти отношения помогают ребёнку осуществлять раскодирование различных видов искусств, языка искусств знаков и символов – средств общения, конструируемых и изменяемых самостоятельно ребёнком в сотворчестве со взрослыми или со сверстниками. Существование социокультурной среды в пространстве дошкольного учреждения обуславливает её динамизм, изменчивость, развёртывание и саморазвитие среды в результате взаимодействия ребёнка с ней. Социализация ребёнка в эстетической среде начинается с контактов не с искусством, а с предметным миром, несущим художественные эстетические начала. Следует отметить, что социальная и художественная культура, наполняя среду, становится средой жизнедеятельности и развития творчества ребёнка как система художественно-творческих ценностей и отношений между людьми.

Основная ориентировка *принципа эмоциогенности (индивидуальной комфортности)*, выделенного В. А. Петровским [272, с.112], направлена на

психологическую комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребёнка. Обозначенный принцип обеспечивает наполняемость предметно-развивающей среды и различных видов деятельности эмоционально-эстетическими образами, стимулирующими и корректирующими эмоциональные проявления детей.

В последнее время в качестве одной из приоритетных задач дошкольной педагогики выступает забота об эмоциональном благополучии детей дошкольного возраста. Эмоции играют существенную роль в индивидуальном развитии ребенка и помогают ему адаптироваться к изменчивым условиям жизни. Эмоции выполняют эти функции благодаря своей способности организовывать и мотивировать когнитивные процессы и поведение, необходимые для эффективного взаимодействия индивида со средой. На важность эмоций в развитии ребенка указывал А. С. Запорожец [129, с.71], который считал, 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. Эмоциональная сфера воздействует на все компоненты познания ребёнка: ощущения, восприятие, воображение, память и мышление. Эмоциональный фон присутствует в ощущениях, которые могут быть приятны или неприятны. Влияние эмоциональной сферы сказывается на восприятии ребёнка, а хорошее настроение улучшает процесс запоминания. Существуют определенные закономерности соотношения эмоциональных состояний с качеством мышления: счастье способствует решению познавательных задач, тогда как несчастье тормозит её выполнение; положительные эмоции увеличивают мотивацию ребёнка, а отрицательные уменьшают. Волевые процессы также тесно связаны с эмоциями. Так, настроение отражается на всех этапах волевого акта: на осознании мотива, принятии решения, развертывания процесса достижения цели, завершающегося выполнением принятого решения. Способность к волевому усилию снижена у детей, находящихся в угнетенном состоянии. Эмоции возникают в зависимости от того, как ребенок чувствует себя физически и психологически в данный момент, а также в зависимости от того, как

идет процесс удовлетворения, насколько полно удовлетворяются его потребности и интересы (Р. С. Немов).

Итак, работа по развитию эмоциональной сферы детей должна осуществляться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, психики детей и основных закономерностей усвоения ими человеческого опыта. Среда должна быть организована так, чтобы она побуждала детей к взаимодействию с ее различными элементами, повышая функциональную активность ребёнка.

Являясь культурно-историческим явлением, художественно-эстетическое пространство создает среду для благоприятной возможности передачи от педагога воспитанникам культурно-исторических знаний, убеждений, этических и эстетических навыков гармоничной личности. Детское пространство, организованное посредством эстетических предметов, может приобретать особую художественную акцентировку, которая позволяет ребёнку в определенных границах утверждать свою индивидуальность. Художественно-эстетическая среда помогает формировать художественную культуру личности ребенка, умение обновлять и поддерживать культуру своей страны, совершенствуясь как личность. Мы соглашаемся с мнением Р. М. Чумичевой [352, с.238], что эмоциогенность предполагает погружение ребёнка в эмоционально-эстетическую атмосферу, понимание ребёнком своего эмоционального состояния и языка эмоций других людей в разных видах художественно-творческой деятельности. Качественно организованная художественно-эстетическая среда рождает в ребёнке восприятие красоты, умение демонстрировать свое творчество, сравнивая с художественными эталонами; дает возможность включения в общую творческую среду, требуя от ребёнка осознания красоты окружающей действительности.

Сегодня наблюдается эстетизация всех сфер образовательного пространства, что отвечает требованиям сообразности феномена эстетического освоения мира и органического объединения интеллектуального потенциала личности с её чувствами и эмоциями. В отечественных научных дискурсах по вопросам эстетизации образования (М. Ф. Зубкова, С. Б. Никонова, Н. В. Осипова,

Т. М. Шатунова и др.) рассматриваются точки зрения использования педагогического потенциала как средства формирования и духовного развития личности. Значимую и ответственную роль в процессе эстетизации образовательного пространства играют и образование, как комплекс знаний, и та часть образовательной среды, которая являет собою сложное интегрированное начало, подразумевающее определенные культурно-формирующие условия. Эти условия в совокупности с образовательными условиями предопределяют своеобразие мировосприятия, отражают исторические и национально-культурные традиции, общественные отношения, состояние духовно-нравственной среды общества, в которых развивается и формируется личность.

Особую роль в процессе художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста имеет обоснованный Б. Т. Лихачёвым *принцип эстетизации* детской жизни [186, с.221]. Эстетизация пространства дошкольного учреждения представляет собой управляемый процесс, эффективность поэтапной реализации которого изначально имеет двустороннюю зависимость. Как отмечает В. В. Краевский [170, с.95], с одной стороны, она должна реализовываться как проектная совокупность целей, с другой - как наличествующая во всем своём реальном разнообразии неравномерно развитая действительность.

Формирование у дошкольников эстетического отношения к действительности позволяет развивать у них художественно-эстетический вкус, даёт возможность познавать подлинную красоту общественных эстетических идеалов. Формирование на эстетических основаниях целостной картины мира в сознании развивающейся личности ребёнка предполагает организацию художественно-эстетического пространства, имеющего две стороны взаимосвязанные между собой – внешнюю (пространство окружающей личность среды) и внутреннюю (пространство внутреннего мира личности). Если пространство среды зависит от условий и от педагогов, то внутренний мир ребёнка, находящегося в этой среде не поддается педагогическому анализу. Он движет развитием личности, детерминируя все внутренние процессы, мотивирует поступки и обеспечивает эволюцию. Педагогические воздействия в

художественно-эстетической среде могут явиться как препятствием к созданию внутреннего эстетического пространства развивающейся личности, так и стимулом. Ключ к личности ребёнка, «активно воссоздающего» содержание социокультурного опыта А. В. Запорожец [129, с.212] искал в его эмоциональной сфере – в творческой способности к эмоциональному предвосхищению событий действительности, эмоциональному воображению, которое лежит в основе смысловых ориентировок ребёнка в этом содержании.

Итак, эстетическая среда дошкольного учреждения как художественная система предметно-пространственных структур (вещные, личностные, нормативные элементы) используется для удовлетворения утилитарных и эстетических потребностей ребёнка. Художественная среда выступает как культурный и субкультурный ресурсы, представляющие по мнению Р. М. Чумичевой [352, с.60] социальное «поле» материальных, духовных, культурных отношений; предмет-носитель, субъект художественной среды; условие формирования художественно-эстетических потребностей личности; предметное образование; историческая эпоха. Следует учитывать, что эстетизация детского образовательного пространства представляет собой комплексную совокупность условий, обеспечивающих особое взаимодействие ребенка с окружающим миром, активизирующих процесс развития эмоционально-чувственной сферы ребёнка, его переживаний, способствующих формированию эстетического отношения к действительности.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что образовательное пространство в целом понимается как эстетический феномен, имеющий культурно-эстетическое содержание. Выделение принципа эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды в образовательном пространстве обосновано следующим: обозначенные принципы помогут педагогам дошкольных учреждений создавать художественно-эстетическую среду в ДОУ, обеспечивающую ребёнку условия для саморазвития и творческого проявления. Эстетизация детского пространства предполагает наполнение жизни детей палитрой ярких переживаний от прикосновения с прекрасным, овладения языком

искусства. Развивающая художественно-эстетическая среда служит фоном и посредником в личностно-развивающемся взаимодействии детей со взрослыми и друг с другом, что в максимально возможной степени позволит каждому ребёнку самостоятельно приобретать социокультурный опыт субъекта творческой деятельности.

Принцип комплексности (комплексно-тематический). Нормативно-правовые документы федерального уровня последних лет: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (12. 09. 2008 г. №666), Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №655 от 23 ноября 2009 года), Федеральные государственные требования к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ №2151 от 20. 07. 2011г. №655) внесли значительные коррективы в определение правового поля содержания системы дошкольного образования. Они определяют новые стандарты содержания и организации дошкольного образования, а общеобразовательная программа ДОУ рассматривается как модель организации образовательного процесса, ориентированного на личность воспитанника с учётом вида ДОУ и приоритетным направлениям его деятельности.

В современной управленческой и педагогической литературе подчеркивается, что в массовой практике дошкольных образовательных учреждений используются следующие основные принципы: учебный, предметно-средовой и комплексно-тематический. В работе ДОУ вышеперечисленные принципы используются в сочетании друг с другом. Как доказывают исследования отечественных психологов (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), для дошкольного образования учебная модель образовательного процесса является наиболее распространённой, но не является адекватной. Деятельность воспитателя и ребёнка на занятиях не выступает как

совместная деятельность, где главная составляющая занятий – воздействие взрослого на ребёнка. Применение предметно-средового принципа, используемого в системе М. Монтессори, не учитывает освоение ребёнком социального опыта и культуры, недооценивается значение общения со взрослыми в развитии видов детской деятельности. Этот принцип более применим к организации самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста.

В российском дошкольном образовании разработаны и используются в работе ДОУ вариативные программы, основанные на комплексно-тематическом планировании: а) программа «Золотой ключик» (Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Е. Л. Бережковская, Л. А. Кожарина) – построение образовательного процесса строится по сюжетно-событийному принципу; б) программа «Сообщество», являющаяся основой программы «Шаг за шагом» (на основе идей Л. С. Выготского, Э. Эриксона, Ж. Пиаже) - образовательный процесс представляет собой реализацию проектов по разным темам, объединяющим все виды детской деятельности. Главная задача построения образовательного процесса в ДОУ на основе комплексно-тематического принципа заключается в гармоничном сочетании интересов детей и окружающей действительности. Важнейшим положением Федеральных государственных требований является следующее: «Программа должна основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса» [334, с.6]. Как отмечают разработчики проекта ФГТ (О. А. Скоролупова, Н. В. Федина и др.), при планировании следует учитывать схему развития любого вида деятельности в соответствии с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, в которой подчеркивается, что «...сначала деятельность ребёнка осуществляется в совместной деятельности со взрослым, затем в совместной деятельности со сверстниками, наконец становится самостоятельной деятельностью» [89, с.314]. Согласно этой теории, процессы воспитания и обучения не сами по себе воспитывают ребёнка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. В Федеральных Государственных Требованиях выделены адекватные дошкольному возрасту виды деятельности: коммуникативная, двигательная, продуктивная,

познавательно-исследовательская, трудовая, музыкально-художественная, чтение (восприятие) художественной литературы. Авторы ФГТ разработали определённые формы работы с детьми, соответствующие условно каждому виду деятельности, через которые реализуется комплексно-тематический принцип, который имеет ряд преимуществ:

- построение образовательного процесса на комплексно-тематическом принципе с учётом интеграции, охватывающего все виды художественно-творческой деятельности, когда посредством искусства осуществляется передача культурного и духовного опыта человечества; обеспечение единства воспитательных, обучающих, развивающих целей и задач, избегая перегрузки детей, максимально приближаясь к разумному «минимуму»;
- построение образовательного процесса вокруг одной темы помогает организовать информацию оптимальным способом в процессе практики, экспериментирования, развития основных навыков и понятийного мышления;
- введение в разных возрастных группах похожих тем обеспечивает достижение единства образовательных целей и преемственности в детском развитии.

В настоящее время воспитательно-образовательный процесс в ДОУ основывается на принципе комплексно-тематического планирования, предусматривающий объединение комплекса различных видов специфических детских деятельностей вокруг единой «темы»: «организующие моменты», «тематические недели», «события», «реализация проектов», «сезонные явления в природе», «праздники», «традиции». В основу организации образовательных содержаний ставится тема, которая выступает как сообщаемое знание и представляется педагогом в эмоционально-образной, а не абстрактно-логической форме. Реализация тем в разных видах детской деятельности побуждает педагога к выбору более свободной позиции, приближая её к партнёрской. Набор тем определяет сам воспитатель, что придает систематичность всему образовательному процессу. Так как отбор тем является сложным процессом, к

педагогу предъявляются высокие требования к общей культуре и творческому педагогическому потенциалу.

Художественно-эстетическое развитие дошкольников, должно осуществляться имеющимися воспитательными средствами в процессе разнообразной педагогической деятельности, направленной на нравственное, трудовое, эстетическое, художественное воспитание и т. д. При осуществлении развития творческой личности ребёнка, необходимо реализовывать принцип комплексности во всех видах деятельности, а в продуктивной деятельности через следующие формы работы: мастерская по изготовлению продуктов детского творчества и реализация проектов.

Итак, построение образовательного процесса в соответствии с комплексно-тематическим принципом выступает более сложной конструкцией, чем работа педагогов в режиме учебно-дисциплинарной модели обучения, так как: а) тематика, которая предлагается детям, должна быть значима для общества и семьи, вызывать интерес детей, давать новые яркие впечатления и понятия; б) реализация комплексно-тематического принципа предполагает взаимосвязь с принципом интеграции, как содержания, так и организации образовательного процесса в ДОУ.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что:

– в основе построения образовательного процесса ДОУ использование комплексно-тематического принципа позволяет в рамках решения образовательных задач подбирать социально значимые темы, вызывать у детей личностный интерес и положительное эмоциональное отношение к творческой деятельности;

– понятие «занятие» приобретает иной смысл, заключающийся в увлекательности и занимательности делом, без отождествления с занятием как дидактической формой учебной деятельности;

– ФГТ внесли существенные изменения в структуру планирования образовательной деятельности: замена учебного блока «Специально

организованные занятия» на блоки «Образовательной деятельности, осуществляемой в совместной деятельности взрослых и детей», где основополагающим принципом совместной деятельности является наличие сотрудничества взрослого и ребенка, партнерство, возможность свободного размещения, перемещения и общения;

– выбор темы и интегрируемых образовательных областей принадлежит педагогам, реализующим основную программу с учетом индивидуальных особенностей детей и специфики условий осуществления образовательного процесса;

– комплексно-тематический принцип позволяет видоизменять и совершенствовать образовательный процесс в ДОУ в соответствии с ФГТ.

Таким образом, ФГТ внесли существенные изменения в структуру планирования образовательной деятельности: замена учебного блока «Специально организованные занятия» на блоки «Образовательной деятельности, осуществляемой в совместной деятельности взрослых и детей», где основополагающим принципом совместной деятельности является наличие сотрудничества взрослого и ребёнка, партнёрство, возможность свободного размещения, перемещения и общения.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию того, что реализация основополагающих принципов эстетического развития детей дошкольного возраста делает возможным не только развитие творческого потенциала личности дошкольника, но и способствует воспитанию бережного отношения к миру, помогает социализации ребёнка, адаптирует к жизни в современном обществе. Проекция принципов эстетического развития на процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста позволяет установить их связь с основными механизмами формирования эстетической личности дошкольника – эстетическими нормами и моделями культурных операций и действий по отношению к эстетическим объектам. Все вышеуказанные принципы тесно взаимосвязаны между собой и направляют построение педагогического процесса художественно-эстетического развития

детей дошкольного возраста, отражая зависимости и связи между педагогическими явлениями.

Выводы по II главе:

1. Актуальность настоящего исследования обусловлена: 1) стратегическими изменениями в дошкольном образовании, происходящими в связи с введением ФГТ, которые требуют выстраивания системы развития ребёнка-дошкольника в контексте установленных приоритетов; 2) эволюционными тенденциями в дошкольном образовании, связанными с инновациями образовательного пространства ДОУ, в котором происходит соединение разнопредметного содержания, образуются новые формы образовательного процесса, характеризующиеся общим термином – интеграция; 3) необходимостью осуществления художественного образования детей дошкольного возраста на инновационной основе, связанной с формированием художественно-эстетической культуры и гармонизации мировосприятия; 4) неполной разработанностью теоретико-методических аспектов данной проблемы, отражающих единство её теоретических и технологических сторон; 5) повышением требований к качеству художественно-эстетического развития современного дошкольника; 6) недостаточной разработанностью методико-технологического аппарата художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста; 7) необходимостью разработки концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста и накопление банка данных в этом направлении.

2. Нами обосновано соединение гендерного, полихудожественного и партисипативного подходов к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста. По результатам теоретического и практического исследования содержательного наполнения подходов сформулированы основные выводы: 1) выявлена и охарактеризована совокупность подходов к пониманию общих и частных вопросов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: от традиционного понимания эстетического воспитания -

как воспитания искусством; воспитания способности целенаправленно воспринимать, чувствовать, понимать красоту в жизни и искусстве - до рассмотрения художественно-эстетического развития детей в интегрированном образовательном пространстве дошкольного учреждения, ориентированном на художественную деятельность ребёнка – как его вхождение в общечеловеческую культуру: активизацию проявлений у детей инициативы, самостоятельности, творчества, что является своеобразным показателем «присвоения» полученного ребёнком опыта и проявления ценностного отношения к искусству и миру в продуктах творческой деятельности.

3. Нами были выявлены, педагогические закономерности, включающие: *организационные закономерности*, позволившие выявить качество объекта и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков; *закономерности педагогического взаимодействия*, вскрывшие причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющиеся объективно существующими и необходимыми; *процессуальные закономерности*, связанные с совершенствованием педагогического процесса – получением максимально возможного результата при снижении затрат, то есть определением тех факторов, которые влияют на его эффективность.

4. Основу и новизну разработанной нами концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста составляет система педагогических принципов, выражающихся формой выделения тех положений, которые определяют порядок художественно-эстетической деятельности ребёнка. В результате нами выделены три подсистемы принципов: принципы дошкольного образования (гуманизации, культуросообразности, развивающего обучения, обогащения сенсорного опыта, полисубъектности, диалогичности), принципы художественного развития (закон уподобления, целостности, единства восприятия и созидания, эмоционального освоения, постепенности погружения и опоры на апогей в искусстве, креативности, интеграции), принципы эстетического развития (эстетической универсальности,

эстетического ориентира на общечеловеческие ценности, интенциональности, эмоциогенности и эстетизации среды, комплексности).

5. Главным механизмом художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста является формирование основ художественно-эстетической культуры ребёнка, результатом которой выступает интегральное качество личности, характеризующееся гуманистической направленностью в интегрированной художественно-эстетической деятельности, выражающейся в эстетико-поведенческих элементах культуры ребёнка и создании продуктов творческой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация целей и основных идей культурологической парадигмы современного образования делает необходимым совершенствование содержания и методов работы образовательных учреждений по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста и организации педагогического процесса в соответствии с основными подходами по приобщению детей к различным видам культуры, обеспечивающим их полноценное развитие в меняющемся мире. Сегодня в культуре, как источнике ценностей, создаваемых, творимых и передаваемых поколениями с целью обеспечения прогресса и собственной видовой сущности, учёные и педагоги видят то универсальное средство, которое способно предотвратить многие социальные катастрофы. Отмечая особую роль образования в формировании культурной личности, подчеркнём, что в соответствии с преобладающими научными подходами современное образование частично утратило свою основную составляющую – художественно-эстетическое развитие личности. В этой связи возникает необходимость определения и обоснования научных подходов к изучению педагогических условий художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, содержательной стороной которого является формирование основ художественно-эстетической культуры через эстетическое отношение и гармонизацию мировосприятия. Развитая художественно-эстетическая культура личности открывает для неё возможность полноценного духовного бытия и успешной жизненной практики на основе «обратной связи», возникающей на уровне отношения «личность – искусство», что определяет человеческое достоинство личности. При этом следует видеть, что высокая художественно-эстетическая культура во многом обладает важным позитивным значением для всех окружающих, поскольку является одной из составляющих культуры современного общества.

Проведённый историко-педагогический анализ позволил выявить ряд закономерностей и предпосылок, учёт которых, по нашему мнению, окажет

благоприятное влияние на результативность новых педагогических концепций и технологий в области художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. В контексте изучения законодательных документов выявлена актуальность проблемы художественно-эстетического развития детей в современном дошкольном образовании и перспективы дальнейшей работы по выстраиванию образовательного маршрута для каждого ребёнка в мир культуры, что позволит повысить эффективность развития, формирования художественных и творческих способностей, влияющих на художественно-эстетическое развитие личности.

В качестве социально-исторических предпосылок, требований, выдвигаемых на разных этапах развития общества к художественно-эстетическому воспитанию личности, которые могут составить основу концептуальной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, предоставляется возможность выделить следующее:

- государственно-общественные предпосылки, выражающиеся в социальном заказе общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения, овладевшего основами культуротворческого мышления; знаниями доступных механизмов решения возникших перед ним проблем; практическими умениями, реализуемыми как в индивидуальной, так и в коллективной творческой деятельности; способного решать интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту;

- *социокультурные предпосылки*, базирующиеся на демократизации деятельности государственных и общественных институтов художественно-эстетического образования; смене образовательной парадигмы, направленной на гуманизацию всей системы образования и её программно-нормативных ориентиров; многоаспектности и вариативности образовательного процесса;

- *ценностно-педагогические предпосылки*, отражающие процессы формирования, развития и осмысления педагогического опыта использования художественно-эстетического потенциала ребёнка как средства сохранения и

развития уникальности человеческой личности, её успешной адаптации и социализации в изменяющейся социокультурной среде;

- *программно-нормативные предпосылки*, связанные с разработкой и внедрением современных образовательных государственных стандартов для всех уровней образования, включая дошкольное; создание на их основе новых педагогических технологий, что позволит на профессиональном уровне планировать и организовывать в дошкольном учреждении качественную систему художественно-эстетической работы с детьми;

- *научно-практические предпосылки*, отражающие результаты многочисленных прикладных исследований в области художественно-эстетического образования; теории и методики художественно-эстетического воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Художественно-эстетическое образование и развитие личности сегодня выступает как собственно полихудожественное, поликультурное, полиэстетическое. Ядром художественно-эстетического образования является триада, объединяющая в комплексе личность – искусство - художественно-эстетическая культура в различных видах деятельности: от восприятия, оценки, творчества до социокультурных видов деятельности (общение, труд, познание и т. д.).

Теоретико-методологической основой художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста является синтез гендерного (общенаучный уровень), полихудожественного (конкретно-научный уровень) и партисипативного подходов (методико-технологический уровень). Основную задачу художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе гендерного подхода, отвечающую требованиям времени, мы видим в воспитании гармоничной, интеллектуальной, творчески и нестандартно мыслящей личности, способной и стремящейся к саморазвитию образа «Я» через специально организованные художественно-познавательные виды детской деятельности с учётом гендерных различий. Путь и способов реализации этой глобальной задачи существует множество. Один из них нам видится в

обеспечении условий для самосозидания ребёнком своего образа, осуществления процесса развития личности средствами культуры и искусства с учётом гендерных различий. Реализация полихудожественного подхода способствует коренному переосмыслению фундаментальной современной проблемы подготовки ребёнка к реальной жизни. Интегрированный полихудожественный подход к образованию обеспечивает возрождение традиций развития коммуникабельной и творческой личности, способной самостоятельно находить нестандартные решения, активное совершенствование и саморазвитие в современном мире. Полихудожественный подход предполагает форму приобщения детей к искусству, позволяющую понимать различные виды художественно-творческой деятельности, приобретать базовые представления и навыки в каждом виде искусства. Дальнейшее развитие идеи полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предполагает вариативность подхода реализации с учётом интеграции образовательных областей. Полихудожественный подход базируется на идее интеграции художественных и эстетических знаний в области искусства, что отражает объективную картину мира. Предполагаемый результат реализации партисипативного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста рассматривает самоактуализацию творческого потенциала ребёнка как творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры. Особенным средством самоактуализации ребёнка является культура, которая становится тем способом деятельностного опредмечивания, благодаря которому не только расширяется социальное пространство, но и углубляется степень самореализации личности. Поэтому самоактуализация ребёнка и есть процесс индивидуального опредмечивания сущностных сил личности в процессе продуктивной творческой деятельности в соответствии с требованиями культуры. Вне культуры как способа деятельности невозможно подлинно творческое раскрытие индивидуальности ребёнка.

Нами выявлены педагогические принципы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: принципы дошкольного образования, принципы художественного развития и принципы эстетического развития.

Предлагаемая система принципов на наш взгляд, реализует следующие требования: все принципы обосновывались на педагогическом опыте и анализе образовательных процессов в ДОУ; каждый принцип связан с другим принципом в системе и выражается через другие принципы; данная система принципов отражает содержание основного вопроса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста – формирование основ художественно-эстетической культуры личности; все принципы детерминированы и связаны последовательно друг с другом, образуя целое – открытую систему, в которую могут «войти» новые принципы или «выйти» уже существующие, если изменятся связи между явлениями или содержание принципов.

Основная линия развития ребёнка в художественной творческой деятельности рассматривается в её реализации через творческое самоопределение дошкольника в историческом пространстве и времени культуры. Художественная деятельность обеспечивает психолого-педагогические и культурные условия для освоения каждым ребёнком общих способов постижения искусства и его вхождение в проблемное поле человеческой культуры. Специфика различных видов искусств делают художественную деятельность уникальным средством воспитания, развития и обучения детей. Художественная деятельность детей выступает ведущим способом эстетического воспитания детей дошкольного возраста и как содержательное основание эстетического отношения ребёнка, представляющее собой систему специфических действий, направленных на восприятие, познание и создание собственного художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

Современные процессы в образовании, изменение социокультурных приоритетов выдвигают необходимость обновления парадигмы образовательных технологий в дошкольном образовании. Рассмотренные механизмы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе особых качеств эстетического сознания и комплекса духовно-практических способностей личности (центрированных на личности ребёнка как социально-духовной сущности) позволяют реализовать важнейшую функцию –

формирование высокой художественно-эстетической культуры каждого члена современного общества. В то же время итоги практической работы в ДОУ позволяют выразить мысль о том, что возможности разработки и реализации вопроса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста далеко не исчерпаны. Дальнейшие теоретические и экспериментальные исследования помогут представить механизмы этого развития более детально, существенно уточняя, а в чём-то, возможно, даже изменят представленную предметную область педагогического знания.

Библиографический список:

1. «Nisene... Fathers», st. Ser., V, II; «City of God», Bk. XXII, Ch. XIX, p.497.
2. Gardner, H. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century.* New York: Basic Book, 1999.
3. [Http: // amf. ua/ catalog / bouguets / all /](http://amf.ua/catalog/bouguets/all/) (сайт Краснянский А. В. Пед. Словарь).
4. Maccoby, E. E. The intersection of nature and socialization in childhood gender // *International journal of Psychology: Abstracts of XXVII International Congress of Psychology.* Stockholm, 2000. P. 109.
5. Stokes P. D. Learned variability theory: Implications for creativity // *Creativity Research Journal.* 1999. V. 12. P. 37-45.
6. Zimmerman R. Can Anything Be an Aesthetic Object? // *J. of aesthetics and art Criticism*, XXV, 1966. P. 186.
7. Zusker, K. F. *Gender Identity Disorder // Child and Adolescent Psychiatry.* Ed. by M. Rutter and E. Taylor. 4 ed. Oxford: Blackwell, 2002, pp. 735 – 753.
8. Абросимова, Л. В. Историко-философский анализ концепций диалогизма XX века: М. Бубер, О. Розеншток – Хюсси, М. М. Бахтин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Абросимова. – Москва, 2008. – 171 с.
9. Абульханова, К. Проблемы психологии искусства в школе С. Л. Рубинштейна / К. Абульханова // *Творчество в искусстве – искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла.* – М.: Наука, 2000. – С. 122-142.
10. Абульханова-Славская, К. Я. Деятельность и психология личности [Текст] / К. Я. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2008. – 335с.
11. Адлер, А. Воспитание детей: Взаимодействие полов [Текст] / пер. с англ. А. А. Валеева, Р. А. Валеевой. – Ростов н/ Д.: Феникс, 1998. – 413 с.
12. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению психотерапию для врачей, психологов и учителей [Текст] / А. Адлер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214 с.

13. Акмеологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161с.
14. Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы [Текст] // Материалы X Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы...», Челябинск / ЧГПУ – Челябинск: РЕКПОЛ, 2012. – 416 с.
15. Актуальные проблемы современной культуры детства: сб. науч. материалов Челябин. гос. акад. культуры и искусств [Текст] / сост. Т. П. Степанова. – Челябинск, 2005. – 291с.
16. Актуальные проблемы управления качеством образования: Сборник научных статей [Текст] / под ред. Е. В. Яковлева. – Выпуск 12. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2007. – 234 с.
17. Алексеева, В. В. Что такое искусство? [Текст] / В. В. Алексеева. – М.: Изд-во «Советский художник», 1991. – 236 с.
18. Алексеева, Т. Б. Культурологический подход в современном образовании [Текст]: науч.-метод. пособие: для магистрантов вузов / Т. Б. Алексеева; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 300 с.
19. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: МЦР, 2002. – 665 с.
20. Ананьев, Б. Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности / Б. Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: «Международная педагогическая академия», 1994. – С. 77-85.
21. Ананьев, Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания [Текст]. Избранные психологические труды в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 2007. – Т.2. – 287 с.
22. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
23. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб.:

- Питер, 2002. – 288 с.
24. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
 25. Андреев, В. Н. Социально-педагогические условия организации художественной среды для развития творческого потенциала младших школьников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Андреев. – Биробиджан, 2003. – 238с.
 26. Античная философия: энциклопедический словарь / под ред. П. П. Гайденко и др. – М.: Прогресс – Традиция, 2008. – 895с.
 27. Аристотель. Этика [Текст] / Аристотель. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 492с.
 28. Аркин, Е. А. Ребёнок в дошкольные годы [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 2007. – 445 с.
 29. Ашиков, В. И, Ашикова, С. Г. «Семицветик» Программа и руководство по культурно-экологическому воспитанию и развитию детей дошкольного возраста [Текст] / В. И. Ашиков, С. Г. Ашикова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 72 с.
 30. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание: Опыт исследований на материале пространственных искусств [Текст] / А. В. Бакушинский. - М.: Культура и просвещение, - 1992. – 66 с.
 31. Барышева, Т. А. Креативность. Диагностика и развитие [Текст] / Т. А. Барышева. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 205 с.
 32. Баттерворт, Д., Харрис, М. Принципы психологии развития [Текст] / пер. с англ. М.: Когито–Центр, 2000. – 350 с.
 33. Бахтин М. М. Работы 1920–х годов [Текст] / М. М. Бахтин. – Киев: Next, 1994. С. 54–62.
 34. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества: Монография [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 416 с.
 35. Бахтин, М. М.: pro et contra. Творчество и наследие М. М. Бахтина в

- контексте мировой культуры [Текст] / М. М. Бахтин. Т. 2. – СПб.: РХГИ, 2002. – С. 603–658.
37. Безниско, Е. Д. Самообразование как условие личностно– профессионального роста учителя [Текст] / Е. Д. Безниско: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2007. – 25 с.
37. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в теории и практике [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: СГИПИ, 1994. – 213 с.
38. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
39. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для пед. вузов / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 188 с.
40. Беляев, И. А. Интенциональность целостного мироотношения [Текст] / Беляев И. А. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – №1. – С. 29–35.
41. Бендас, Т.В. Гендерная психология [Текст]: учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2008. – 431 с.
42. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб., 2001. – 320 с.
43. Бернс, Р. Развитие Я - концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
44. Берсенева, Т. П. Гармония в жизни человека [Текст] / Т. П. Берсенева // Человек в контексте эпохи: Материалы региональной научной конференции, посвященной 85-летию М. Е. Бударина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – С. 32–36.
45. Бехтерева, Н. П., Данько, С. Г., Старченко, М. Г. Шемякина, Н. В. Электороэнцефалографические исследования креативного мышления как когнитивно-специфического функционального состояния мозга [Текст] / Мат. межд. конф. «Творчество: взгляд с разных сторон». Москва – Звенигород, 2005. – 234 с.
46. Библер, В. С. Культура: диалог культур // Вопросы философии. – 1989. №6. – С. 12–19.

47. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность: философские размышления о жизненных проблемах [Текст] / В. С. Библер. – М.: Знание, 1990. – С. 32–36.
48. Бим - Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б. М. Бим-Бад. – М.: «Большая советская энциклопедия», 2002. – 528 с.
49. Бирюков, Б. В. Моделирование [Текст] / Б. В. Бирюков. // БСЭ. 3-е изд. – М.: Наука, 2006. – С. 393–397.
50. Блонский, П. П. Педология: книга для преподавателей и студентов пед. вузов [Текст] / П. П. Блонский; ред. В. А. Слостетин. – М.: Владос, 2000. – 287 с.
51. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
52. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
53. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психолог. труды / под ред. Д. И. Фельдштейн. [Текст] Л. И. Божович. – М.: Ин-т практ. психологии. 2001. – 532 с.
54. Большаков, В. П. Культура как форма человечности [Текст] / В. П. Большаков. – Великий Новгород, 2000. – 220 с.
55. Большой толковый психологический словарь [Текст] / под общ. ред. А. Ребер. – М.: ВЕЧЕ АСТ. – 591с.
56. Бондарев, В. П. Концепции современного естествознания. Учебное пособие для ВУЗов [Текст] / В. П. Бондарев. – М.: Альфа-М, 2003. – 464 с.
57. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых компетентностей [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – №10. – С. 23–31.
58. Бондаревская, Е.В. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 98 с.

59. Брушлинский, А. В. О субъекте мышления и творчества [Текст] /А. В. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одарённости. М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 39–56.
60. Брушлинский, А. В. Культурно–историческая теория мышления: философские проблемы психологии [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Высш. шк., 1968. – 104 с.
61. Буров, А. И. Эстетика: проблемы и споры [Текст] / А. И. Буров. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.
62. Бутенко, Н. В. Дизайн детского пространства как средство художественно–эстетического воспитания дошкольников семье [Текст] / Н. В. Бутенко // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – Москва – Челябинск: АНО НОЦ «Со–действие», 2012. – №3. (8) – С. 5–11.
63. Бутенко, Н. В. Педагогические особенности использования гендерного подхода в художественно–эстетическом развитии детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: ООО «Элит–Печать», 2012. – №10. – С. 7–17.
64. Бутенко, Н. В. Полихудожественный подход в художественно–эстетическом развитии детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Бутенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: ООО «Элит – Печать», 2012. – № 8 – С. 29–39.
65. Бутенко, Н. В. Проблема развития детского творчества в семье [Текст] / Социальные и психологические контексты развития человеческого потенциала: материалы международной научно–практической конференции г. Пермь (10–12 октября 2012г.). – Пермь: ПГГПУ, 2012. – С. 390–394.
66. Бутенко, Н. В. Художественно–эстетическое воспитание ребёнка в семье [Текст] / Н. В. Бутенко // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – Москва – Челябинск: АНО НОЦ «Со–действие», 2012. – №2. (7) – С. 12–17.
67. Буре, Р. С. Когда обучение воспитывает: методическое пособие [Текст] / Р.

- С. Буре. – СПб.: Детство-Пресс, 2002. – 109 с.
68. Бычков, В. В. Эстетика: Учебник [Текст] / В. В. Бычков. – М.: Гардарики, 2004. – 556 с.
69. Валеева, Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике, первая половина XX века [Текст] / Р. А. Валеева: дис. ... д-ра. пед. наук. – Казань, 1997. – 387 с.
70. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [Текст] / под ред. Л. А. Венгера; науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
71. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М.: Мозаика-синтез, 2008. – 112 с.
72. Вербенец, А. М., Вершинина, Н. А., Горбова О. В., Немченко, Л. В. Теории и технологии художественного развития детей дошкольного возраста [Текст] / А. М. Вербенец, Н. А. Вершинина, О. В. Горбова, Л. В. Немченко. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 112 с.
73. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок»: Монография [Текст] / под ред. Н. А. Ветлугиной. М.: «Педагогика», – 1972. – 285 с.
74. Вишнякова, Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии [Текст] / Н. Ф. Вишнякова: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 394 с.
75. Власенко, В. В. Художественное развитие личности в системе культуры: Филогенетический и онтогенетический аспекты [Текст] / В. В. Власенко: дис. ... канд. культ. наук. – С. – Петербург, 2001. – 172 с.
76. Волобуева, Л. М. Новое в организации методической службы детского сада [Текст] / Л. М. Волобуева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012.– №1.– С. 10–21.
77. Волчегорская, Е. Ю. Личностный подход в педагогике искусства: Монография [Текст] / Е. Ю. Волчегорская. – М.: Компания Спутник+, 2007.

- 199 с.
78. Волчегорская, Е. Ю. Концепция личностно-ориентированного эстетического воспитания младших школьников: монография [Текст] / Е. Ю. Волчегорская. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 139 с.
79. Волюнкин, В. И. Теория и практика воспитания художественных потребностей школьников [Текст] / В. И. Волюнкин: дис. ... д-ра. пед. наук. – Сочи, 2001. – 397 с.
80. Волюнкин, В. И. Художественная потребность и пути ее воспитания. – Астрахань, изд-во АГПУ, 2000. – 298 с.
81. Волюнкин, В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие [Текст] / В. И. Волюнкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 441 с.
82. Воронина, О. Ю. Теория и методология гендерных исследований: курс лекций [Текст] / О. А. Воронина. – М.: Издательство Моск. высш. шк. соц. и эконом. Наук, 2001. – 415 с.
83. Всемирная энциклопедия [Текст] / сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Харвест, 2001. – 1312 с.
84. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры [Текст] / Л. С. Выготский. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 92–96.
85. Выготский, Л. С. Анализ эстетической реакции. (Собрание трудов) [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 480 с.
86. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 1991. – 296 с.
87. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо- Пресс, 2002. – 1008 с.
88. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
89. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2006. – 512 с.
90. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления

- толерантности: учебно-методическое пособие [Текст]: / Е. О. Галицких. – М.: Академический Проект, 2004. – 240 с.
91. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии: учеб пособие для вузов [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: АСТ, КДУ, 2007. – 399 с.
92. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: хрестоматия по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1977. – 425 с.
93. Галянт, И. Г. Интегративное художественно-творческое воспитание дошкольников: учебно-методическое пособие [Текст] / И. Г. Галянт. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 136 с.
94. Гани, С. В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте [Текст]: автореферат дис. ... канд. пс. наук / С. В. Гани. – М., 2009. – 164с.
95. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 764 с.
96. Гилберт, К., Кун Г. История эстетики [Текст] / К. Гилберт, Г. Кун. Кн. 1., пер. с англ. 2-е изд. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 307 с.
97. Гилберт, К., Кун Г. История эстетики [Текст] / К. Гилберт, Г. Кун. Кн. 2., пер. с англ. 2-е изд. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. – 348 с.
98. Горбунов, А. А. Личностно ориентированная природа диалога и его роль в современном образовании [Текст] / А. А. Горбунов // Известия Воронежского педуниверситета, т. 250. Педагогика. Личностно ориентированное образование: история, теория, практика. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 107–112.
99. Горелик, Н. А. Педагогическая интеграция художественной и познавательной деятельности как условие общего развития младших школьников [Текст] / Н. А. Горелик: дис. ...канд. пед. наук. М., 2009. – 196 с.
100. Грендач, А. В. Философия: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 268 с.
101. Грибанова, М. В. Формирование эстетического и художественного

- восприятия детей старшего дошкольного возраста: на материале изобразительного искусства [Текст] / М. В. Грибанова: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 1999. – 157 с.
102. Григорьев, И. Д. Проблема взаимодействия искусств в системе эстетического воспитания [Текст] / И. Д. Григорьев, Т. П. Шевченко // Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода / под ред. Б. Т. Лихачева. – М.: Просвещение, 1980. – С. 136–140.
103. Гриценко, Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход: учебное пособие для высших учебных заведений [Текст] / Л. И. Гриценко. – М.: Издательский центр Академия, 2008. – 240 с.
104. Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., Садохин, А. П., Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов [Текст] / под ред. А. П. Садохина. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
105. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / Д. Б. Гудков. – М.: Вече, 2003. – 288 с.
106. Гуссерль, Э. Картезианские размышления [Текст] / Э. Гуссерль. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского качества и философия. Философия как строгая наука. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 752 с.
107. Гуссерль, Э. Собр. соч.: в 2 т. – Т. 2 (1): Логические исследования. Исследования по феноменологии и теории познания [Текст] / Э. Гуссерль. – М.: Дом интелект. кн., 2001. – 471 с.
108. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / А. В. Головей, И. М. Рыбалко. – М.: Педагогика, 1998. – 764 с.
109. Давыдова, Л. О. О показателях качества образования: [Астраханский государственный университет] [Текст] / Л. Давыдова // Высшее образование в России. – 2004. – №11. С. 92-96.
110. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Ростовский ун–т, 2000. – 256 с.

111. Даниэль, С. М. Искусство видеть [Текст] /С. М. Даниэль. – Л.: Искусство, 1990. – 220с.
112. Декларация принципов толерантности: Утверждена резолюцией 5. 61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995года [Текст] // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. С.28–35.
113. Диалог в образовании: сб. материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. – СПб.: Санкт–Петербургское философское общество, 2002. – 350с.
114. Доман, Г. Гармоничное развитие ребёнка [Текст] / под ред. В. Дольникова. – М.: «Аквариум», 1996. – 448 с.
115. Доронова, Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников: методическое пособие для воспитателей дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Т. Н. Доронова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2008. – 189 с.
116. Дорфман, Л. Я., Ковалева, Г. В. Исследование креативности в науке и искусстве [Текст] / Л. Я. Дорфман, Г. В. Яковлева // Вопросы психологии. – 1999. №2. – С. 102–108.
117. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин., 3-е изд. – СПб: Издательство «Питер», 2008. – 368 с.
118. Дубровская, Е. А., Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / Под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – М.: Вече, 2002. – 285с.
119. Дьюи, Д. Моя педагогическая вера [Текст] / Д. Дьюи // Свободное воспитание. 1913–1914. №1. – С. 3–16.
120. Зинченко, В. Истоки культурно–исторической психологии: философско–гуманитарный контекст [Текст] / В. Зинченко, Б. Пружинин, Т. Щедрина. – М.: РОССПЭН, 2010. – 415 с.
121. Евушенко, И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного

- возраста [Текст] / И. Н. Евтушенко: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008, – 188 с.
122. Ежов, В. С. Истоки эстетического сознания [Текст] / В. С. Ежов. – Новосибирск: Наука, 2009. – 276 с.
123. Еремеева, В. Д., Хризман, Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира [Текст] / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – СПб.: Тускарора, 2006. – С. 27–30.
124. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для пед. вузов [Текст] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 207 с.
125. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
126. Закон Российской Федерации «Об Образовании» [Текст]: с изменениями и дополнениями. – М.: Эксмо, 2010. – 78 с.
127. Залевский, Г. В. Краткий русско-англо-немецкий словарь по психологии [Текст] / Г. В. Залевский, Е. И. Залевская, В. Г. Залевский. – М.: Академия, 2004. – 223с.
128. Запесоцкий, А. С. Образование: Философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
129. Запорожец, А. В. Развитие восприятия и деятельности: Хрестоматия по ощущению и восприятию [Текст] / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М.: Просвещение, 1975. – 324 с.
130. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Изд-во Урал. гос. проф. – пед. ун-та. – Екатеринбург, 2001. – 120 с.
131. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.aspirant.rggu/article/html>
132. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
133. Зозуля, О. Ю. Развитие художественно-творческого потенциала

- школьника в условиях профильного обучения в изобразительной деятельности [Текст] / О. Ю. Зозуля: дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2009. – 194 с.
134. Золотова, Л.Р. Концептуальные основы полихудожественного образования бакалавров изобразительного искусства [Текст] / Л. Р. Золотова // Образование и наука. – 2011. №5 (84). – С. 91–99.
135. Зуева, Л. В. Педагогический мониторинг как одно из средств управления процессом повышения квалификации педагогов ДОУ [Текст] / Л. В. Зуева // Материалы X Международной научно–практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы». – Челябинск / ЧГПУ – Челябинск: РЕКПОЛ, 2012. – 416 с.
136. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология (возможности человека и свойства нервной системы): Учебное пособие для спецкурса на факультетах психологии и биологии [Текст] / Е. П. Ильин. – Челябинск, 1999. – 324 с.
137. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: Монография [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
138. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: коллективная монография [Текст] / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2011. – 158 с.
139. Исаев, И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход [Текст] / И. Ф. Исаев, М. П. Ситникова. – М. – Белгород: Изд–во БГУ, 1999. – 224 с.
140. Истоки. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Л. А. Парамоновой. М.: ТЦ «Сфера», 2011. – 154 с.
141. Каган, В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет [Текст] / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 2000. №2. – С. 65–69.

142. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган – СПб.: Лань, 1996. – 384 с.
143. Каган, М. С. Философская теория ценностей [Текст] / М. С. Каган. – Санкт–Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
144. Каган, М. С. Эстетика как философская наука [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
145. Казакова, Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников [Текст] / Т. Г. Казакова. – М.: Педагогика, 1983. – 112 с.
146. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества [Текст] / Т. Г. Казакова – М.: ВЛАДОС, 2006. – 189 с.
147. Казачкова, Т. Б. Феномен полисубъектного взаимодействия в системе постдипломного образования // Постдипломное образование: проблемы развития личности [Текст] / Т. Б. Казачкова // К 70–летию Санкт–Петербургской Академии постдипломного педагогического образования посвящается // Материалы VIII международной научно–практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. – СПб., 2009. – 284 с.
148. Кайл, Р. Детская психология: Тайны психики ребенка [Текст] / Р. Кайл. – СПб.: Прайм–Евроник, 2002. – 416 с.
149. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптерев. – Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
150. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного проф. пед. образования [Текст] / Е. Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
151. Коломийченко, Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: монография / Л. В. Коломийченко. – Перм. гос. пед. ун–т. – Пермь, 2008. – 154 с.
152. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко. – Перм. гос. пед. ун–т. – Пермь, 2007. – 115 с.
153. Компанцева, Л. В. Влияние поэтического образа природы на

- выразительность детского рисунка [Текст] / Л. В. Компанцева. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1969. – 19 с.
154. Конституция Российской Федерации [Текст] / коммент. М. В. Баглай. – М.: НОРМА, 2009. – 159 с.
155. Клыкова, Л. А. Включение в образовательный процесс развития художественно–эстетической компетенции студентов вузов [Текст] / Е. Ю. Никитина, Л. В. Клыкова // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике, (отечественный и зарубежный опыт). Сборник статей международной науч. конф. – С–Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – С. 94–99.
156. Комарова, Т. С. Филипс, О. Ю. Эстетическая развивающая среда в ДОУ / Т. С. Комарова, О. Ю. Филипс // Педагогическое общество в России. – М., 2005. – С. 17–21.
157. Комарова, Т. С., Зацепина, М. Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. Пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2010. – 144 с.
158. Комарова, Т. С., Филипс, О. Ю. Эстетическая развивающая среда в ДОУ [Текст] / Т. С. Комарова, О. Ю. Филипс. – М.: Айрис–Пресс, 2007. – 164 с.
159. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинение [Текст] / Я. А. Коменский: в 2–х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
160. Кон, И. С. Ребенок и общество: учеб. пос. для студентов вузов [Текст] / И. С. Кон. – М.: АCADEMIA, 2003. – 334 с.
161. Концепция дошкольного образования [Текст]. – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.
162. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] (проект) / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
163. Концепция модернизации российского образования на период до 2010

- года [Текст]. М.: Академия, 2002. – 25 с.
164. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) [Текст] / Мин-во образования РФ. – М.: Гном и Д., 2004. – 32 с.
165. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ed.gov.ru/td/srfcp/fcpro/>
166. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Текст] // Искусство в школе. – 2002. – №2. – С. 84–86.
167. Котова, Е. В., Кузнецова, С. В. Развитие творческих способностей дошкольников: Методическое пособие [Текст] / Е. В. Котова, С. В. Кузнецова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 128 с.
168. Кочергин, А. Н. Научное познание: формы, методы, подходы [Текст] / А. Н. Кочергин. – М.: Изд-во МГПУ, 1991. – 79 с.
169. Кравцова, Е. Е. Кризис культурно-исторической психологии и пути его преодоления [Текст] / Е. Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 125–133.
170. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
171. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст]: / В. В. Краевский. – М. Академия, 2003. – 256 с.
172. Крупская, Н. К. Об искусстве и литературе: статьи, письма, высказывания [Текст] / Н. К. Крупская. – М. – Л.: Искусство, 1963. – 282 с.
173. Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст] / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования: Народное образование. – 2000. – №10. – С. 20–35.
174. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л. П. Крысин. – М.: Изд-во «Русский язык», 2001. – 856 с.
175. Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-

- исторический подход: в 2 ч. [Текст] / В. Т. Кудрявцев // Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1994. – Ч.1. – 217 с.
176. Кудрявцев, В. Т., Слободчиков, В. И., Школяр, Л. В. Культуросообразное образование: концептуальные основания [Текст] / В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр // Известия РАО. – 2001. – №4. – С. 4–54.
177. Культура и культурология: Словарь [Текст] / сост. и ред. А. И. Кравченко. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 928 с.
178. Культурология. Энциклопедия в 2–х т. [Текст] / под общ. ред. С. Я. Левит. – М.: «Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН) Энциклопедия в 2–х т. Том 2, 2007. – 1184 с.
179. Куревина, О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста [Текст] / О. А. Куревина. – М.: Линка-Пресс, 2003. – 175 с.
180. Куренкова, Р. А. Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Р. А. Куренкова. – М.: Издательство ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – 367 с.
181. Лазарь, А.Е. Художественная среда как фактор формирования личности (философско-методологический анализ) [Текст] / А. Е. Лазарь: дис. ... канд. филос. наук. – Куйбышев, 1989. – 197 с.
182. Лаптева, М. Д. Социальное взаимодействие в подготовке и деятельности будущего специалиста [Текст] / под науч. ред. академика РАО, д-ра психол. наук, профессора И. А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 210 с.
183. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 297 с.
184. Леонтьев, Д. А. Личность в психологии искусства / Д. А. Леонтьев // Творчество в искусстве – искусство творчества. – М.: Наука; Смысл, 2000. – С. 69–81.
185. Лихачёв, Б. Т. Педагогика: курс лекций [Текст] / Б. Т. Лихачёв. – М.: Юрат, 1999. – 521 с.
186. Лихачёв, С. В. Избранные труды по русской и мировой культуре [Текст] /

- Б. Т. Лихачёв . – СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2006. – 416 с.
187. Ломов, Б. Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – С. 331–338.
188. Лопатин, В. В., Лопатина, Л. Е. Русский толовый словарь [Текст] / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. – 5–е изд. – М.: Рус. яз., 1998. – 832 с.
189. Лосев, А. Ф. История античной эстетики: Поздний эллинизм [Текст] / А. Ф. Лосев. – М.: Просвещение. – 1980. – 440 с.
190. Лосский, Н. Ценность и бытие [Текст] / Н. Лосский. – М.: Аст, 2000. – С. 492–496.
191. Лотман, Ю. М. Об искусстве [Текст] / Ю. М. Лотман. СПб.: Питер, 1998. С. 14–20.
192. Лыкова, И. А. Образовательная область «Художественное творчество» [Текст] / И. А. Лыкова // Примерная основная общеобразовательная программа «Мир открытий». / под науч. ред. Л. Г. Петерсон. – М.: Цветной мир, – 2012. – 320 с.
193. Лыкова, И. А. Проектирование целей и содержания эстетического воспитания дошкольников в культуросообразном образовании [Текст] / И. А. Лыкова // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» <http://www.art-education.ru/AE-magazine>. – 2011. – №2.
194. Лыкова, И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников [Текст] / И. А. Лыкова : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 350 с.
195. Лыкова, И. А. Эстетическое отношение к миру как метакатегория педагогики искусства: Монография [Текст] / И. А. Лыкова. – Lambert Akademik Publising, 2011. – 241 с.
196. Майер, А. А. Условия интеграции содержания дошкольного образования [Текст] / А. А. Майер // Детский сад: теория и практика. – 2012. – №5. – С.14–23.
197. Макаренко, А. С. «Проектировать лучшее в человеке...» [Текст] / А. С.

- Макаренко. – Минск: Университет, 1989. – 415 с.
198. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления [Текст] / М. К. Мамардашвили. – М.: «Московская школа политических исследований», 2000. – 416 с.
199. Маркова, Е. «Красою дивной сердце радуется!»: полихудожественный подход в эмоционально-эстетическом развитии ребёнка [Текст] / Е. Маркова, Л. Григорьева // Дошкольное воспитание. – 2006. – №10. – С. 11–14.
200. Маркс, К., Энгельс, Ф. Об искусстве [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс: сб. в 2-х т. – М.: Искусство, 1983. – 701 с.
201. Маркс, К., Энгельс, Ф. Об эстетике и эстетическом воспитании [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин. – М.: Политиздат, 1988. – 293 с.
202. Марксистско-ленинская эстетика: Учеб. пособие для вузов [Текст] / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М.: Высш. шк., 1983. – 544 с.
203. Материалы международного педагогического форума «Образование в период детства: традиции, перспективы, новации», Екатеринбург, 30 октября 2007 г. [Текст] / под ред. А. Ф. Яфальян. – Екатеринбург: Урал. Гос.пед.ун-т, 2007. – 192 с.
204. Матрос, Д. Ш., Полев, Д. М., Мельникова, Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 96 с.
205. Медведева, Е. А. Образовательное пространство «Полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития [Текст] / Е. А. Медведева // Коррекционная педагогика. – 2007. – №3. – С. 17–26.
206. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
207. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста. Учебное пособие [Текст]. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 160 с.
208. Методологические подходы в образовании в период детства [Текст] : междувузовский сборник научных статей. – Вып. 4. / отв. ред. А. Ф. Яфальян. –

- Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 201 с.
209. Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика: мат-лы Междунар. науч.-практич. конфер. [Текст] / отв. ред. А. Н. Звягин. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2012. – I ч. – 458 с.
210. Микляева, Н. В., Родионова, Ю. Н. Развиваем способности дошкольников: Методическое пособие [Текст] / Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 128 с.
211. Мир детства: Дошкольники [Текст] / под ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1987. – 255 с.
212. Моисеева, Л. В., Лазарева, О. Н. Образование в период детства: Педагогический поиск [Текст] / Л. В. Моисеева, О. Н. Лазарева. – Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. – 102 с.
213. Мосина, Н. В. Эстетическое воспитание дошкольников [Текст] / Н. В. Мосина // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 119–124.
214. Мухина, В. С. Возрастная психология. Фенология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 640 с.
215. Мухина, В. С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
216. Мухина, В. С. Тайнство детства: в 2-х томах [Текст] / В. С. Мухина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – Т. 1 – 540 с.
217. Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений, музейных педагогов и студентов [Текст] / авт. кол. А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева, М. А. Зудина, О. А. Коршунова. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
218. Научные проблемы образования третьего тысячелетия: Медвuzовский сборник молодых учёных. Выпуск 2. [Текст]. – Самара: Изд-во СГПУ, 2005.

- 224 с.
219. Национальная доктрина образования в РФ // Специализированный образовательный портал «Инновации в образовании» [Электронный ресурс] / <http://sincom.ru/content/reforma/index.5.htm>
220. Свободная энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс] [http://ru.wikipedia.org/wiki/Интегрированное обучение](http://ru.wikipedia.org/wiki/Интегрированное_обучение).
221. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – №3. – С. 2–4.
222. Неменский, Б. М. Мудрость красоты. О проблеме эстетического воспитания: кн. для учителя [Текст] / Б. М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 225 с.
223. Неменский, Б. М. Педагогика искусства [Текст] / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
224. Неменский, Б. М., Полякова И. Б., Сапожникова Т. Б. Материалы курса «Обучение школьников по программе Б. М. Неменского (Изобразительное искусство и художественный труд)»: лекции 1 – 4. [Текст] / Б. М. Неменский, И. Б. Полякова, Т. Б. Сапожникова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. – 124 с.
225. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет [Текст] / Н. И. Непомнящая. – М.: Новая школа, 1992. – 354 с.
226. Низовских, Н. А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека [Текст] / Н. А. Низовских: дис. ... докт. пед. наук / Н. А. Низовских. – М., 2003. – 671 с.
227. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 101 с.
228. Никитина, Е. Ю. Теория и методика формирования речевого этикета младшего школьника [Текст] / Е. Ю. Никитина, Е. А. Зырянова. – М.: Баласс, 2011. – 192 с.
229. Никитина, Е. Ю. Управление дифференциацией образования: учеб.- практ.

- пособие [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 281 с.
230. Николаева, Е.И. Психология детского творчества [Текст] / Е. И. Николаева. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.
231. Николаева, О. Ф. Педагогические условия формирования культуры творческого мышления старших дошкольников: монография [Текст] / О. Ф. Николаева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 128 с.
232. Нищева, Н. В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. – 128 с.
233. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А. А. Грицанов. – М.: Изд. В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
234. Новиков, А. М. Методология [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
235. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков . 2-е изд. – М.: Эгвес, 2006. – 416 с.
236. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Текст] / А. М. Новиков – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
237. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А. М. Новиков – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
238. Новикова, Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании [Текст] / Т. Г. Новикова. – М.: АCADEMIA, АПК и ПРО, 2005. – 290 с.
239. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы [Текст] // Тезаурус. – 2005. – №5 (24). – С. 21–40.
240. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Мин. образования и науки Рос. Федерации, №655 [Текст] // Обруч. – 2010. – №2. – С. 1–6.
241. Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для

- всех. Сборник материалов [Текст] / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Баласс, 2006. – 320 с.
242. Обухова, Л. А. Современное состояние и перспективы развития гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях России [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Обухова Л. А. – М., 2004. – 366 с.
243. Обухова, С. Н. Декоративно-прикладное искусство Урала как средство становления эстетически развитой личности ребёнка старшего дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / С. Н. Обухова. – Челябинск, 2009. – 218 с.
244. Овсянникова, О. А. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Овсянникова. – Екатеринбург, 2003. – 25 с.
245. Олесина, Е. П. Педагогическая культурология: проблемы и подходы [Текст] / Е. П. Олесина // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: сб. науч. тр. и материалов науч.–практ. конф. – 2008. – Вып. II. – С. 59–67.
246. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов [Текст] / А. Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
247. О новых актуальных программах по дошкольному образованию: Письмо Министерства образования Российской Федерации [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Парамонова и др. // Вестник образования. – 2003. – №1. – С. 46–62.
248. Основы дошкольной педагогики [Текст] / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова, Л. А. Венгер. – М.: Педагогика, 1980. – 271 с.
249. Основные направления модернизации дошкольного образования: материалы всероссийской юбилейной научно-практической конференции, г. Пермь, 25 мая [Текст] / под ред. О. Р. Ворошновой; Перм. гос. пед. ун-т. В 2 частях. Ч. II. – Пермь, 2005. – 103 с.

250. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов [Текст] / Н. Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 112 с.
251. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
252. Педагогические системы развития творчества: Материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. 19–20 декабря 2005., Екатеринбург: в 3-х ч. [Текст]. – Екатеринбург: Урал.гос. ун-т., 2005 – Ч.1. – 338 с.
253. Педагогические системы развития творчества: творческий потенциал дополнительного образования.: Материалы 5-й Междунар. науч.практ. конф. 12-13декабря 2006г., Екатеринбург: в 4ч. [Текст]. – Екатеринбург: Урал. гос.пед.ун-т., 2006 – Ч. II. – 291 с.
254. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей [Текст] / под общ. ред. В. С. Кукушина. –Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.
255. Педагогический словарь [Текст] / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой и др. М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 456 с.
256. Перспективы развития системы непрерывного образования [Текст] / под ред. Б. С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
257. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения [Текст] / И. Г. Песталоцци: в 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с.
258. Петрова, В. Н., Петров, А. Н. Антропологическая теория творчества и креативности [Текст] / В. Н. Петрова, А. Н. Петров // Современные наукоёмкие технологии. Международная научная конференция. Мальдивы. (о. Медупару), 14–21 мая 2007. Изд-во Академии естествознания. – 2007. – №7. – С. 74–75.
259. Петухов, В. В. О культурно-исторической психологии творчества [Текст] / В. В. Петухов // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е. Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. – М.: РГГУ,

2003. – С. 383–390.
260. Печко, Л. П. Выразительность эстетики природы и культура личности [Текст] / Л. П. Печко. – Ульяновск: УлГТУ, 2008. – С. 28–34.
261. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Избр. психол. труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
262. Платошина, Н. А. Ценностно-мысловая концепция мира детства в современной социокультурной ситуации [Текст] // Детский сад: теория и практика. – №1. – 2011. – С. 22–27.
263. Поддъяков, Н. Н. Доминирование процессов интеграции – закон развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н. Н. Поддъяков // Дошкольное воспитание. – 2000. – №1. – С. 73–77.
264. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
265. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
266. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов [Текст] / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 365 с.
267. Поливанова, К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической концепции Л. С. Выготского) [Текст]: автореф. дис. ... докт. психол. наук. / К. Н. Поливанова М., 1999. – 42 с.
268. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
269. Полуянов, Ю. А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам [Текст] / Ю. А. Полуянов – М. – Рига: Эксперимент, 2002. – 23 с.
270. Попова, А. А. Роль регулярной исследовательской деятельности учителя в свете реализации стандарта второго поколения в начальной школе [Текст] /

- А. А. Попова // Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения: сб. науч. трудов: в 3 т. / под общ. ред. А. Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – Т. 1. – 400 с.
271. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина и др. – М.: Наука, 2003. – 211 с.
272. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки. Материалы XXV сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки [Текст] / под ред. М. В. Богоулавского, Т. Б. Игнатьевой. – М. – Тверь: Золотая буква – ИТИП РАО, 2007. – 296 с.
273. Проблемы эстетического развития личности школьника [Текст] / Е. В. Квятковский, А. И. Буров, Л. П. Печко. – М.: Педагогика, 1987. – 92 с.
274. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: Практическое пособие [Текст] / авт.-сост. Г. А. Шамова. – М.: АРКТИ, 2006. – 232 с.
275. Психологическая энциклопедия [Текст] / ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1095 с.
276. Психологический словарь [Текст] / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Астрель: Хранитель, 2007. – 478 с.
277. Психология детства: учебник [Текст] / под ред. А. А. Реана. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 368 с.
278. Радзиховский, Л. А. Диалог как единица анализа сознания [Текст] / Л. А. Радзиховский // Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – С. 24–34.
279. Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект [Текст] / ред.-сост. Л. Н. Сляднева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 160 с.
280. Разумный, В. А. Эстетическое воспитание: сущность, формы, методы [Текст] / В. А. Разумный. – М.: Изд-во «Мысль». – 1969. – 73 с.
281. Рождественская, Н. В. Креативность: пути развития [Текст] / Н. В. Рождественская. – СПб: Издательство «Питер», 2006. – 178 с.

282. Рослякова, С. В. Решение проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе в педагогической теории и практике: учебное пособие [Текст] / С. В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 80 с.
283. Рубан Т. Г. Художественно-эстетическое развитие ребёнка [Текст] / Т. Г. Рубан // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – №2. – С. 100–104.
284. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2003. – 712 с.
285. Рубцова, Е. В. Историчность парадигм искусства и проблема современной художественности [Текст]: автореф. дис. ... канд. фил. наук / Е. В. Рубцова. – Екатеринбург, 2004. – 20 с.
286. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретическое взаимодействие) [Текст]: монография / В. Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 224 с.
287. Рындак, В. Г. Творчество: краткий пед. словарь [Текст] / В. Г. Рындак. – Оренбург: Изд. Центр ОГАУ, 2001. – 105 с.
288. Савенкова, Л. Г. Актуальные проблемы интегрированного и полихудожественного подходов в педагогике искусства [Текст] / Л. Г. Савенкова // Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания. Часть 1. – М.: ИХО РАО, 2007. – С. 40–50.
289. Савенкова, Л. Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к предмету освоения искусства в школе [Текст] / Л. Г. Савенкова // Виды искусства и их взаимодействие в школе: пособие для учителя. М., 2001. – С. 140–143.
290. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н. Г. Салмина. – М.: изд-во Московского ун-та, 1988. – 137 с.
291. Сальдаева, О. В. Развитие национальной художественной культуры личности [Текст] / О. В. Сальдаева // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – С. 57–65.

292. Саморазвитие человека: инновации в образовательном пространстве // Материалы международной научно-практической конференции. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ. – Ч. 1. – 2007. – 282 с.
293. Санникова, А.И. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Санникова. – Оренбург, 2002. – 386 с.
294. Свенцицкий, А. Л. Краткий психологический словарь [Текст] / А. Л. Свенцицкий. – Москва: Проспект, 2011. – 512 с.
295. Светлова, И. Развиваем мелкую моторику и координацию движения руки [Текст] / И. Светлова. – М.: Сфера, 2001. – 198 с.
296. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и её модернизация [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
297. Селянина, Н.А. Художественная среда как явление [Текст] // Человек и среда. – Свердловск: Уральский университет, 1975. – С. 3–78.
298. Сеченов, И. М. Психология поведения: избр. психолог. труды [Текст] / И. М. Сеченов. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 318 с.
299. Сидорова, А. Н., Прокопенко, В. И. Методика духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в ДООУ: метод. пособие [Текст] / А. Н. Сидорова, В. И. Прокопенко. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ. – 56с.
300. Симонов, В. П. Учёт гендерных различий в образовательном процессе [Текст] / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 41–44.
301. Скоролупова, О. А., Федина, Н. В. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании [Текст] / О. А. Скоролупова, Н. В. Федина // Дошкольное воспитание. – 2010. – №4
302. Скуратова, О. Б. Формирование межэтнической толерантности младших школьников в процессе изучения изобразительного искусства [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Скуратова. – М., 2010. – 25 с.
303. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А.

- Сластенин, Л. С. Подымова. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
304. Словарь гендерных терминов [Текст] / под ред. А. А. Денисовой. Женские инновационные проекты. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
305. Словарь Л. С. Выготского [Текст] / ред. А. А. Леонтьев. – МГУ. – М.: Смысл, 2004. – 119 с.
306. Смирнова, Е. О., Лаврентьева, Т. В. Дошкольник в современном мире: книга для родителей [Текст] / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева. – М.: Дрофа, 2006. – 125 с.
307. Современные исследования эстетического воспитания и художественного образования в контексте Буровской научной школы. Сборник научных трудов. К 90-летию со дня рождения А. И. Бурова [Текст] / под общей редакцией Л. П. Печко. – М.: ИХО РАО, 2009. – 336 с.
308. Современные стратегии в развитии педагогического образования: Межвузовский сборник научных статей [Текст]. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 88 с.
309. Современные тенденции развития образовательных программ в системе непрерывного образования: сб. науч. ст. по матер. науч.-практ. конфер. работников образования Московской области [Текст] / под ред. В. А. Ермоленко – М.: ИТИП РАО, 2007. – 253 с.
310. Современные технологии подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе: Материалы международной научно-практической конференции (24-25 октября 2012г.) [Текст]. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. – 382 с.
311. Социальная психология: словарь [Текст] / ред. М. Ю. Кондратьев. – М.: ПЭР СЭ; СПб.: Речь. 2006. – 175 с.
312. Социальные и психолого–педагогические контексты развития человеческого потенциала: матер. междунар. науч.-практ. конф. (10–12 октября 2012г., г. Пермь) [Текст] / под ред. Ю. М. Хохряковой; Перм. гос. гуманитар. пед. ун-т. – Пермь, 2012. – 462 с.
313. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения у детей [Текст] / Л. Ю.

- Субботина. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 240 с.
314. Суханов. К. Н. Знаменитые философы 19-20 веков: очерки идей и биографий [Текст] / К. Н. Суханов, А.С. Чупров. – Челябинск: Околица, 2001. – 254 с.
315. Таранов П. С. Философский биографический словарь, иллюстрированный мыслями [Текст] / П. С. Таранов. – М.: Эксмо, 2004. – 895 с.
316. Тепишкина, Е. Ю. Эстетико-воспитательный потенциал учебного диалога: на материале начальной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Тепишкина. – ВГПУ. – Рязань, 2004. – 229 с.
317. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2-х т. [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
318. Тесты для оценки профессиональной подготовленности педагогов ДОУ: метод. пособие [Текст] / авторы-сост. Н. В. Микляева, Л. Р. Болотина, Ф. С. Гайнуллова и др. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 224 с.
319. Тимофеева. Н. В. Саморазвитие личности дошкольника в обучении как педагогическая проблема [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Тимофеева. – Хабаровск, 1999. – 197 с.
320. Ткачёва, М. С. Педагогическая психология: Конспект лекций [Текст] / М. С. Ткачёва. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
321. Толмачёва, А. А. Социализация детей дошкольного возраста в условиях домашнего воспитания [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Толмачёва. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
322. Торошилова, Е. М. Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика [Текст] / Е. М. Торошилова. – Дубна: Феникс+, – 2008. – 239 с.
323. Торошилова, Е. М. Развитие эстетических потребностей детей 3-7 лет (теория и диагностика) [Текст] / Е. М. Торошилова, Т. В. Морозова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.
324. Трубайчук, Л. В. Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: коллективная

- монография [Текст] / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2011. – 158 с.
325. Трубайчук, Л. В. Педагогическая технология организации целостного интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие [Текст] / Л. В. Трубайчук, С. В. Проняева. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2012. – 168 с.
326. Туник, Е. Е. Диагностика творческого мышления [Текст] / Е.Е. Туник – М.: Издательство «Парус», 2006. – 352 с.
327. Тягушева, Г. П., Чистякова, А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: Методическое пособие [Текст] / Г. П. Тягушева. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 140 с.
328. Уварина, Н. В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе [Текст]: дис. ...д-ра. пед. наук / Н. В. Уварина. – Челябинск, 2007. – 420 с.
329. Улзытуева, А. И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в билингвальном образовательном пространстве [Текст]: дисс. ... д-ра. пед. наук / А. И. Улзытуева. – Чита, 2012. – 398 с.
330. Успех. Методические рекомендации: пособие для педагогов [Текст] / Н. О. Березина, О. Е. Веннецкая, Е. Н. Герасимова и др.; науч. рук. А. Г. Асмолов; рук. авт. коллектива Н. В. Федина. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с.
331. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н. О. Березина, И. А. Бурлакова, Е. Н. Герасимова и др. – М.: Просвещение, 2011. – 303 с.
332. Фадеев, С. Б. Сущность толерантности как многоаспектного феномена [Текст] / С. Б. Фадеев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №3. – С. 238–246.
333. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного учреждения [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2010. – №4. – С. 5–7.
334. Фёдоров, А. А. Введение в теорию и историю культуры [Текст] / А. А.

- Фёдоров. – М.: Академия, 2005. – 250 с.
335. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Т. 1. – 568 с.
336. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн. М.; Воронеж, 2010. – 512 с.
337. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст]: избр. труды / Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 670 с.
338. Философия культуры. Становление и развитие [Текст] / под ред. М. С. Кагана, Ю. В. Перова, В. В. Прозерского, Э. П. Юровской. – СПб.: Издательство «Лань», 1998. – 448 с.
339. Философский словарь [Текст] / авт.-сост. С. Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Ростов н /Д.: Феникс, 2010. – 564 с.
340. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
341. Флёрина, Е. А. Эстетическое оформление детского сада [Текст] / Е. А. Флёрина // Дошкольное воспитание. – 2013. – №2. – С. 100–104.
342. Флоренский, П. А. Детям моим: воспоминания прошлых дней [Текст] / П. А. Флоренский. – М.: Моск. рабочий, 1992. – 559 с.
343. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
344. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
345. Художественные эталоны: как под их влиянием развивается детское изобразительное творчество [Текст] / С. Погодина // Дошкольное воспитание. – 2011. – №9. – С. 52–63.
346. Худякова, Н. Л. Онтологические основания возникновения и развития ценностного мира человека [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / Н. Л.

- Худякова. – Омск, 2004. – 349 с.
347. Худякова, Н. Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие [Текст]: / Н. Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.
348. Хуторской, А. В. Педагогическая инновация, методология, теория, практика [Текст] / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Мир, 2005. – 280 с.
349. Чечет, Т. И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно-ориентированного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Чечет. – ВГПУ. – Волгоград, 1997. – 177с. – СПб: Питер, 2002. – 201 с.
350. Чмелёва, Е. В. Педагогика дошкольного детства в России конца XIX – начала XX веков: историко-педагогический очерк: монография [Текст] / Е. В. Чмелёва. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2008. – 220 с.
351. Чумичева, Р. М. Ребенок в мире культуры [Текст] / Р. М. Чумичева. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.
352. Чумичева, Р.М. Детско-жизненное пространство, освоение ребёнком индивидуальной модели поведения [Текст] / Р. М. Чумичева // Мир детства и образования: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – С. 13–19.
353. Шайдурова, Н. В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста: Учебное пособие [Текст] / Н. В. Шайдурова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 160 с.
354. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
355. Шарова, М. А. Принцип целостности в философии образования В. С. Соловьева [Текст] / М. А. Шарова // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – №7. – С. 38–48.
356. Шацкая, В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества [Текст] / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.

357. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения [Текст] / С. Т. Шацкий. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 2008. – 419 с.
358. Шейбер, В. К. Познание, его возможности и границы: учебное пособие [Текст] / В. К. Шейбер // Философия. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2006. – С. 129–155.
359. Широкова, Г. А. Детская психология. Словарь-справочник [Текст] / Г. А. Широкова. – Ростов н /Д.: Феникс, 2009. – 204 с.
360. Школяр, Л. В. Художественное образование в России: проблемы и перспективы [Текст] / Л. В. Школяр // Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания: материалы I Международной научной сессии (29 – 31 мая 2007г.). – Ч. – М.: ИХО РАО, 2007. – С. 9–15.
361. Щукина, Г. И. Проблема познавательных интересов в педагогике [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 2009. – 218 с.
362. Щукина, Л. С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно–образовательной среде [Текст]: дис. ... канд. культ. наук / Л. С. Щукина. – МГУ. – Саранск, 2005. – 166 с.
363. Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе: учеб пособие [Текст] / под ред.: С. Ф. Багаутдиновой, И. И. Левшиной. – Магнитогорск: МАГУ, 2002. – 300 с.
364. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития: в традиции культ.-ист. теории Л. С. Выготского [Текст] / Б. Д. Эльконин. – М.: Тривола, 1994. – 167 с.
365. Эстетика: словарь [Текст] / под общ. ред. А. А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
366. Эстетическое образование в период детства: Монография [Текст] / отв. ред. А. Ф. Яфальян. Урал. гос.пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. – 282 с.
367. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурологических факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б. П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного

- воспитания детей. – М.: Просвещение, 2004. – С. 76–84.
368. Юсупов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б. П. Юсупов. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 212 с.
369. Юшко, Т.А. Когнитивное и личностное развитие подростков художественных школ [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Юшко. – М., 1997. – 21 с.
370. Яковлев, Е. Г. Эстетика: Учебное пособие [Текст] / Е. Г. Яковлев. – М.: Гардарики, 2000. – 464 с.
371. Яфальян, А. Ф. Школа самовыражения [Текст] / А. Ф. Яфальян. Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2011. – 280 с.