

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»

*На правах рукописи*

**Волчегорская Евгения Юрьевна**

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ  
ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: МЕТОДОЛОГИЯ,  
ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Челябинск - 2007

## Содержание

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>19</b>
1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	19
1.2. Теоретико-педагогические аспекты проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	47
1.2.1. Проблема эстетического воспитания в теории и практике педагогики.....	47
1.2.2. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников как педагогическая проблема.....	67
Выводы по первой главе .....	89
<b>ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>93</b>
2.1. Общие положения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	93
2.2. Теоретико-методологические основания концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	106
2.2.1. Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	107
2.2.2. Аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	116

2.2.3. Личностно ориентированный подход как практико-ориентированная тактика личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	130
2.3. Закономерности и принципы концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	147
2.4. Содержательно-смысловое наполнение концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	168
Выводы по второй главе .....	207
<b>ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЕРИФИКАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....</b>	<b>212</b>
3.1. Цели и задачи экспериментальной работы по верификации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	212
3.2. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	237
3.2.1. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе изобразительной деятельности.....	241
3.2.2. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в рамках музыкального воспитания.....	257
3.2.3. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников во внеклассной работе.....	271
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы по верификации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.....	278
Выводы по третьей главе .....	300

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>303</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА.....</b>	<b>308</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>341</b>

## Введение

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

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

Позитивный потенциал для становления и развития социально зрелой, духовно богатой, высоконравственной личности накоплен в рамках отечественной системы эстетического воспитания, развитие которой должно стать одним из приоритетов государственной политики. Важность и всеобъемлющий характер задач, возникающих перед эстетическим воспитанием, отмечается в Концепции модернизации российского образования, указывающей на необходимость «более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях *духовного развития личности*» [157, с. 21–22].

Современное понимание эстетического воспитания ведущими отечественными учеными (Е.В. Квятковский, Н.И. Киященко, Е.П. Крупник,

Н.Л. Лейзеров, Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко и др.) позволяет рассматривать его в качестве одного из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающего ее развитие под влиянием искусства и других объектов и явлений реальности. В частности, установлено, что эстетическая культура содержит в себе такие качества как независимость, нравственность, интеллектуальность, творческий потенциал, потребность в самореализации, собственное мировоззрение, личностная позиция, которые являются определяющими факторами гуманизации социальной среды.

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

Вместе с тем личностная специфика эстетического воспитания на начальной ступени общего образования еще не получила должного научного обоснования. Недостаточная методологическая освещенность проблемы развития личности в процессе эстетического воспитания и формализация в преподавании дисциплин эстетического цикла приводит к отчуждению младших школьников от искусства. Массовый анкетный опрос родителей и учителей начальных классов позволил выявить господство логического способа обучения и монологического общения на уроках искусства; механистическое перенесение на художественную почву методов общей дидактики, применяющихся в преподавании естественно-научных

дисциплин; замыкание предметов эстетического цикла в узкоспециальные рамки.

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

В этой связи **актуальность** нашего исследования определяется:

- современными тенденциями образования, ориентирующими на создание условий для развития личности младшего школьника в процессе эстетического воспитания;
- повышением требований к качеству преподавания дисциплин эстетического цикла и необходимостью совершенствования педагогической деятельности, ориентированной на формирование эстетической воспитанности младших школьников;
- неразработанностью концептуальных оснований личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;
- недостаточной методико-технологической разработанностью личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, эффективного педагогического опыта позволил сформулировать **проблему исследования**. Ее суть заключается в необходимости разрешения **противоречия** между потребностью современного образования в усилении личностной направленности эстетического воспитания младших школьников, с одной стороны, и недостаточной теоретико-методологической

и методико-технологической разработанностью теории личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, с другой стороны.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы послужили основанием для определения **темы исследования** – *«Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика»*.

**Цель исследования** – разработать и верифицировать концепцию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

**Объект исследования** – эстетическое воспитание в учреждениях начального общего образования.

**Предмет исследования** – процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

**Гипотеза исследования** – процесс эстетического воспитания младших школьников с точки зрения его личностной направленности будет более эффективным, если:

*во-первых*, осуществлять его в соответствии с концепцией, в которой:

- общенаучной основой выступает системный подход; теоретико-методологической стратегией – аксиологический подход; практико-ориентированной тактикой – личностно ориентированный подход;

- ядро концепции состоит из совокупности следующих специфических закономерностей и соответствующих им принципов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников:

- процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации (принципы интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания);

- актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (принципы интенциональности, эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания);

- лично ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников (принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия);

- содержательно-смысловое наполнение концепции раскрыто в структурно-функциональной модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, представляющей собой интеграцию содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного компонентов;

*во-вторых*, реализовать концепцию лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на начальной общей ступени образования в образовательных программах дисциплин эстетического цикла разной направленности и во внеклассной работе по эстетическому воспитанию младших школьников.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Выявить социально-исторические предпосылки и этапы становления проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Определить теоретико-педагогические аспекты проблемы, проанализировать различные точки зрения на сущность лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

3. Осуществить теоретико-методологический анализ проблемы, выявить теоретико-методологические подходы к ее исследованию.

4. Разработать и теоретически обосновать содержание концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включающее общие положения, ядро (закономерности и соответствующие им принципы), содержательно-смысловое наполнение в виде структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

5. Осуществить верификацию концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Общую **теоретико-методологическую основу** исследования составили общенаучные и методологические принципы *системного* (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.), *аксиологического* (Н.А. Асташова, И.Б. Котова, Н.Д. Никандров, З.И. Ривкин, В.А. Сластенин, В.П. Тугаринов, В. Франкл, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов и др.) и *личностно ориентированного подходов* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); *методология и теория педагогических исследований* (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.Я. Найн, М.Н. Скаткин, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.); *теории эстетического воспитания*, отраженные в трудах отечественных и зарубежных философов, педагогов, психологов, социологов, искусствоведов (Ю.Б. Алиев, П.П. Блонский, Ю.Б. Борев, А.Я. Зись, Э.В. Ильенков, Д.Б. Кабалевский, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, Т. Манро, А.А. Мелик-Пашаев, Б.Н. Неменский, А.А. Оганов, Л.П. Печко, В.К. Скатерщиков и др.) и работы, раскрывающие специфику *эстетического воспитания младших школьников* (М.А. Верб, В.А. Крутецкий, Б.Т. Лихачев, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая, А.Ф. Яфальян и др.); *фундаментальные работы в области психологии искусства* (Л.С. Выготский, Л.Я. Дорфман, В.П. Зинченко, Е.П. Крупник, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Столович, П.М. Якобсон и др.); *теории личности* (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, К.К. Платонов, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), *психического развития личности в онтогенезе*

(Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.) и *теория способностей*, разработанная в исследованиях отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.).

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса теоретических и эмпирических **методов**. *Теоретические методы*: а) историко-педагогический анализ использовался для выявления основных тенденций в истории эстетического воспитания; б) теоретико-методологический анализ использовался для определения исходных позиций исследования; в) понятийно-терминологический анализ использовался для характеристики и упорядочивания понятийного поля проблемы; г) моделирование применялось для выстраивания процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и представления его результатов. *Эмпирические методы*: а) изучение нормативно-правовых документов в области образования; б) исследование и обобщение эффективного опыта эстетического воспитания в общеобразовательной школе; в) педагогический эксперимент; г) наблюдение, анкетирование, опрос, тестирование; д) статистические методы анализа и обработки эмпирических данных.

**База исследования:** МОУ СОШ № 10, 30, 121 г. Челябинска, МОУ Кичигинская СОШ Челябинской области, ДШИ № 12 г. Челябинска, Челябинский государственный педагогический университет.

**Этапы исследования.** Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход теоретико-экспериментального исследования, которое состояло из трех этапов.

На *первом этапе* (1997 – 2001 гг.) выявлялись социально-исторические предпосылки становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, осуществлялся поиск рациональных теоретико-методологических подходов, выявлялось состояние

проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в научной литературе и педагогической практике, определялись ключевые позиции исследования, его понятийно-категориальный аппарат, анализировались и экспериментально проверялись отдельные процедуры личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, проводился констатирующий эксперимент.

*Второй этап* (2001 – 2004 гг.) был посвящен разработке концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включавшей определение общих положений, разработку теоретико-методологических оснований, закономерностей и соответствующих им принципов, модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как механизма реализации концепции.

На *третьем этапе* (2004 – 2007 гг.) осуществлялась верификация концепции, реализовывались образовательные программы дисциплин эстетического цикла разной направленности, проводилась итоговая обработка полученных результатов, уточнялись выводы, внедрялись основные положения исследования в практику работы общеобразовательных школ, оформлялись диссертационные материалы, формулировались выводы, определялись направления дальнейшего исследования.

**На защиту** выносятся следующие положения:

1. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников – это процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

2. *Концепция* личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает сущность, содержание эстетического воспитания и представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических знаний, базирующихся

на идеях системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов. Ее ключевыми компонентами являются:

- *общие положения*, поясняющие назначение концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, ее нормативно-правовое обеспечение, источники создания, место в теории педагогики, границы применимости;

- *теоретико-методологические основания*, представленные единством методологических подходов к исследованию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, где общенаучной основой выступает системный подход; теоретико-методологической стратегией – аксиологический подход; практико-ориентированной тактикой – личностно ориентированный подход;

- *ядро* концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, представляющее единство следующих закономерностей и соответствующих им принципов: а) процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации (принципы интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания); б) актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (принципы интенциональности, эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания); в) личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников (принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия);

- *содержательно-смысловое наполнение*, раскрытое в структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, представляющей собой интеграцию содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного компонентов.

3. Модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников при вариативности отдельных компонентов реализуется на начальной общей ступени образования в образовательных программах дисциплин эстетического цикла разной направленности и во внеклассной работе с младшими школьниками, сохраняя свое единство и целостность.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что:

1) выявлены этапы становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и на этом основании определены социально-исторические предпосылки, отражающие динамику развития данной проблемы в педагогике;

2) дана авторская трактовка понятия «личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников», которое рассматривается как процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка;

3) построена и обоснована с учетом основных положений системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, составными частями которой являются: общие положения, раскрывающие цель, нормативно-правовую основу, источники создания концепции, ее место в теории педагогики, границы применимости; методологические основы; закономерности и соответствующие им специфические принципы; содержательно-смысловое наполнение

концепции, раскрывающее механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений в различных направлениях эстетического воспитания в общеобразовательной школе;

4) разработаны и обоснованы критерии и показатели уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что:

1) исследована проблема личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, создающая теоретическую основу для его практического использования;

2) разработана концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, развивающая научное представление о педагогической деятельности учителя по ее реализации в практику общеобразовательных школ;

3) расширено терминологическое поле проблемы за счет введения таких авторских дефиниций, как «личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников», «полисубъектное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности», «эстетическая воспитанность младших школьников», что способствует дальнейшему развитию понятийно-терминологического аппарата теории эстетического воспитания;

4) обоснована необходимость комплексного использования системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов для исследования личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, открывающего возможность дальнейшего развития теории эстетического воспитания с единых методологических позиций;

5) выявлены закономерности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и соответствующие им принципы, что способствует упорядочиванию теоретико-методологических оснований исследуемой проблемы.

**Практическая значимость исследования** определяется: построением образовательных программ по дисциплинам эстетического цикла в учреждениях начального общего образования, отражающих специфику личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; разработкой системы методов и приемов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, позволяющей реализовать в начальных классах общеобразовательной школы эстетическое воспитание младших школьников с учетом его личностной направленности; разработкой рекомендаций по совершенствованию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в учреждениях начального общего образования; разработкой оценочного инструментария для определения уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников; внедрением результатов исследования в подготовку будущих учителей начальных классов.

**Обоснованность и достоверность** проведенного исследования обеспечена опорой на методологические принципы, современные научные концепции, категориальный аппарат педагогической науки; разнообразием и взаимосогласованностью теоретических, эмпирических, статистических методов исследования; использованием комплекса теоретических методов, адекватностью их целям, задачам, логике исследования; соблюдением норм и требований к педагогическим исследованиям; результатами внедрения в образовательный процесс начальных классов общеобразовательных школ модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; масштабами организации исследовательской работы в общеобразовательных школах; верификацией концепции и обработкой полученных в ее процессе данных методами математической статистики.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялась посредством:

1) выступлений на научно-практических конференциях различного уровня: *международных «26<sup>th</sup> International Society for Music Education World*

Conference» (Spain, 2004), «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 2004), «Международный конгресс по креативности и психологии искусства» (Пермь, 2005), «Воспитание в начальной школе: проблемы и пути их решения» (Челябинск, 2007) и др.; *всероссийских* «Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности» (Екатеринбург, 2000), «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Челябинск, 2003) и др.; *межрегиональных* «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Челябинск, 2001), «Психолого-педагогические проблемы обучения и развития субъектов образования» (Москва, 2002), «Начальное образование: проблемы и перспективы развития в условиях модернизации» (Челябинск, 2005) и др.;

2) педагогической деятельности в качестве преподавателя кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета;

3) реализации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и проведения курсов повышения квалификации в процессе педагогической и методической деятельности в общеобразовательной школе, Челябинской государственной академии культуры и искусства, Челябинском институте музыки;

4) обсуждения результатов исследования на заседаниях кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, научно-методических совещаниях общеобразовательных и детских школ искусств г. Челябинска;

5) развернутых публикаций в печати статей по проблемам исследования (в частности, в журналах «Начальная школа», «Начальная школа плюс До и После», «Искусство и образование», «Образование и наука», «Сибирский педагогический журнал»), монографий «Личностный подход в педагогике искусства», «Личностно ориентированный подход к эстетическому воспитанию в начальной школе», «Концепция личностно

ориентированного эстетического воспитания младших школьников», учебно-методических пособий;

б) руководства диссертационными исследованиями.

**Структура исследования.** Диссертация состоит из введения, трех глав, библиографического списка, заключения и приложения. Основная часть исследования изложена на 340 страницах текста, список литературы включает 402 источника, в работе содержится 30 таблиц, 21 рисунок.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Социально-исторические предпосылки становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Существенные изменения в социокультурной ситуации современного общества требуют ориентированности подрастающего поколения на эстетическое освоение мира как базиса успешной социализации, позволяющей личности осмыслить все многообразие мира и определить в нем свое место. Присущее человеку эстетическое начало, как важнейший элемент культуры, является общим универсальным свойством. Пронизывая восприятие всех видов деятельности человека, оно содержит скрытые резервы для воспитания гармоничной личности. Современное образование, недостаточно обеспечивающее развитие личности, способной к эстетическому освоению мира, вынуждено ориентироваться в рамках сложившихся социально обусловленных ограничений на приоритет пользы, а не красоты как блага. Существующее положение касается и эстетического воспитания, от которого во многом зависит гармоничность взаимодействия человека и общества.

В последнее время наблюдается повышенный интерес теоретиков и практиков педагогики к исследованию проблем эстетического воспитания младших школьников, его роли в развитии личности ребенка. Анализируя современные исследования [221; 236; 317; 319 и др.], мы пришли к выводу, что в настоящее время назрела необходимость рассмотрения эстетического воспитания младших школьников с точки зрения его личностной направленности. Такой подход мы определяем как **личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников.**

Изучая вопрос о сущности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, необходимо, прежде всего, обратиться к истории его развития, выделив на каждом этапе социально-исторические предпосылки его становления.

Под *социально-историческими предпосылками* возникновения и развития личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы будем понимать объективно существовавшие или существующие обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений о сущности эстетического воспитания младших школьников и особенностей его организации, взаимоотношения с процессами социально-экономических и политических преобразований в обществе, его социального обустройства и своеобразия культуры.

В соответствии с этим мы выделили три основных группы социально-исторических предпосылок становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

К *первой группе* относятся основные характеристики общественно-политической и культурной ситуации, господствующего мировоззрения, социальной структуры общества, характеристики особенности системы образования, позволяющие зафиксировать обстоятельства, детерминирующие особенности состояния проблемы исследования эстетического воспитания, потребности и возможности ее развития.

Ко *второй группе* социально-исторических предпосылок становления проблемы мы относим результаты теоретического изучения проблемы эстетического воспитания младших школьников, отраженные в научной литературе. Они содержат и фиксируют научное наследие каждого исторического периода, что позволяет проследить генезис теоретических представлений о личностной направленности эстетического воспитания младших школьников и диагностировать их перспективность для дальнейших разработок.

*Третья группа* социально-исторических предпосылок личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников характеризует особенности реализации проблемы исследования в образовательной практике.

Социально-исторические предпосылки возникновения и становления личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы будем выделять в соответствии с основными историческими периодами становления и развития рассматриваемой проблемы. Основой для такого выделения послужила специфика теоретического осмысления и особенности организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

На *первом* этапе личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников еще не является объектом специального исследования. На *втором* этапе начинается изучение отдельных элементов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. На *третьем* этапе систематизируются представления о личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников, что приводит к возникновению научных теорий и гипотез. *Четвертый* этап характеризуется полноценным научным изучением всего объекта, а также распространением полученных представлений на новые области знаний.

В истории развития проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы выделяем четыре периода:

*первый период* – с XVIII до XX века – отсутствие целенаправленных исследований проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

*второй период* – с начала XX века до 60-х годов XX века – начало теоретического изучения отдельных элементов проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

*третий период* – с 60-х годов XX века – до 90-х годов XX века – возобновление и расширение теоретических исследований проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

*четвертый период* – с 90-х годов XX века – до настоящего времени – комплексное исследование проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

В современной педагогике проведен достаточно полный анализ понятия «эстетическое воспитание». Поэтому в нашем исследовании мы проанализируем лишь основные тенденции его эволюции, необходимые для более полного освещения проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, выделив в каждом историческом периоде соответствующие социально-исторические предпосылки рассматриваемой проблемы.

Прежде всего, необходимо отметить, что понятие «эстетическое воспитание» в современном его понимании не существовало до 18 века [363, с. 40]. Поэтому, начиная с античности и включая эпоху Просвещения, эстетическое воспитание детей рассматривалось не столько в рамках развития их способностей понимать и чувствовать «прекрасное», сколько как процесс воспитания с помощью искусства, помогающий выработать гражданские чувства, чувства порядка и соразмерности. Древнегреческие философы (Пифагор, Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель), отмечая важность занятий искусством для развития личности, впервые обосновали идеал воспитания человека, основанный на «калокагатии» – гармоничном сочетании физических и духовных достоинств и искусства как средства воспитания [18, с. 35].

Особое место в развитии идей эстетического воспитания принадлежит эпохе Возрождения, гуманистические взгляды которой открыли пути развития личности через постижение красоты и гармонии искусства, заложили основы художественного воспитания и образования. В трактатах о

воспитании эпохи Возрождения воспитание искусством тесно связывалось с вопросами общего воспитания и не осмысливалось автономно от физического, этического, интеллектуального.

Определенный вклад в развитие идеи эстетического воспитания детей внесли выдающиеся педагоги Я.А. Коменский и И.Г. Песталоцци, у которых эстетическое является немаловажным фактором воспитывающего обучения. Так, Я.А. Коменский [151], опираясь на теорию подражания искусства природе, видел в качестве одной из задач образования развитие органов чувств, тем самым, связывая чувственное познание с нравственным и интеллектуальным развитием. Идеи эстетического воспитания присутствуют и в «трудоу» педагогике И.Г. Песталоцци [152], в которой обучение детей искусству (пению и рисованию) впервые разделялось на две ступени: низшую – формальную (обучение элементарным навыкам осязания, форм чувствования предметов, звуков) и высшую – духовную (постижение искусства).

Таким образом, к началу первого периода искусство рассматривалось как важное и необходимое средство воспитания ребенка. Попытки теоретически осмыслить искусство как фактор развития личности ребенка инициировало впоследствии развитие теории эстетического воспитания.

*Первый период* рассмотрения проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (с XVIII до XX века) – связывается с осознанием особой ценности искусства как *эстетического объекта*, что проистекало из общей атмосферы данного исторического периода. В ответ на безысходность, монотонность человеческого существования, насаждавшегося с конца XVII века капиталистическим производством, сфера эстетического стала рассматриваться как чуть ли не единственное пространство, где человеческая деятельность обретала свою свободу и целостность.

В XVIII веке А. Баумгартен впервые ввел в научный обиход термин «эстетика» (от греческого «эстетикос» – «относящийся к чувствам»),

которым, в противоположность логике (науке о рассудочном познании), была обозначена наука о «чувственном познании, постигающем и создающем прекрасное, выражающееся в образах искусства» [346, с. 39]. Таким образом, эстетика была заявлена как теоретическая дисциплина, изучающая область смыслообразующих выразительных форм действительности, обращенных к познавательным процедурам на основе чувства прекрасного, а также их художественных истолкований.

Идея «прекрасного» не только определяет всю содержательную суть и направленность классической эстетики, но и одновременно становится предметом эстетического познания и принципом его организации. Рассмотрение специфики эстетического воспитания становится существеннейшим элементом теории эстетики (И. Кант, Ф. Шиллер, Г. Гегель). Ф. Шиллер стал первым теоретиком эстетического воспитания, тем самым, выделив теорию эстетического воспитания из философской эстетики. Никто из философов до него не придавал эстетическому отношению человека и искусству столь важную культурно-историческую роль. Программа эстетического воспитания воплотилась в утопию «эстетического государства» и модель «эстетического человека», основанную на глубоком убеждении, что красота и искусство станут мощным средством освобождения, целостного всестороннего и гармоничного развития личности. В «Письмах об эстетическом воспитании» Ф. Шиллером [360] впервые была раскрыта огромная роль в развитии личности ребенка эстетических переживаний, вырабатывающих эмоциональную отзывчивость и обладающих огромной энергией созидания.

Идея взаимосвязи эстетического воспитания и развития личности детей получила свое развитие в XVIII-XIX веках в трудах отечественных философов, педагогов, писателей А.Ф. Бестужева, И.Т. Посошкова, В.Н. Татищева, И. Бецкова, Н.Н. Новикова, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского, В.П. Острогорского. Так, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский с

демократических позиций подошли к вопросу влияния искусства на развитие общества, выделяя роль эстетического воспитания в формировании свободной личности [18].

В XIX веке идеи эстетического воспитания младших школьников разрабатываются в ряде педагогических концепций (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.). Однако на практике целенаправленное эстетическое воспитание детей сложилось лишь в домашнем воспитании дворянских семей. Что касается эстетического воспитания в массовой школе, то на первой ступени образования специально организованное эстетическое воспитание отсутствовало, поэтому значительные массы детей, чьи родители не принадлежали к богатым сословиям, оставались за рамками эстетического воздействия, оказываемого школой.

Несмотря на то, что в России XIX века широко освещались вопросы детского художественного творчества, разрабатывались методики преподавания изобразительных искусств и музыки (А.В. Бакушинский, В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий и др.), теоретические разработки очень ограниченно внедрялись в школьную практику. В церковно-приходских школах (где большинство детей получали начальное образование) практически не было учителей по предметам эстетического цикла, поскольку в педагогических и учительских институтах не готовили учителей музыки и рисования.

В конце XIX века страна вступила в полосу качественных перемен в экономике, широкомасштабных политических потрясений, причины которых были во многом обусловлены отчетливо наметившимся на рубеже двух столетий своеобразием ее социально-экономического развития, в том числе, резкими изменениями в экономике, социальной структуре общества (расслоение крестьян, появление сельской буржуазии и т.д.), мощным подъемом общественного движения. К началу XX века стала настоятельно ощущаться необходимость перемен и в российской школе. В опубликованных материалах по реформе школы специальный раздел об

эстетическом воспитании обращал внимание на неэффективность процесса эстетического воспитания, недостаточное количество предметов эстетического цикла в программах школ. Отмечалось, что недостаточное развитие чувств и художественных вкусов сдерживает творческое развитие личности учащихся [319].

Таким образом, к концу первого этапа сложились следующие предпосылки: 1) широкомасштабные политические и социально-экономические изменения выявили новые приоритеты в образовании, в том числе, в области массового эстетического воспитания детей; 2) выделение теории эстетического воспитания из философской эстетики привело к первым попыткам разработки теории лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) ограничение эстетического воспитания детей рамками, в основном, семейного воспитания выдвинуло задачу всеобщего эстетического воспитания.

Это привело в дальнейшем к изменению статуса проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников при построении государственной системы эстетического воспитания. Идеи эстетики положили начало теоретическому изучению проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Последняя предпосылка обогатила не только практику эстетического воспитания, но и теорию лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, которая стала формироваться под ее влиянием.

*Второй этап* (с начала XX века до 60-х годов XX века) – это этап создания системы массового эстетического воспитания младших школьников. Если на предыдущем этапе эстетическое воспитание было в основном уделом элиты и состоятельных людей, то с реконструкцией всех сфер общественной и экономической жизни основные воспитательные функции начинает брать на себя общество.

Кардинальная перестройка государственного уклада с 1917 года повлекла за собой энергичные преобразования в сфере образования. Ведущей тенденцией на данном этапе была идея всеохватности образования. Так, уже в 1918 г. был разработан радикальный вариант реформы, предполагающий всеобщее, светское, бесплатное, равное для всех образование. Правительством было принято решение о создании единой трудовой, политехнической школы. Началась работа над учебными планами, программами, необходимыми для функционирования новой школы. Энергичная работа по коренной перестройке всей системы народного образования велась в течение двух последующих десятилетий (20– 30-е годы). Принятые Наркомпросом программные документы являлись основой школьной реформы и создания новой системы образования.

С первых шагов реформирования школьной системы была обозначена направленность на эстетическое воспитание учащихся. В учебный план школ с 1918-1919 учебного года вводилось сразу несколько предметов эстетического цикла: пение и музыка, лепка, рисование. А.В. Луначарский, указывая на необходимость эстетического воспитания учащихся для *всестороннего гармоничного развития личности*, отмечал, что новая школа считает его «существеннейшей частью общего образования, а надлежаще поставленное преподавание пения и музыки – одним из наиболее действенных и доступных школе средств для достижения этой цели» [202, с. 98]. Н.К. Крупская настаивала на глубоком *педагогическом смысле* эстетического воспитания, которое должно было «помочь ребенку через искусство ... яснее мыслить и глубже чувствовать», сделать «это познание самого себя ... средством познания других, средством ... расти вместе с другими и идти к современной, новой, полной глубоким и значительным переживаний жизни» [171, с. 52].

Разработанная в 20-х годах XX века программа массового художественно-эстетического воспитания в рамках единой трудовой школы

отводила до 21 часа в неделю изобразительному искусству, музыке, ритмике, художественному слову, театру, импровизации, фотографированию.

20-е годы XX века можно охарактеризовать как период многочисленных экспериментов с целью поиска оптимальных путей развития системы эстетического воспитания. В ряде проектов предлагались интересные идеи, достойные внимания и осмысления и в наше время [60]. Показательно, что к процессу эстетического воспитания привлекались авторитетнейшие педагоги и музыканты, такие как Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, С.М. Ляпунов и др.

Для удовлетворения спроса на эстетическое воспитание было открыто множество школ, курсов, студий, кружков самого разного уровня. Параллельно организовывались многочисленные курсы по подготовке педагогов.

С приходом советской власти началось теоретическое изучение проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. В программном документе Государственной комиссии по просвещению 1918 года [156] указывалось на необходимость рассмотрения эстетического воспитания не как преподавания какого-то упрощенного детского искусства, а как систематическое развитие органов чувств и творческих способностей детей, расширяющее возможности наслаждаться красотой и создавать её. Лишенное эстетического элемента трудовое и научное образование считалось обездушенным. При этом эстетическое воспитание должно было войти в школу в виде воспитания «творческого чувства» детей.

Эта идея была развита в работах А.В. Бакушинского [31] – известного российского педагога и теоретика искусства, разработавшего в 20–30-е годы XX века принципы эстетического воспитания как необходимого фактора развития творческой личности. Тогда же стали создаваться новые программы эстетического воспитания детей [45], с помощью которых формировалось эстетическое творчество младших школьников на

«структурно-синтетическом» уровне, в основе которого лежал синтез пластических искусств, музыки, литературы.

Другая особенность лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников в данный период заключалась в том, что основоположники советской педагогики обосновали поставленную в предыдущую эпоху идею всеобщего характера эстетического отношения человека к миру. Уже первые документы советской власти о школе нацеливали на насыщение эстетическим содержанием всех сторон воспитания и обучения школьника. В «Основных принципах единой трудовой школы» [201] указывалось, что предметы эстетического цикла отнюдь не являются чем-то второстепенным в учебном процессе. Наряду с уроками искусства все учебные предметы в той или иной мере способствовали эстетическому развитию детей, так как почти каждый преподаватель применял на уроках рисование, аппликацию, лепку, моделирование, драматизацию и пр.

В конце 20-х годов XX века в силу идеологических и политических факторов общеобразовательная школа, ставшая главным звеном в создававшейся системе эстетического воспитания в СССР, отказывается от провозглашенной в 1918 году ориентации на всестороннее развитие творческой личности учащихся в процессе эстетического воспитания. Теоретикам эстетического воспитания (А.В. Бакушинский, П.П. Блонский, Н.Л. Гродзенская, В.Н. Шацкая, С.Т. Шацкий и др.) не было дано построить практику эстетического воспитания на основе разработанных ими теорий. На их теоретические представления были наложены жесткие требования классовой идеологии, когда само воспитание представлялось только как целенаправленный, идеологизированный процесс воздействия воспитателя на воспитуемого с целью выработки в нем только тех личностных свойств и качеств, которые реализовали установку, навязанную воспитателю господствующими политическими силами.

Подытоживая рассмотрение проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на данном этапе, мы можем говорить о том, что впервые в России была поставлена и решена задача всеобщего эстетического воспитания младших школьников. Однако система эстетического воспитания этого периода, разработанная основоположниками советской педагогики Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, А.С. Макаренко, ушла от ориентации на всестороннее развитие личности младших школьников в процессе эстетического воспитания. В 30-е годы XX века эстетическое воспитание преимущественно стало рассматриваться в качестве воспитательного процесса, призванного содействовать формированию чувств, вкусов, взглядов в соответствии с коммунистическим идеалом прекрасного. Эта линия эстетического воспитания на первый план выводила не только развитие эстетического восприятия, но и воздействие с целью формирования социально приемлемого в тот период идеологического стереотипа. Определение цели эстетического воспитания как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать красоту в окружающей действительности, природе, в общественной жизни, труде, в произведениях искусства, воспитание потребности и способности посылно участвовать в ее создании в жизни и в искусстве в соответствии с коммунистическими идеалами, надолго вошло в отечественную педагогику [356].

Споры велись только по поводу того, что следует рассматривать в качестве главного средства эстетического воспитания. Одни считали, что процесс приобщения к красоте должен быть оторван от технической индустриальной цивилизации и сосредотачивались на «чистом» искусстве (П.П. Блонский, А.В. Луначарский и др.). Другие (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др.) расширяли категориальные рамки за счет рассмотрения «прекрасного» в общественной жизни, природе, труде, в человеческих отношениях и быту.

В 30–50-е годы XX века в советской системе образования из тех немногих оставшихся программ по предметам эстетического цикла медленно, но верно изымалось все, что имело отношение к процессу развития личности ребенка. В 1935 году произошло сокращение до минимума учебного времени на пение и рисование. Что касается теоретических исследований по эстетике и теории эстетического воспитания, то со второй половины 30-х годов и до середины 50-х годов XX века в СССР не было опубликовано ни одной книги или статьи по этой проблеме.

Только в 50-х годах XX века появляются первые труды А.И. Бурова [62], В.В. Ванслова [64], Н.А. Дмитриевой [97], в которых исследователи начинают рассматривать вопросы эстетики и теории эстетического воспитания, акцентируя внимание на взаимосвязи нравственного воспитания с эстетическим, анализируя возможности комплексного подхода к эстетическому воспитанию. Тогда же в отечественной педагогике впервые были специально рассмотрены вопросы, касающиеся особенностей эстетического воспитания *в начальной школе*. В.Н. Шацкая, излагая основные положения теории эстетического воспитания в своих книгах «Общие вопросы эстетического воспитания в школе» [356] и «Эстетическое воспитание в начальной школе» [374], дала глубокий анализ целей и содержания эстетического воспитания на начальном этапе обучения детей. Рассматривая искусство прежде всего как средство духовного обогащения народа, В.Н. Шацкая выдвинула в качестве задач эстетического воспитания воспитание эстетической потребности и способности правильно понимать прекрасное; развитие эстетической восприимчивости и выработку системы эстетических взглядов (убеждений, вкусов) на основе ознакомления с произведениями искусства; развитие художественных способностей (знаний, умений, навыков в различных видах искусства) для последующего внесения элементов «красивого» в окружающую действительность [356].

К концу 50-х годов XX века в СССР наметился поворот в политике партии и государства, который был подкреплён социальной переориентацией

экономики. Процесс обновления, либерализации в политике вызвал ослабление идеологического контроля, подъем науки, оживление культуры, осознание необходимости проведения реформ в области образования. Реформа образования 1958 года, наряду с целым рядом нововведений, провозгласила необходимость решительного улучшения перспектив эстетического воспитания, которое, наряду с физическим воспитанием, по-прежнему находилось в тени (об этом свидетельствует явное ущемление в учебных планах начальной школы предметов эстетического цикла и физической культуры).

Таким образом, к концу второго этапа сложились следующие предпосылки: 1) подъем науки, оживление в области культуры, реформы в области образования обусловили энергичные преобразования в сфере эстетического воспитания; 2) возобновление теоретических исследований проблемы эстетического воспитания положило начало изучению отдельных элементов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) реформирование системы образования обусловило частичное внедрение идей лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников в практику преподавания уроков эстетического цикла в общеобразовательных школах.

Поворот государства лицом к человеку обусловил рост интереса к проблеме лично направленного процесса эстетического воспитания младших школьников. Начало систематического изучения отдельных элементов проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников вызвало необходимость полноценного научного изучения проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Расширение системы эстетического воспитания инициировало развитие теории лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

*Третий период* (60-е годы – 90-е годы XX века) начинался с политической оттепели 60-х годов и отличался интенсивностью и

динамизмом своего развития. Социально-экономические преобразования, миграция большого количества населения из деревни в город, усложнение жизни и быта в современных городах, широкое внедрение достижений науки и техники в сферу производства и быта привели к серьезным изменениям в сознании и нравственности людей.

Начало 60-х годов XX века знаменуется большим вниманием к вопросам образования. Особый акцент в социальном заказе партии и правительства был сделан на эстетическом воспитании. Так, специальное постановление Бюро ЦК КПСС по РСФСР «О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ РСФСР» [247] предусматривало изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта, организацию широкого эксперимента по предметам художественного цикла. В качестве главных задач эстетического воспитания определялись не только формирование эстетических чувств, развитие эмоциональной отзывчивости на «прекрасное», умение чувствовать его в искусстве, природе, общественных отношениях, но и вооружение школьников широкими теоретическими знаниями.

В октябре 1960 года сессия Верховного Совета РСФСР обсудила вопрос «О состоянии и мерах по улучшению культурного обслуживания сельского населения РСФСР». В докладе министра культуры А.И. Попова говорилось о планах открытия в течение пяти лет в каждом сельском районе детской музыкальной школы, а также о необходимости обеспечения этих школ педагогическими кадрами. От этой сессии берет начало период массивного расширения системы эстетического воспитания.

В 60-х годах XX века наблюдается усиление интереса советских ученых как к теории эстетики, так и к теории эстетического воспитания. Впервые при разработке теории эстетического воспитания был поставлен и теоретически обоснован вопрос о необходимости разграничения художественного и эстетического воспитания. При этом искусство рассматривалось как одно из основных средств как эстетического, так и

художественного воспитания. Однако в процессе художественного воспитания и образования преследовались, кроме общеразвивающих целей, еще и цели подготовки учащихся к профессиональной художественной деятельности.

В 70-х годах XX века все чаще стали выдвигаться требования ученых и педагогов-практиков к созданию новых программ по предметам эстетического цикла. В 1970-х годах под руководством Б.М. Неменского начинается эксперимент по созданию новой программы для начальных классов по изобразительному искусству и художественному труду. Основной целью программы провозглашается формирование у младших школьников основ художественной культуры как неотъемлемой части духовной культуры.

Тогда же аналогичную цель ставит перед собой Д.Б. Кабалевский, создавая свою программу по музыкальному воспитанию младших школьников. Обе программы, явившись значительным прорывом в деле эстетического воспитания в нашей стране, основывались на постулате, что основой обучения искусству в школе должна стать не грамота (например, музыкальная), а грамотность как основа художественной культуры. Занятия искусством в школе не только должны были знакомить детей с основами музыкального или изобразительного искусства, но (и прежде всего) способствовать творческому развитию учащихся, развивать кругозор, художественное мышление учащихся [127]. Благодаря Б.М. Неменскому и Д.Б. Кабалевскому в начальной школе вместо уроков рисования и пения появляются предметы «Музыка» и «Изобразительное искусство и художественный труд».

Этот период становления проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников знаменуется созданием в стране на базе педагогических институтов большого количества музыкально-педагогических и художественно-графических факультетов, готовивших кадры для преподавания дисциплин эстетического цикла в

общеобразовательных школах. До сих пор подобных целенаправленных факультетов нет в большинстве стран мира.

В 80-е годы XX века вновь актуализировалось внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания младших школьников как важнейшему средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Ведется активное исследование цели, задач, структуры, уровней эстетического воспитания младших школьников как основном способе организации приобщения ребенка к *эстетической культуре* (М.А. Верб, Г.Н. Апресян, Е.П. Крупник, Л.П. Печко, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров и др.). Несмотря на большой интерес к данной проблеме, в теории эстетического воспитания были рассмотрены лишь отдельные аспекты личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Тем не менее, методологическая ценность данного этапа очевидна. Насколько это было возможно в условиях авторитарной системы образования с единым подходом к воспитательному процессу, отечественные педагоги И.А. Бескова [38], Ю.Б. Борев [54; 55; 56], Н.Н. Крюковский [174], В.П. Лихачев [193], А.А. Мелик-Пашаев [217; 220], Г.А. Петрова [264], В.К. Скатерщиков [308] и др. подготовили качественную основу для рассмотрения проблемы эстетического воспитания младших школьников с личностных позиций.

Конец 80-х годов XX века характеризуется попытками реформирования политической системы СССР, зарождением политического плюрализма. Однако охвативший страну кризис сказался и на кризисном состоянии системы образования. Причина его заключалась не только в остаточном принципе финансирования, но и в том, что сама система перестала соответствовать запросам общества и в целом изменившимся общественным взглядам. К концу 80-х годов XX века, несмотря на декларированную цель эстетического воспитания младших школьников (всестороннее и гармоничное развитие творческой личности ребенка), массовая практика эстетического воспитания по-прежнему ориентировалась

на передачу детям начальных представлений об искусстве, приобретение ремесленных умений и навыков. В практике эстетического воспитания младших школьников отсутствовала связь эстетического воспитания с жизнью, а провозглашенный творческий подход к преподаванию искусства в начальной школе не соответствовал реальному уровню преподавания художественных дисциплин [317]. Поэтому уже во второй половине 80-х годов XX века научная, художественная и педагогическая общественность подошла к осознанию необходимости реформы государственной системы эстетического воспитания, которая бы ориентировала образовательные учреждения на качественно новый уровень эстетического взаимодействия ребенка с миром, развитие целостной личности, живущей напряженной творчески-созидательной деятельностью. К этому времени было определено место личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в педагогике, что, в конечном счете, послужило признанием самой возможности его распространения.

Таким образом, к концу третьего этапа сложились следующие предпосылки: 1) запросы общества и изменившиеся общественные взгляды на образование усилили интерес к проблеме личностной направленности эстетического воспитания детей; 2) рассмотрение отдельных аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников подготовило качественную основу для комплексного изучения проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) разработка экспериментальных программ по эстетическому воспитанию детей выявила потребность в более широких теоретических изысканиях в области личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Таким образом, запросы общества и изменившиеся общественные взгляды на образование обусловили необходимость качественных изменений системы эстетического воспитания младших школьников и полноценного научного изучения проблемы личностно ориентированного

эстетического воспитания младших школьников. Проведенная широкая экспериментальная работа по внедрению программ по музыке, изобразительному искусству и художественному труду потребовали их теоретического осмысления с точки зрения их направленности на личностное развитие ребенка.

*Четвертый период* (с 90-х годов XX века – до настоящего времени) связан с серьезными социально-экономическими преобразованиями в российском обществе, процессом демократизации, изменениями ценностных ориентаций людей. Общество и образование пришли к пониманию, что именно через искусство происходит в основном передача духовного опыта человечества, способствующая установлению и восстановлению связей между поколениями. Осознание ограниченности рационального объяснения мира, необходимость преодоления взгляда на человека только как на носителя суммы «знаний, умений и навыков» обусловили интерес к выявлению развивающей функции искусства в становлении личности ребенка. Наконец, растущее интуитивное понимание того факта, что искусство наиболее эффективно помогает ребенку построить целостную картину мира, позволяющую принимать решения в широком спектре жизненных ситуаций, привело к ориентации образования на развитие личности школьника как субъекта единого культурного и образовательного пространства мира, построенного на основе многостороннего диалога культур. Не случайно, в решении коллегии Министерства образования Российской Федерации «О развитии эстетического образования в общеобразовательных учреждениях» подчеркивается, что «эстетическое образование начинает играть все большую роль в процессе перехода от педагогики знаний, умений и навыков к педагогике развития...» [300, с. 289].

Особенностью этого этапа развития государственной с элементами частной системы образования состояло в том, что департаменты образования всех субъектов Российской Федерации, крупные университеты и научные учреждения стали разрабатывать для использования в школах, гимназиях,

лицах и колледжах регионов свои программы по разным социально-гуманитарным предметам. Эти программы, с одной стороны, отталкивались от уровня и специфики культурного развития регионов, от национальных особенностей народов, населяющих Россию, с другой – органически увязывали национальную, самобытную культуру с мировой художественной культурой, пытались раскрыть место и значение национальной, региональной культуры в общечеловеческой и общей культуре России [319].

В настоящее время продолжается осмысление основных идей художественно-педагогической концепции композитора Д.Б. Кабалевского в рамках преподавания предмета «Музыка» (программы «Музыка для 1 класса четырехлетней начальной школы» И.В. Кадобновой, «Музыка» Ю.Б. Алиева, «К вершинам музыкального искусства» М.С. Красильниковой и др.). Содержание предмета «Изобразительное искусство» в начальной школе представлено программами Б.М. Неменского и Т.Я. Шпикаловой. В последние годы в начальной школе появились специализированные программы музейного образования. В жизнь общеобразовательной школы естественно и органично начинает входить театральное и экранное искусство («Уроки театра на уроках в начальной школе» А.П. Ершова, «Космос театра» Т.Г. Пеня, «Школьный театр кукол» Ф.З. Файнштейн, «Основы экранной культуры» Л.М. Баженовой). Интеграция различных искусств нашла конкретное выражение в многочисленных интегрированных программах, таких как «Вертикальный тематизм» И.В. Кошминой, «Интегрированные уроки искусства» В.В. Алеева и Т.И. Науменко, «Живой мир искусства» Б.П. Юсова, «Музыка и мировая художественная культура» Е.Н. Нешатаевой, «Художественно-творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусства» Н.А. Терентьевой, «Синтез искусств» О.А. Куревиной, «Сказка игры» и «На пути к образу» Т.Г. Пеня, «Введение в народоведение» и «Мир народной культуры» М.Ю. Новицкой и др.

Вместе с тем, в целях сохранения единого образовательного пространства на территории Российской Федерации был разработан и утвержден приказом Министерства образования России от 19.05.98 № 1235 обязательный минимум содержания начального образования, где наряду с другими определено содержание образовательной области «Искусство». На основании обязательного минимума были разработаны примерные программы, которые являются ориентиром для многочисленных авторских программ по эстетическому воспитанию младших школьников.

В последнее десятилетие развитие проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников получило новый импульс. Переосмысление отечественного и зарубежного педагогического опыта, развитие инновационных процессов послужили основой для комплексного изучения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с учетом современных тенденций развития общества и педагогической науки.

Изучение различных аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников нашли свое отражение в целом ряде диссертационных работ, подготовленных в конце XX – начале XXI века. Среди них работы С.Г. Ваниевой [63], А.Ж. Овчинниковой [252], Т.Н. Прохоровой [280], Н.М. Сокольниковой [320], Е.Б. Спорышевой [321], Н.Г. Тагильцевой [327] и др., имеющие теоретико-методологическую направленность, которая находит выражение в изучении различных аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Выстраивая свое понимание личностной направленности эстетического воспитания, исследователи опираются на следующие идеи: 1) личностно ориентированное эстетическое воспитание является фактором воспитания самосознания младших школьников; 2) личностно ориентированное эстетическое воспитание формирует творческую личность

учащихся; 3) личностно ориентированное эстетическое воспитание формирует эстетическое отношение к действительности.

Широкое распространение идеи личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в современных условиях определяется теми задачами, которое оно может обеспечить. Как отмечает А.А. Мелик-Пашаев [220], в основе эстетического воспитания младших школьников должно лежать не только овладение художественным языком и навыками в конкретных видах искусства, но и всестороннее развитие личности учащихся.

Между тем, к настоящему времени сложилась только эмпирическая основа личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников – первичные теоретические допущения, а также ряд теоретических моделей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников [8; 135; 158; 362 и др.].

Отсутствие целостной теории, в которой бы отражались целостные представления о закономерностях личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, объясняет большое количество нерешенных проблем. Несмотря на то, что все программы начальной школы по предметам эстетического цикла утверждают, что их целью является всестороннее и гармоничное развитие учащихся, фактически эта цель не реализуется в полной мере. В итоге уроки «Музыки», «Изобразительного искусства» и др. остаются теми предметами, главной целью которых является развитие у детей формальных навыков восприятия художественных произведений. По-прежнему, как отмечают выдающиеся отечественные мастера «педагогике искусства» А.А. Мелик-Пашаев [218] и Б.М. Неменский [237], эстетическое воспитание ориентируется не на трудноуловимое творчество, а на знания, умения, навыки. По их мнению, в односторонне интеллектуализированной и вербализованной современной начальной школе предметы, входящие в область «Искусство», должны развивать эмоционально-нравственную и сенсорную культуру личности,

пробуждать и развивать способность видеть, ценить и создавать красоту в жизни и искусстве, развивать воображение и творческие способности детей в качестве цели, а не побочного результата обучения.

Подводя итоги четвертого этапа становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, выделим сложившиеся к настоящему времени социально-исторические предпосылки, обуславливающие основные направления ее дальнейшего развития: 1) преобразования в политической и социально-экономической сфере, расширение межкультурного взаимодействия, установка на гуманизацию определили необходимость расширения и улучшения качества преподавания дисциплин эстетического цикла; 2) первые попытки построения теории личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников содействовали формированию единообразия в понимании специфики личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) создание вариативных программ по дисциплинам эстетического цикла, опирающихся на использование в массовой практике идей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обусловило необходимость уточнения понятийного аппарата, выявления закономерностей и принципов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Указанные предпосылки в главных чертах определили современные представления о личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников и основные проблемы, связанные с его дальнейшим развитием. Так, социальный заказ общества содействует поиску путей построения такой системы эстетического воспитания младших школьников, которая бы способствовала на практике реализации идей личностно ориентированного эстетического воспитания в современном образовании. Развитие теории эстетического воспитания содействует формированию единообразия в понимании специфики личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Создание инновационных

методик повышает эффективность практической реализации идей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Анализ сложившихся социально-исторических предпосылок, научной литературы, состояния практики показал, что в настоящее время педагогическое сообщество стоит на пороге нового периода в развитии представлений о личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников. Ученые приходят к осознанию того факта, что в первую очередь необходима целостная теория личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, построенная на основе достижений современной науки и дающая исследователю эффективный практический аппарат, обеспечивающий качественно новые возможности создания и внедрения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в практику образования. Данная теория должна отражать закономерности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, его принципы, особенности, характеристики, признаки и т.д.

Таким образом, в первую очередь необходимо систематизировать современные представления о личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников и начать следует с согласования его основных понятий с классическими формулировками.

## **Резюме**

1. Под социально-историческими предпосылками возникновения и развития личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников понимаются объективно существовавшие или существующие обстоятельства, отражающие эволюцию теоретических представлений о сущности эстетического воспитания младших школьников и особенностей его организации, взаимоотношения с процессами социально-экономических и политических преобразований в обществе, его социального обустройства и

своеобразия культуры. В соответствии с основными историческими периодами становления и развития рассматриваемой проблемы выделены три основных группы социально-исторических предпосылок личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников: 1) основные характеристики общественно-политической и культурной ситуации, господствующего мировоззрения, социальной структуры общества, характеристики особенности системы образования; 2) результаты теоретического изучения проблемы эстетического воспитания младших школьников, отраженные в научной литературе; 3) особенности реализации проблемы исследования в образовательной практике.

2. Исходя из общих закономерностей этапного овладения общественной практикой любым предметом познания выделены четыре периода в развитии проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников: первый период – с XVIII до начала XX века; второй период – с начала XX века до 60-х годов XX века; третий период – с 60-х годов до 90-х годов XX века; четвертый период – с 90-х годов XX века до настоящего времени.

3. *Первый период* (с XVIII до начала XX века) характеризуется возникновением теории философской эстетики и выделением из нее теории эстетического воспитания. Идея взаимосвязи эстетического воспитания и развития личности детей, активно рассматриваемая в трудах философов, педагогов, писателей, в ряде педагогических концепций, тем не менее не получила целенаправленного воплощения в массовой практике эстетического воспитания детей на первой ступени образования (за исключением домашнего воспитания в дворянских семьях).

К концу первого периода сложились следующие предпосылки становления исследуемой проблемы: 1) широкомасштабные политические и социально-экономические изменения выявили новые приоритеты в образовании, в том числе, в области массового эстетического воспитания детей; 2) выделение теории эстетического воспитания из философской

эстетики привело к первым попыткам разработки теории личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

3) ограничение эстетического воспитания детей рамками, в основном, семейного воспитания выдвинуло задачу всеобщего эстетического воспитания.

4. *Второй период* (с начала XX века до 60-х годов XX века) характеризуется кардинальной перестройкой всего государственного уклада, повлекшей за собой энергичные преобразования и в сфере эстетического воспитания учащихся: создание государственной системы массового эстетического воспитания детей; организация многочисленных курсов по подготовке педагогов; теоретическое изучение проблемы эстетического воспитания как основы развития творческих способностей детей и всестороннего гармоничного развития ребенка.

К концу второго этапа сложились следующие предпосылки: 1) подъем науки, оживление в области культуры, реформы в области образования обусловили энергичные преобразования в сфере эстетического воспитания;

2) возобновление теоретических исследований проблемы эстетического воспитания положило начало изучению отдельных элементов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

3) реформирование системы образования обусловило частичное внедрение идей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в практику преподавания уроков эстетического цикла в общеобразовательных школах.

5. *Третий этап* (60-е – 90-е годы XX века) знаменуется широким изучением и обобщением отечественного и зарубежного опыта эстетического воспитания, организацией широкого эксперимента по предметам эстетического цикла, активным исследованием целей, задач, структуры, уровней эстетического воспитания.

К концу третьего этапа сложились следующие предпосылки: 1) запросы общества и изменившиеся общественные взгляды на образование

усилили интерес к проблеме личностной направленности эстетического воспитания детей; 2) рассмотрение отдельных аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников подготовило качественную основу для комплексного изучения проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) разработка экспериментальных программ по эстетическому воспитанию детей выявила потребность в более широких теоретических изысканиях в области личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

*б. Четвертый период* (с 90-х годов XX века до настоящего времени) связан с серьезными политическими, социально-экономическими преобразованиями в российском обществе, изменениями ценностных ориентаций людей, созданием необходимых и достаточных условий для разработки целостной теории личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

К концу четвертого этапа сложились следующие предпосылки: 1) преобразования в политической и социально-экономической сфере, расширение межкультурного взаимодействия, установка на гуманизацию определили необходимость расширения и улучшения качества преподавания дисциплин эстетического цикла; 2) первые попытки построения теории личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников содействовали формированию единообразия в понимании специфики личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) создание вариативных программ по дисциплинам эстетического цикла, опирающихся на использование в массовой практике идей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обусловило необходимость уточнения понятийного аппарата, выявления закономерностей и принципов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

6. Анализ сложившихся социально-исторических предпосылок, научной литературы, состояния практики показал, что необходимо создание концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, построенной на основе достижений современной науки и дающей исследователю эффективный практический аппарат, обеспечивающий качественно новые возможности создания и внедрения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в практику образования.

## **1.2. Теоретико-педагогические аспекты проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

### **1.2.1. Проблема эстетического воспитания в теории и практике педагогики**

Совершенствование эстетического воспитания, направленное на повышение его качества, в последнее время все больше связывают с обеспечением личностной направленности эстетического воспитания, которая выражается в возможности реализовать все заложенные в нем возможности по развитию личности детей. Ориентация на личностно ориентированное эстетическое воспитание сегодня приобретает массовый характер, что вызывает, прежде всего, необходимость разработки единого понятийно-терминологического аппарата, согласования ключевых понятий с *классическими* представлениями об эстетическом воспитании.

Привлечение понятия «личностно ориентированное» к эстетическому воспитанию связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечет за собой расширение терминологического пространства этой области педагогики, пересмотр представлений о некоторых традиционных категориях эстетического воспитания, их соотношения между собой. В то же время согласование представлений об эстетическом воспитании в его классической трактовке в настоящее время также весьма актуально. Его суть видится нами в построении такого определения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, которое, с одной стороны, сохранило бы ключевые особенности традиционного определения понятия «эстетическое воспитание», а с другой – показало специфику рассматриваемой нами проблемы. Поэтому, прежде чем раскрывать сущность личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обратимся к рассмотрению понятийно-категориального аппарата эстетического воспитания.

Проведенный нами анализ научных исследований [206; 256; 257; 319 и др.] показал, что в настоящее время сложилось три основных направления в теории эстетического воспитания. *Первое направление* – это традиционное (классическое) представление об эстетическом воспитании как воспитании человека, чувствительного к «прекрасному» в искусстве и в окружающей действительности через усвоение нормативных эстетических образцов [38; 56; 264; 273; 308; 356 и др.]. Особенностью этого направления является унифицированный подход к выделению эстетических ценностей, составляющих некий обязательный минимальный эстетический потенциал человека вне зависимости от его социального происхождения, положения, образа жизни и т.п. [319, с. 75].

*Второе направление* – трансформированная модернизированная неоклассическая ориентация эстетического воспитания, опирающаяся на преобладавшие в 20-х – 80-х годах XX века концепции социологизаторского характера в эстетике и теории эстетического воспитания (например, выявление теоретико-педагогических основ эстетического воспитания, направленного на решение конкретных задач коммунистического строительства). Избавившись от идеологической составляющей, процесс усвоения эстетических ценностей в рамках данного направления носит по-прежнему сугубо прагматический характер, ориентируясь на социализацию личности в процессе эстетического воспитания [389; 392; 393; 398 и др.].

*Третье направление* рассматривает *личность* ребенка как начало и основу целостного процесса эстетического воспитания. Данная ориентация эстетического воспитания обосновывает идеал эстетически развитой личности, восприимчивой и отзывчивой к многообразию мира [91; 175; 216; 252; 268 и др.]. Данная ориентация эстетического воспитания опирается на новую интерпретацию положений классической эстетики, на современные педагогические, психологические, культурологические, искусствоведческие теории.

Именно в русле данного подхода были в последние годы защищены докторские диссертации, в той или иной степени рассматривающие эстетическое воспитание с личностных позиций.

Так, в диссертационном исследовании Н.Г. Тагильцевой [327], посвященном рассмотрению эстетического восприятия искусства как фактора развития самосознания школьников, обоснованы общности механизмов **эстетического восприятия искусства** и развития **самосознания** детей, позволяющие провести параллели между наивно-реалистическим, интуитивно-эстетическим, интуитивно-художественным и художественным типами восприятия школьниками искусства и особенностью их эгоцентрического и децентрического самосознания. Исследование А.Ю. Гончарук [91], выявляя основы развития **эстетического отношения** школьника к действительности, связывает его с процессом педагогической **эмотивации**. Рассматривая эмотивацию как процесс наглядного представления эмоционально-образно невоспринимаемых эстетических явлений, автор раскрывает условия ее реализации с помощью метода творческого моделирования, позволяющего выработать у школьника навыки «нового видения» объектов идеальных действительностей. Процесс формирования **эстетического отношения к действительности** рассматривается и в исследовании А.Ж. Овчинниковой [252]. Однако в рамках данной работы он изучается как основа **развития и саморазвития личности** младшего школьника, являющегося субъектом творческой деятельности. Разработав концептуально-методологическую основу формирования эстетического отношения младших школьников к действительности, отражающую идею реализации онтологического подхода, исследователь описывает структуру и функцию его основных компонентов во взаимосвязи чувственного, рационального и интуитивного. А.Ф. Лобова [196], исследуя формирование у детей **эстетического отношения** к человеку, также рассматривает процесс эстетического воспитания детей с личностных позиций. Обоснование функционирования

эстетического компонента в целостной **структуре детской личности** дано автором на соматическом, психическом и ментальном уровнях. В диссертационном исследовании Н.М. Сокольниковой [320], посвященном изучению художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания, дана характеристика **художественно-творческой активности** как сложного интегрального **качества личности** и меры ее деятельности в области художественного творчества, вскрыто своеобразие развития этой активности у учащихся.

Даже краткий обзор вышеперечисленных исследований, отражающих лишь отдельные, разрозненные теоретико-педагогические аспекты проблемы личностной направленности эстетического воспитания, демонстрирует весьма широкий круг научных понятий, задействованных категориальным аппаратом теории эстетического воспитания. Это связано с тем, что эстетическое воспитание является сложным целым, состоящим из большого количества различных компонентов. Для прояснения и упорядочивания понятий эстетического воспитания важно не только дать им определения, но и прояснить их соподчинение, включение одних понятий в другие по степени общности, координации между собой.

Проведенный нами анализ научной литературы [17; 55; 86; 121; 209 и др.] позволил определить понятийно-категориальный аппарат эстетического воспитания, включающий как понятия классической теории эстетического воспитания, общие с философской эстетикой, так и понятия, характеризующие степень разработанности данной проблемы в педагогике («методологические подходы», «закономерности и принципы эстетического воспитания», «система эстетического воспитания» и т.п.).

Прежде всего, необходимо рассмотреть фундаментальную категорию эстетического воспитания – понятие «эстетическое». Эта метакатегория отражает то общее, что присуще прекрасному, безобразному, трагическому и другим эстетическим свойствам жизни и искусства. Для сферы педагогических изысканий в трактовке понятия «эстетическое»

существенны, на наш взгляд, следующие моменты: 1) предмет, чтобы стать эстетическим фактом, должен вызывать чувство удовольствия, наслаждения и переживания; 2) «эстетическое» всецело выступает историческим феноменом [342, с. 220].

Проблема согласования представлений об эстетическом воспитании в его классической трактовке в настоящее время весьма актуальна. Несмотря на длительную историю практического использования понятия «эстетическое воспитание», в научной литературе нет общепризнанного его толкования, поэтому представленные в научной литературе взгляды на сущность эстетического воспитания достаточно разнообразны. Эстетическое воспитание трактуется как:

- область прикладного научного знания и общественной практики, основным предметом которой является раскрытие сущности, закономерностей, форм, путей, средств эстетического развития личности, ее способностей к эстетически воспринимающей деятельности, включая перцептивные и оценивающие компоненты [269, с. 7];

- «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное» [369, с. 424];

- высшая универсальная форма воспитания, завершающая процесс воспитания в виде окончательной «отделки, шлифовки, полировки» личности [229, с. 40];

- особый канал передачи от поколения к поколению, от общества к личности эстетического опыта, способов освоения действительности, путей формирования эстетического сознания и навыков эстетической деятельности [373, с. 104–105] и т.п.

Рассмотрение сущности эстетического воспитания с позиций его гуманистической, человекотворческой направленности, позволяет определить данный вид воспитания как организованный процесс становления в ребенке природных сущностных сил, обеспечивающих активность

эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционального переживания, а также формирования духовных *потребностей* человека [191, с. 284].

Отметим, что в отечественной литературе именно эстетической потребности отведена центральная роль в формировании эстетического отношения к действительности в процессе эстетического воспитания [62; 128; 149; 199; 250; 284 др.], так как она выступает в качестве исходного побуждения человека к любому виду деятельности. Эстетическая потребность понимается как устойчивая потребность «в общении с художественно-эстетическими ценностями, вызывающими глубокие переживания» [193, с. 19], как «исторически сложившееся стремление человека к красоте и деятельности по законам красоты» [306, с. 21]. Более того, как отмечает Г.С. Лабковская в книге «Эстетическая культура и эстетическое воспитание», – эстетическая потребность сплавляет воедино непосредственно *эмоциональное* начало с *личностным* смыслом и направляет, *мотивирует* личность на поступки и действия, связанные с поисками, созданием предметов и явлений, отвечающих этому эмоционально-интеллектуальному единству [372, с. 48].

Формирование эстетических потребностей осуществляется путем направленного вовлечения индивида в эстетическую деятельность, в результате чего взаимодействие с эстетической действительностью становится для человека необходимостью, привычкой, нормой, эстетической потребностью. Природа эстетической деятельности и ее специфика была рассмотрена в работах М.М. Бахтина [33], Ю.Б. Борева [55], А.И. Бурова [62], Н.Б. Крыловой [173], Е.Н. Нагапетян [234], М.Ф. Овсянникова [251], Л.Н. Столовича [322], Л.С. Сысоевой [326], Ю.У. Фохт-Бабушкина [347] и др. В частности исследователями было выявлено, что эстетическая деятельность включает в себя многообразие видов: художественно-практическую (этикетное поведение, обряды); художественно-творческую (создание произведений искусства); художественно-техническую (дизайн);

художественно-рецептивную (восприятие произведений искусства); рецептивно-эстетическую (восприятие красоты пейзажа); теоретическую эстетическую деятельность (выработка взглядов). Формируясь в различных видах эстетической творческой деятельности, эстетические потребности конкретизируются в эстетических интересах [6; 120; 196 и др.], когда индивид осознает потребность и выявляет предметы, способные ее удовлетворить.

Эстетическая потребность является побудительным началом создания и освоения эстетических ценностей. В качестве главных механизмов освоения, «присвоения» эстетических ценностей выступают процессы интериоризации эстетических ценностей. Проведенный анализ научных исследований [47; 84; 99; 166; 187 и др.], позволил выявить, что в результате интериоризации эстетических ценностей у ребенка формируются: 1) система эталонов эстетических ценностей; 2) умение сопоставлять с эталонами эстетических ценностей явления окружающей действительности и оценивать их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные; 3) новые чувства, новые эмоциональные переживания, нравственные нормы, социальные требования и правила поведения; 4) лично значимые значения эстетических ценностей, зафиксированные в форме понятий, знаний, умений; 5) ценностная ориентация, выступающая в качестве основы нравственной позиции и мотивов поведения ребенка.

Рассматривая сущность процесса эстетического воспитания, необходимо определить, что является результатом данного процесса. Ученые очень дифференцированно подходят к его выявлению. Так, В.Н. Шацкая [356] говорит о воспитании способности полноценно воспринимать, правильно понимать и активно участвовать в создании прекрасного; М.И. Верб [68], И.Ф. Гончаров [90], В.А. Разумный [284] и др. – о воспитании эстетических чувств, вкусов, идеалов суждений и оценок, стремлении вносить элементы красоты в жизнь, в искусство и свое

поведение; И.А. Бескова [38], Ю.Б. Борев [54], Н.Н. Крюковский [174], И.П. Подласый [273], В.К. Скатерщиков [308] и др. – о формировании эстетического отношения к искусству и действительности, выработке осознанных ориентаций в мире эстетических ценностей и формировании эстетической потребности; И.М. Кантор [133], Г.А. Петрова [264] – о приобретении эстетических знаний и специальных эстетически значимых творческих умений.

Осуществляющаяся в последние десятилетия перестройка концепции эстетического воспитания с предельной ориентацией на личностный фактор привела к пересмотру многих критериев процесса эстетического воспитания. Как замечает В.И. Самохвалова, отныне «теория эстетического воспитания не может рассматриваться лишь как конкретная педагогика эстетического просвещения и образования» [299, с. 41]. Анализ современных исследований [141; 222; 245; 252 и др.] со всей очевидностью демонстрирует, что результатом удовлетворения эстетических потребностей и реализации творческих устремлений человека в эстетически осмысленных формах является эстетическая воспитанность. По мнению И.Ф. Гончарова, эстетическая воспитанность «подразумевает всю совокупность эмоциональных, интеллектуальных и нравственных качеств личности, т.е. предполагает единство переживания, осознания и действия» [90, с. 41]. Компоненты эстетической воспитанности находятся в сложной взаимосвязи друг с другом, и анализ литературы показывает, что исследователи по-разному трактуют их иерархичность и взаимовлияние [55; 128; 193; 209 и др.]. Рассмотрим подробнее те понятия, которые определяют компонентный состав эстетической воспитанности, а именно: «эстетическое восприятие», «эстетическая оценка», «эстетический идеал», «эстетический вкус», «эстетические суждения».

Эстетическое восприятие определяется как «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [193, с. 18]. Философы

(М.М. Бахтин, А.И. Буров, Б.С. Мейлах и др.), психологи (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др.), педагоги (Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко, Е.М. Торшилова и др.) отмечают своеобразие эстетического восприятия, которое выражается в полном содержательном освоении эстетического предмета, способности охватить его правильно, во всех деталях, остро и точно, в эмоциональной непосредственности, увлеченности, сохраняющейся при анализе воспринимаемого объекта. Таким образом, эстетическое восприятие, с одной стороны, сопровождается особыми эстетическими переживаниями и эмоциями, а с другой – формирует эстетические оценки человека.

По мнению исследователей [62; 77; 150; 181; 200 и др.], эстетическая оценка не является прямым реагированием субъекта на предмет, она носит опосредованный характер, так как основана не только на собственном интеллектуальном, эмоциональном, сенсорном опыте, уровне культуры личности, но и на закрепленных в обществе эстетических нормах, установках, эталонах, идеалах и других ценностных ориентирах опыта, накопленных историческим процессом эстетического освоения действительности. Эстетическая оценка, являясь результатом развития эстетического восприятия, включает интерес, знание, переживание, ассоциации [186; 232].

Одной из характерных особенностей оценки является ее сугубо индивидуальный, личностный характер, так как эстетическая оценка всегда связана с эмоциональным отношением личности. Поэтому эстетическая оценка является обязательным элементом постижения окружающей действительности, где начальной точкой является эстетическое восприятие, а высшей, кульминационной – включение эстетического идеала. Именно эстетический идеал закрепляет в образной форме эстетические явления и процессы в соответствии с его потребностями и интересами [54; 369].

Понятие «эстетический идеал» иногда отождествляется с понятием «эстетический вкус» на основании того, что последнее дает ключ к

пониманию первого. Как замечает Н.И. Киященко, эстетический вкус является «действительным единством чувственного и рационального в сознании, сводит к общему знаменателю данные чувственного и интеллектуального отражения» [143, с. 145]. Как и любой другой процесс, эстетический вкус не может формироваться без создания специальных условий. Не случайно Н.З. Коротков [159; 160], разделяя точку зрения М.С. Кагана о сложности психологической структуры эстетического вкуса, выделяет несколько видов ценностной ориентации эстетического вкуса: *функциональную* ориентацию, в которой суммирован личностный навык оценивать форму, качество, совершенство, оригинальность, новизну; *конструктивную* ориентацию, т.е. умение видеть единство частей и целого; *ретроспективную* ориентацию, требующую знаний из области ушедших в прошлое эстетических и художественных систем (стилей, течений и направлений в искусстве); *творческую* ориентацию, требующую умений эстетического преобразования. Эстетический вкус проявляется, по мнению Г.П. Шевченко, в эстетических суждениях. «Эстетические суждения, – отмечает исследователь, – характеризуются такими признаками, как объективность, умение выделять и обобщать эстетические особенности, качества эстетических предметов, обоснованность, эмоциональность, логическая стройность и завершенность эстетической оценки, образность и экспрессивность языка» [357, с. 122].

Анализ различных понятий классической теории эстетического воспитания дает возможность более четко представить соподчинение и координацию между собой различных категорий эстетического воспитания в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (рис. 1).

Осуществление полного теоретико-методологического анализа проблемы эстетического воспитания предусматривает рассмотрение подходов, закономерностей, принципов, методов и средств данного вида воспитания. Остановимся подробнее на выделенных аспектах.



**Рис. 1.** Категории теории эстетического воспитания

Рассмотрение педагогических аспектов проблемы эстетического воспитания связано, прежде всего, с выявлением основных теоретико-методологических подходов. В мировой практике специально организованная педагогическая деятельность по эстетическому воспитанию и формированию отдельных его компонентов предполагает познание процесса эстетического воспитания на разных уровнях осмысления. При этом каждый подход раскрывает какую-либо сторону данного феномена. А.Ж. Овчинникова [252], анализируя концептуальные основы эстетического воспитания, разделила их на две группы. К первой группе относятся

теоретико-методологические подходы, которые определяют логику эстетического познания в педагогике, позволяют выявить общие закономерности эстетического воспитания детей – гносеологический, аксиологический, культурологический и онтологический. Ко второй группе относятся теоретико-методологические подходы, выполняющие регулятивную функцию, например, системный и структурно-функциональный.

Очевидно, что в рамках отдельных подходов к проблеме эстетического воспитания невозможно подойти к ее полноценному решению. Личностно ориентированное эстетическое воспитание как сложное явление требует синтеза системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов, что будет рассмотрено в следующей части нашего исследования.

Непосредственно связанной с проблемой выбора теоретико-методологических оснований личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является проблема выявления закономерностей эстетического воспитания. Рассмотрение существующего опыта в данном вопросе начнем с представления классических закономерностей данного вида воспитания.

На протяжении нескольких десятилетий в отечественной педагогике преобладал подход к выделению четырех групп закономерностей эстетического воспитания: общеисторических, формационных, конкретно-исторических и специальных. Оставив в стороне закономерности, отражающие направленность эстетического воспитания на решение задач коммунистического строительства, остановимся на тех закономерностях, которые, не будучи связанными с идеологической спецификой рассмотрения эстетического воспитания, в то же время в полной мере раскрывают его существенные особенности. С точки зрения К.Е. Матиец [209], к основным (классическим) закономерностям эстетического воспитания относятся закономерности, определяющие: 1) зависимость форм и средств эстетического воспитания от развития материальной и духовной культуры

общества; 2) зависимость форм и средств эстетического воспитания от типа и характера общественных отношений; 3) существование в реальной действительности объективной основы для разворачивания процессов эстетического воспитания; 4) усложнение, специализация и дифференциация эстетической деятельности людей в ходе исторического развития, определяющие соответствующие усложнения и развитие процессов эстетического воспитания.

Данные закономерности остаются актуальными и в настоящее время. Однако, с точки зрения личностной направленности эстетического воспитания, гораздо больший интерес представляет совокупность закономерностей, выявленная А.Ж. Овчинниковой [252]. Если первые две закономерности – *взаимосвязь* между включением младшего школьника в многообразные контакты со всеми «горизонтами внешнего бытия» и эффективностью формирования эстетического отношения к действительности и *взаимосвязь* между уровнем сформированности эстетического отношения младших школьников к действительности и соответствием социокультурной направленности их внутреннему опыту – рассматриваются автором в русле традиционных представлений об эстетическом воспитании, то вторая подгруппа закономерностей задействует личностный аспект рассматриваемой нами проблемы. Так, впервые исследователь показывает связь между: 1) духовно-ценностными ориентациями, соответствующими экзистенциально-личностному проявлению ребенка, и условиями эффективного развития эстетического отношения младших школьников к действительности; 2) уровнем самостоятельности и осознанной активности детей и взаимодействием в познавательном процессе чувственного, рационального, единичного, особенного и общего. Последняя, пятая закономерность раскрывает взаимосвязь субъект-субъектного взаимодействия и меры самостоятельности, творческой активности младших школьников в процессе формирования эстетического отношения к действительности. Выявленные исследователем

закономерности являются, безусловно, значимыми для нашего исследования, хотя они преимущественно раскрывают специфику формирования эстетического отношения к действительности у детей младшего школьного возраста, не затрагивая всех аспектов целостного процесса эстетического воспитания.

Закономерности эстетического воспитания определяют общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки принципов эстетического воспитания. В теории эстетического воспитания можно выделить группу *общих принципов*, имеющих универсальный характер.

С точки зрения О.В. Суходольской-Кулешовой [324], к ним относятся:

- 1) диалектический принцип единства общего, особенного и единичного, диктующий необходимость рассмотрения процесса эстетического воспитания во взаимосвязи личностного, национального и общечеловеческого;
- 2) принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, который выступает формой проявления более общего принципа природосообразности применительно к эстетическому воспитанию;
- 3) принцип комплексности или эстетической целостности процесса эстетического воспитания, рассматриваемый как решение общих воспитательных задач через частные, специфические процессы, различные виды деятельности, различные виды искусства;
- 4) принцип ориентации на эстетическую деятельность как основу общего эстетического развития;
- 5) принцип эстетического диалога, рассматриваемый как переключка культур разных поколений.

Б.Т. Лихачев [192], рассматривая эстетическое воспитание как одну из составляющих *общей системы* воспитания, выделяет несколько иные *общие принципы* эстетического воспитания школьников: 1) принцип единства всех сторон воспитательного процесса (умственного, физического, нравственного, эстетического); 2) принцип комплексного воздействия искусств и их взаимодействие с основами наук; 3) принцип творческой самостоятельности

школьников в процессе эстетического воспитания; 4) принцип эстетической организации всей детской деятельности.

К группе *специфических* принципов эстетического воспитания можно отнести принципы, предложенные Д.Б. Кабалеvским [127], а именно: 1) принцип органической связи всей эстетической деятельности детей с жизнью, трактуемый иногда как принцип соответствия образовательной среды национально-культурным особенностям социальной среды, адекватности школьных воспитательных ситуаций жизненным (внешкольным) ситуациям; 2) принцип эмоциональной насыщенности процесса эстетического восприятия; 3) принцип эмоциональной драматургии, определяющий построение процесса эстетического воспитания в соответствии с законами искусства (создание художественной атмосферы; драматургия и режиссура занятий; использование эмоционально-образных средств и т.п.).

Не останавливаясь на других примерах, отметим, что в научной литературе хорошо разработан вопрос о принципах осуществления процесса эстетического воспитания. Однако автоматический перенос вышеуказанных общих принципов в личностно ориентированное эстетическое воспитание существенно обедняет представление о его специфике. Именно с этим связаны попытки ряда исследователей [252; 342 и др.] разработать специфические принципы эстетического воспитания, связанные с его личностной направленностью.

Так, С.М. Филиппов [342] рассматривает принципы эстетического воспитания в аспекте чувственного эстетического восприятия, выделяя: 1) принцип развития интенциональности (направленности) эстетического восприятия; 2) принцип развития дифференцированного эстетического восприятия; 3) принцип развития способностей к различению эстетических свойств, чувств, образов, идей; 4) принцип формирования эмоциональной ответной реакции. К сожалению, выделяемые исследователем принципы

охватывают преимущественно область эстетического восприятия, не отражая всех сторон процесса эстетического воспитания.

Нейтрализация данного недостатка осуществлена в исследовании А.Ж. Овчинниковой [252]. Автор выделяет принципы гуманизации, осознанного онтологического единства ребенка с миром, синтеза чувственного, рационального и интуитивного, субъект-субъектного взаимодействия. К сожалению, данные принципы отражают лишь часть выделенных автором закономерностей, что не позволяет обсуждать их целостность и полноту.

Анализ научной литературы по проблеме выявления закономерностей и принципов позволил нам сделать вывод о том, что полноценное педагогическое исследование предполагает комплексное, взаимообусловленное их представление. Закономерности отражают объективно существующие связи и отношения, конкретизация которых в тех или иных аспектах приводит к выделению принципов, поэтому представление совокупности принципов без указания порождающих их закономерностей не дает комплексного представления об объекте исследования. Всестороннее изучение эстетического воспитания привело нас к выявлению ряда закономерностей, раскрывающих содержание и условия реализации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обоснование и характеристика которых будут даны во второй главе.

Следующим важным моментом осмысления проблемы эстетического воспитания является рассмотрение структуры эстетического воспитания. Центральным понятием здесь выступает понятие «система эстетического воспитания». Анализ литературы [78; 79; 86; 141; 193; 264; 306 и др.] позволил выявить неоднозначность представлений о понятии «система эстетического воспитания», которая рассматривается либо как совокупность *учреждений и организаций*, непосредственно или косвенно осуществляющих эстетическое воспитание [79], либо как совокупность *факторов*

*эстетического воспитания* (природа, занятия искусством, труд, быт, окружающая среда, гуманитарные дисциплины) [264], либо как *совокупность средств, форм и методов* воздействия, обеспечивающих оптимальное функционирование системы эстетического воспитания [78; 229 и др.].

Резюмируя изложенное, отметим, что понятие системы эстетического воспитания необходимо рассматривать в двух смыслах: в широком – как государственно-административную систему эстетического воспитания и в более узком – собственно педагогическом. Государственная система эстетического воспитания определяет социальную направленность эстетического воспитания, подготовку кадров, организационную структуру системы эстетического воспитания в стране (семья, детский сад, школа, средние и высшие учебные заведения, детские школы искусств и т.д.).

Система эстетического воспитания в более узком аспекте является составной частью системы воспитания разносторонне и гармонично развитой личности и представляет собой сложное структурное единство взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Классики теории эстетического воспитания такими элементами считали руководимые преподавателем эстетические воздействия на учеников, направленные на формирование эстетических чувств, художественных вкусов и взглядов, эстетического восприятия [191; 356].

Совершенно иной подход к определению структуры системы эстетического воспитания мы видим в исследовании Г.А. Петровой [307], рассматривающей в качестве системообразующего элемента *содержание* процесса эстетического воспитания. В соответствии с этим выделяются следующие компоненты системы: 1) цель и совокупность задач; 2) содержание; 3) педагогические условия реализации системы (формы, методы воспитания); 4) управление системой в соответствии с особенностями субъектов эстетического взаимодействия. Как можно заметить, в качестве последнего структурного элемента системы

эстетического воспитания впервые рассматриваются субъекты эстетического воспитания.

В рамках нашего исследования нам ближе точка зрения Е.М. Галишниковой, определяющей систему эстетического воспитания как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов (элементов) процесса эстетического воспитания, объединенных общей целью и конкретизирующихся вокруг ее «ядра» – личности учащегося [86, с. 98]. Наряду с личностью воспитанника как системообразующего начала системы эстетического воспитания, исследователь справедливо включает в нее личность учителя; семью с окружающим социумом; организацию управления процессом эстетического воспитания.

Резюмируя изложенное, отметим, что выявление компонентов системы эстетического воспитания является обязательным направлением и результатом научного поиска при исследовании проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, поскольку позволяет выявить основные структурные элементы данного процесса. Результатом наших исследований в этом направлении стало выделение элементов, компонентов, системообразующих факторов личностно ориентированного эстетического воспитания, содержание и обоснование которых будет раскрыто во второй главе.

Как и любой другой педагогический процесс, эстетическое воспитание требует разработки специального практического аппарата. Теория эстетического воспитания предлагает достаточно обширный арсенал разнообразных методов эстетического воспитания. К традиционным (классическим) методам эстетического воспитания принадлежат две группы методов, разделяемых:

- по способу получения эстетической информации: наглядные (слушание музыки, рассматривание репродукций и т.п.), словесные (беседа, рассказ учителя о художнике, композиторе и т.п.) и практические;

- по характеру *эстетического воздействия*: метод убеждения (направлен на развитие эстетического восприятия, оценки, первоначальных проявлений вкуса); метод приучения, упражнения в практических действиях; метод проблемных ситуаций, побуждающих к творческим и практическим действиям; метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное и отрицательному отношению к безобразному в окружающем мире [69; 283 и др.]

Наряду с традиционными методами эстетического воспитания, в научной литературе исследуется вопрос построения *специфических* для данного процесса методов. Наиболее общий подход к классификации специфических методов эстетического воспитания дан Г.В. Мухамедзяновой [229], выделившей *импрессивные* (дающие впечатление – действенность которых обусловлена подбором высокохудожественного репертуара и тем, удалось ли на основе работы с этим репертуаром вызвать у обучающихся глубокие переживания, потребность в общении на основе прослушанного, увиденного и прочувствованного) и *экспрессивные* (позволяющие выразить себя – основанных на ситуациях, в ходе проживания которых обучающиеся создают или воссоздают художественные ценности, выражая свои переживания и одновременно переживая их. Экспрессивные методы основаны на активной художественной деятельности в роли актеров, музыкантов-исполнителей, участников хора, «режиссеров», авторов и т.п. Обе группы методов весьма многочисленны, так как связаны с большим количеством разнообразных средств эстетического воспитания (изобразительная деятельность, музыка, природа, декоративно-прикладное искусство, дизайн, фольклор, театральное и экранное искусство и многое другое).

Выделим те группы методов эстетического воспитания, которые могут быть наиболее востребованы в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Так, в группе *импрессивных* методов наибольший интерес представляют полихудожественные методы, которые направлены на

обеспечение более полного эмоционально и интеллектуально насыщенного процесса эстетического воспитания посредством погружения в богатую палитру модальностей художественного образа, позволяющего проследить связи слова, звука, цвета, пространства, движения, формы, жеста и т.п. В основе данных методов лежит структурирование наблюдений и эмоций посредством контраста, тождества, сопоставления, нахождение символов, проведение аналогий, установление связей между образом и значением. К таким методам можно отнести:

- методы моделирования звуковых картин;
- метод художественных ассоциаций;
- метод художественного переживания;
- метод эвристической работы с сюжетом;
- метод полимодальных шагов;
- метод семантического дифференциала;
- метод жанрово-стилевой аналогии;
- метод рефлексивного анализа.

В группе *экспрессивных* методов выделим метод социоигрового образного моделирования, метод живого исполнения, метод импровизации.

Таким образом, рассмотрение содержания и структуры категориального аппарата эстетического воспитания, выявление соподчинения и координации между собой различных категорий эстетического воспитания, анализ подходов, закономерностей, принципов, методов, средств, результата эстетического воспитания позволяет констатировать тот факт, что проблема эстетического воспитания оказалась хорошо разработанной на уровне общих положений теории эстетического воспитания. Но в то же время остается открытым вопрос о специфике личностно ориентированного эстетического воспитания в младшем школьном возрасте.

### **1.2.2. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников как педагогическая проблема**

Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников как любой процесс, имеющий педагогическое основание, нуждается в разработке специального практического аппарата. Отметим, что в отечественной научной литературе проблема личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников пока практически не разработана. Таким образом, разработка собственного аппарата личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников остается слабо изученной областью теории эстетического воспитания и требует специального исследования.

Рассматривая сущность личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, следует обратиться к современным подходам к трактовке категории «воспитание».

Воспитание в широком смысле есть процесс специально организованной передачи из поколения в поколение социально-культурного опыта и создание условий для проявления внутренней мотивации ребенка. В узком смысле воспитание – это конкретная деятельность взрослого по включению ребенка в конкретные ситуации жизни сообщества, основанные на формировании условий для его внутреннего роста [246]. Таким образом, эстетическое воспитание младших школьников в широком смысле тесно соприкасается со всеми свойствами личности и служит ее всестороннему обогащению. Однако, являясь одним из направлений развития личности, наряду с умственным, нравственным, физическим, оно решает свои специфические задачи с помощью особых педагогических средств.

В отечественном образовании воспитание рассматривается как элемент педагогического процесса [16; 81; 259; 261], как отдельный элемент педагогической работы учителя [30; 50; 208; 223], как отдельная сфера деятельности педагога [29; 80; 139], как относительно самостоятельный

процесс, имеющий ряд особенностей [85; 228; 273; 312]. Воспитание с точки зрения становления, развития и совершенствования личности рассматривается педагогами-практиками Ш.А. Амонашвили [9], И.П. Волковым [76], Е.Н. Ильиным [124] и др.

Выявление специфики личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников невозможно без рассмотрения его с точки зрения принципов личностно ориентированного воспитания, рассмотренных в работах В.П. Бедерхановой [34], Е.В. Бондаревской [53], С.Л. Братченко [58], О.С. Газмана [85], В.А. Караковского [134], Н.Н. Михайловой [225], А.В. Мудрик [228] и др.

Представленные в научной литературе взгляды на личностно ориентированное воспитание достаточно разнообразны. Оно рассматривается как создание условий для целенаправленного систематического *развития личности* как субъекта деятельности, как личности и индивидуальности [134; 243; 301]; как *процесс педагогической помощи ребенку* в становлении его субъектности, культурной идентификации, жизненном самоопределении [53]; как целенаправленное создание условий для развития школьников, спецификой которых являются прогнозируемые, ожидаемые *личностные изменения* [228; 333]; как *эффективное взаимодействие* (сотрудничество) воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели [225; 272; 350].

Обобщение рассмотренных методологических позиций позволяет представить личностно ориентированное воспитание как деятельность педагога, признающего приоритетность личностных ценностей воспитанника, учитывающую индивидуальные и возрастные особенности детей. Данная деятельность, позволяющая в полной мере реализовать личностный потенциал воспитуемых, предполагает субъект-субъектные отношения воспитателей и воспитуемых. Субъект-субъектные связи определяют педагогику толерантности, сотрудничества, ненасилия, партнерства.

Взаимодействие между участниками процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает достижение особой формы субъект-субъектного взаимодействия – полисубъектного взаимодействия в процессе эстетической творческой деятельности. Введение понятия *«полисубъектное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности»* связано с необходимостью отразить реально существующий, особый уровень взаимодействия между субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания, учитывающего не только индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, но и специфику эстетического восприятия, которое в условиях сообщающейся множественности происходит через призму других субъектов.

Рассматривая проблему личностной направленности эстетического воспитания, необходимо отметить, что в качестве главного механизма осознанного переживания сопричастности младшего школьника к окружающему миру, природе, произведениям искусства выступает процесс *интериоризации эстетических ценностей*. Это, с одной стороны, связано с тем, что именно в младшем школьном возрасте происходит становление мировоззрения, целостной картины мира, нравственных ценностей ребенка. Наряду с этим у младших школьников начинают формироваться личностные ценности, происходит их эмоциональное освоение, что становится фундаментом для формирования у учащихся эмоционально-ценностного отношения к искусству.

С другой стороны, именно процесс интериоризации эстетических ценностей, осуществляясь в единстве когнитивного и эмоционального, позволяет сделать чувственно и умственно доступными эстетические ценности, которые вне искусства остаются лишь смутно осознаваемыми для большинства учащихся, акцентируя внимание на развитии системы *личностных смыслов* младшего школьника.

Таким образом, интериоризация эстетических ценностей в процессе

эстетической творческой деятельности, осуществляясь через формирование эстетических потребностей ребенка, не только изменяет его эстетическое отношение к действительности, но и обеспечивает развитие его личности, охватывая сразу несколько широчайших личностных слоев: мотивационный, эмоциональный, рациональный, деятельный и творческий.

Результатом личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является *эстетическая воспитанность* учащихся начальных классов, которую, основываясь на определении М.И. Шиловой [361], мы трактуем как свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных качеств личности младшего школьника, в обобщенной форме отражающих единство эстетического переживания, эстетического осознания и эстетического творческого действия. Это определяет компонентный состав эстетической воспитанности младшего школьника, включающей эстетическое восприятие, эмоционально-оценочное отношение к эстетическим объектам, творческое воображение. Коммуникативное понимание эстетической творческой деятельности, утверждающееся в настоящее время в отечественном искусствознании (М.М. Бахтин, В.В. Медушевский и др.), психологии искусства (Г.А. Тарасов), теории эстетического воспитания (А.Ж. Овчинникова) порождает необходимость включения в компонентный состав эстетической воспитанности младшего школьника такие коммуникативные качества личности, как сотрудничество, способность аккумулировать и творчески использовать опыт других людей в процессе эстетической творческой деятельности и т.п.

Таким образом, опираясь на трактовки понятий «личностно ориентированное воспитание», «интериоризация эстетических ценностей», «эстетическая воспитанность младших школьников», «полисубъектное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности», *личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников* мы определяем как процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий

индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

Для практической реализации нашего исследования важно рассмотреть специфику процесса личностно ориентированного эстетического воспитания в младшем школьном возрасте.

Хотя А.А. Мелик-Пашаев и отмечает тот факт, что «учебные программы по предметам эстетического цикла практически не учитывают возрастную динамику, те содержательные изменения, которые происходят в психике ребенка при переходе с одной ступени развития на другую» [219, с. 56], тем не менее, необходимо отметить, что в настоящее время накоплено достаточно знаний о возрастных особенностях эстетического развития детей, в том числе, и в младшем школьном возрасте.

Прежде всего, исследователи отмечают особую продуктивность процесса эстетического воспитания, осуществляемого в младшем школьном возрасте [126]. Так, в работе А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской [217] показано, что, по сравнению с остальными возрастными группами, именно младшие школьники обладают благоприятными предпосылками эстетического развития и по своим результатам стоят ближе к взрослым художественных специальностей (профессиональным художникам, музыкантам, артистам), чем подростки и взрослые, не имеющие отношения к художественной деятельности. Широко известны высказывания В.А. Сухомлинского, который писал о том, что «чуткость, восприимчивость к красоте в детские годы несравненно глубже, чем в более поздние периоды развития личности. То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Детская душа в одинаковой мере чувствительна и к родному слову, и к красоте природы, и к музыкальной мелодии» [325, с. 61].

По своей целевой направленности эстетическое воспитание в начальных классах ориентировано на создание гармоничных условий для

перехода ребенка от игрового отношения к искусству и его наивно-реалистического восприятия к собственно эстетическому восприятию. При этом в качестве основной, содержательной доминанты учебно-воспитательного процесса на уроках эстетического цикла на начальной ступени обучения выступает формирование эмоциональных основ эстетической деятельности и эстетического восприятия как форм эмоционально-ценностного познания мира в системе искусств.

Своеобразие процесса эстетического воспитания в начальной школе обусловлено, прежде всего, **общими возрастными особенностями** младших школьников, которые являются тем психологическим фоном, на котором происходит эстетическое воспитание детей. Поставленная нами задача разработки концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников не может быть решена без внимательного отношения к особенностям формирования в данный возрастной период основных психических процессов и функций, связанных с включением ребенка в процесс эстетического воспитания.

Возрастная характеристика детей младшего школьного возраста содержательно представлена в работах И.Л. Вахнянской [66], Н.С. Витковской [70], В.В. Давыдова [95], В.В. Зеньковского [112], А.А. Люблинской [203], В.С. Мухиной [230], Д.Б. Элькониной [367] и др.

Как утверждают В.В. Давыдов [95], А.В. Запорожец [109], М. Мид [224], Д.Б. Эльконин [368], младший школьный возраст является решающим в процессе образования базовых характеристик психики, которые создают реальные предпосылки для интериоризации эстетических ценностей и формирования эстетической воспитанности ребенка.

Как замечает Л.И. Божович в работе «Личность и ее формирование в детском возрасте» [47], семь лет – это период зарождения социального «Я» у ребенка. С началом систематического обучения в школе меняется коммуникативная обстановка развития ребенка, складывается своеобразное для данного возраста отношение между ребенком и окружающей его

действительностью, прежде всего социальной. С этой точки зрения все, что имеет отношение к учебной деятельности, оказывается первоочередным, а то, что связано с игрой, – второстепенным. Ребенок входит в новые для себя социальные общности (например, класс), стремится обрести определенный статус в школьном коллективе, устанавливает сложноорганизуемые и структурируемые отношения с окружающими. Резюмируя изложенное, отметим, что развитию эстетических творческих способностей младших школьников в процессе эстетического воспитания в значительной мере способствует общественное признание, оценка окружающих.

Исследователи [190; 252; 282 и др.], рассматривающие особенности развития коммуникативной сферы учеников начальных классов, выделяют у них проявление «внеситуативно личностных» форм общения, заключающихся в стремлении достичь общности взглядов и оценок с учителем, взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, дает детям опору при обдумывании нравственных понятий, становлении моральных и эстетических суждений. Очень часто понимание эстетической категории «красоты» приходит к ребенку через оценки взрослого, когда дети с готовностью задействуют и присваивают эстетические суждения родителей и учителя. Не случайно В.А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» [325] отмечает важность психологических установок учителя, направленных на воспитание у ребенка эмоционального отношения к красоте, развитию потребности впечатлений эстетического характера. В связи с этим, мы пришли к выводу о необходимости выделения особой роли учителя в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, который своим отношением к искусству – увлеченностью или безразличием – будет оказывать большое влияние на формирование основ ценностных эстетических ориентаций детей.

Поскольку развитие эстетического мироощущения базируется на определенном уровне общечеловеческого отношения к миру, опирается на

комплекс нравственных качеств личности, то логично обратиться к данной возрастной характеристике младших школьников.

По мнению ряда исследователей [358; 361; 366; 386 и др.], младший школьный возраст является сенситивным, то есть наиболее чувствительным периодом именно в плане этического развития. В возрасте 6–7 лет происходит становление мировоззрения, образов будущего, целостной картины мира, нравственных ценностей ребенка. Поэтому социальные и этические ценности приобретают для детей особый смысл и значимость. Мы убеждены, что данные особенности детей требуют особого внимания, так как в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания в начальных классах они становятся фундаментом для формирования у учащихся эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Многие ученые [2; 67; 82; 95; 179; 249; 267; 367 и др.] отмечают существенное различие в мышлении детей первой ступени обучения. Мышление младшего школьника носит ярко выраженный наглядно-образный характер, существенно преобладая над логическим. Поэтому эстетические категории в представлении ребенка целиком и полностью отождествляются с конкретными образами, например, красота отождествляется с добром, а безобразное – со злом. Мы полагаем, что данный аспект необходимо учитывать при разработке методов и приемов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

В период младшего школьного возраста особое место в развитии эстетического отношения к миру занимает эгоцентрическая мыслительная позиция ребенка, характеризующаяся «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка, реально занимаемой позиции. Такую спонтанную умственную позицию Ж. Пиаже назвал эгоцентризмом [271]. Именно она является прекрасной психологической основой для эффективного развития у младших школьников эстетического отношения к миру. При этом такие качества

«детского эгоцентризма», как спонтанность и непосредственность мыслительной активности, особенности восприятия (отличающегося близким, родственным и непосредственным отношением к объекту наблюдения), специфика детской логики (очеловечивание, наделение сознанием, моральным смыслом и т.п.) являются несомненными достоинствами ребенка и способствуют развитию его эстетических творческих способностей. По нашему мнению, опора на детский эгоцентризм позволяет задействовать в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников обычно редко используемые возможности ребенка переживать наблюдаемое и чувственно познавать эстетические объекты, опираясь на метод их «очеловечивания».

Проведенный анализ литературы [83; 176; 252] позволил нам отметить еще одно существенное качество младших школьников – присущую им нерасчлененность сознания, которое охватывает всю совокупность их отношений к различным жизненным явлениям. Поэтому, ведя речь о специфике эстетического сознания ребенка 7–10 лет, мы полагаем, что выделение его эстетических функций может быть только результатом направленного педагогического воздействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Недостаточно сформированное логическое мышление младших школьников (с его операциями анализа и синтеза), безусловно, осложняет процесс формирования осознанного восприятия искусства. Поэтому мы считаем, что в первую очередь детям необходимы знания о средствах выразительности искусства, имеющих аналоги в жизненном опыте ребенка. Именно жизненный опыт должен стать основой для изучения всего объема выразительных средств различных видов искусства в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Важной характеристикой интеллектуальной позиции младших школьников является синкретизм, то есть склонность к оперированию глобальными образами вместо того, чтобы анализировать детали, к

нахождению аналогии между предметами и словами неродственными друг другу [271]. Способность детей младшего школьного возраста связывать «все со всем» приводит к тому, что ребенок, будучи неспособным к логическому рассуждению, соединяет ближайшие расположенные в пространстве и времени объекты, принимая связь впечатлений за связь вещей. Другими важными характеристиками умственной позиции детей являются интеллектуальный реализм (отнесение понятия к конкретному предмету) и анимизм (одушевление неживых предметов). Мы полагаем, что именно благодаря этой особенности дети легко могут «оживить» в рисунках, движениях, сказках различные средства художественной выразительности.

Анализ научной литературы по проблеме возрастного развития младших школьников [59; 75; 94] выявил еще одну отличительную возрастную особенность детей, которую необходимо учитывать в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Речь идет об их непосредственности и произвольности. Эта особенность традиционно считается «слабостью» детского мышления, хотя другой диалектической стороной непосредственности и произвольности ребенка является отсутствие чрезмерной тревожности, препятствующей эффективному эмоциональному восприятию искусства и анализу окружающего, интерес к звукам, краскам, слитность слабого рационального и сильного аффективного компонентов в эстетическом отношении к миру.

Существенным аспектом для процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является тот факт, что в языковой компетенции младших школьников появляются слова, которые не являются отражением того или иного круга конкретных предметов. К таким словам можно отнести *эстетические оценочные категории* (хорошо – плохо, добро – зло, правда – ложь и т.д.). При объяснении значения этих слов младшие школьники прибегают к аналогии и метафоре, к объяснению посредством сведения к известному – «объяснения через совпадение» [44, с. 48].

Вместе с тем, дети младшего школьного возраста имеют недостаточно большой объем словарного запаса, что сказывается на умении детей логично излагать свои мысли, передавать все нюансы эстетических переживаний. Это обуславливает необходимость более активно использовать в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников те виды эстетической творческой деятельности, которые не связаны со словесной деятельностью.

Одной из главных составляющих личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является личный опыт младшего школьника [161; 277; 316]. Если богатый и яркий жизненный опыт взрослого, извлеченный из действительности, связан с более глубоким постижением замысла художественного произведения, то небольшой жизненный опыт детей вынуждает их дополнять художественные образы, созданные композиторами, живописцами, хореографами, своими домыслами и субъективными ассоциациями. Для того чтобы искусство становилось для детей реальным объектом эстетического отношения, процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, по нашему мнению, должен ориентироваться на расширение личного эстетического опыта детей.

Анализ литературы [83; 116; 135; 327; 388] позволил выявить основные особенности восприятия детей, во многом определяющие процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Так, восприятие первоклассников характеризуется недостаточными навыками анализа воспринимаемых слов и всестороннего понимания качеств предметов. Оно во многом сводится лишь к узнаванию формы и цвета. Однако очень скоро в процессе школьного обучения ребенком приобретается опыт эффективной коммуникации с окружающим миром, опыт целенаправленного художественно-эстетического восприятия. По наблюдениям А.Н. Леонтьева [185], в младшем школьном возрасте увеличивается чувствительность к цвету на 45%, мускульные ощущения

улучшаются на 50%, зрительные – на 80%. Обозначенные словом качества предметов становятся для ученика значимыми – он начинает их замечать в окружающих вещах.

Л.С. Выготским [83] также отмечено, что на ранних ступенях восприятие младшего школьника тесно связано с моторикой. Такое восприятие получило название «чувствоподобного», «эмоциональноподобного». Лишь с течением времени восприятие детей постепенно освобождается от этой связи с непосредственными аффектами и эмоциями. Это во многом определяет специфику восприятия детьми произведений искусства в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка эмоционально-мотивационной сферы, которая связана с появлением новых интересов и сдвигов в иерархической системе потребностей ребенка. При этом оттенки эмоций у младших школьников еще недостаточно глубоки, разнообразны и дифференцированы. Их формирование необходимо осуществлять от простого к сложному: от *элементарных чувствований* как проявлений органической аффективной чувствительности и играющих подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона; к эстетическим чувствам, в виде специфических эмоциональных состояний, и, наконец, к *обобщенным мировоззренческим чувствам*, связанным с общими более или менее устойчивыми эстетическими ценностными установками личности [293].

Характеризуя проявления творческой активности в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, отметим, что у детей этого возраста зачастую отсутствует ярко выраженное стремление к достижению высоких показателей в художественно-творческой деятельности. Это связано с тем, что продукт деятельности (в том числе, в области искусства) для младшего школьника представляет лишь субъективную новизну. Творческая активность младшего школьника в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших

школьников будет заключаться в поиске нового, в проявлении самостоятельности, в оригинальности способов и результатов художественной деятельности, в умении видеть новую задачу в обычном и повседневном.

Среди показателей творческой активности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников особое место будет занимать частота вопросов, адресованных учителю с целью познания нового, стремление младшего школьника участвовать в том или ином виде художественной деятельности, активность в дискуссиях. Еще одним показателем творческой активности будет являться эмоциональный настрой младшего школьника. В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников необходимо помнить, что свойственная детям этого возраста истощаемость может привести к быстрому угасанию творческой активности, если ее не заметить и не поддержать.

Основой творчества, созидательной деятельности В.В. Давыдов [95] называет воображение, которое интенсивно развивается в младшем школьном возрасте. О важности развития художественного воображения в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников свидетельствуют его многочисленные функции [83; 105], среди которых мы особо выделяем *воспитательную* функцию (организация поведения ребенка в соответствующей форме); *эмоциональную* функцию (когда воображение становится тем аппаратом, который непосредственно осуществляет работу эмоций младшего школьника); функцию *эмпатического, сопереживающего видения* (умение входить в состояния других предметов и людей, воображать себя на их месте); функцию *сохранения полученного опыта* в эмоционально-образной форме.

А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская [222], отводя художественному воображению одну из высших ступеней в иерархии различных форм и видов воображения, считают, что именно особенности детской психики создают

благоприятные условия для начала развития художественного воображения уже в начальной школе. Образам художественного воображения младших школьников присущи особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость. Мы полагаем, что в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников нужно ориентироваться на тот факт, что художественный образ, созданный воображением ребенка, всегда ситуативен и субъективен, большей частью ценен лишь для самого создателя, и если созданный продукт реализуется во внешнем мире, то обычно не очень совершенно [402]. При этом ребенок комбинирует свои впечатления с удивительной легкостью. Причина такой легкости – ограниченность жизненного опыта детей. Таким образом, эмоциональность, живость воображения ребёнка, его непосредственность, отсутствие стереотипных и шаблонных представлений способствуют созданию художественного образа даже в тех случаях, когда у детей нет достаточного опыта эстетической творческой деятельности.

Условием накопления ребенком индивидуального опыта является сохранение в коре головного мозга уже сформированных образов внешнего мира. Поэтому эффективность процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников во многом зависит от уровня развития памяти ребенка. А.А. Люблинская [203] и В.С. Мухина [230] отмечают, что у младшего школьника присутствует произвольный вид памяти, при котором отсутствует сознательно поставленная цель. Именно поэтому эффективность запоминания в младшем школьном возрасте обеспечивается его мотивированностью. Как замечают психологи М.В. Матюхина, Г.С. Михальчик и К.П. Патрина [210], память ребенка – это его интерес. Эту особенность детей необходимо учитывать в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Таким образом, знание возрастных особенностей младших школьников позволяет осуществить личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников наиболее приемлемым для этого возраста способом.

Своеобразие процесса эстетического воспитания в начальной школе обусловлено также спецификой **эстетического развития** младших школьников, рассмотренного в работах С.А. Аманджлова [8], Е.И. Коротеевой [158], А.Ж. Овчинниковой [252], Н.А. Терентьевой [330], Е.М. Торшиловой [331], А.Б. Щербо [364] и др.

А.В. Бакушинский, высоко оценивая художественное творчество детей, тем не менее, утверждал, что до 7–8 лет деятельность ребенка носит внехудожественный, внеэстетический характер, что у него отсутствует потребность созерцания художественной формы эстетического объекта [32, с. 126]. Однако большинство педагогов и психологов (Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, А.Ж. Овчинникова и др.), занимающихся развитием *эстетического восприятия* младших школьников, отмечают, что не существует каких-либо серьезных препятствий, мешающих детям адекватно воспринимать произведения искусства. Они способны воспринимать образный язык различных видов искусства, основную идею, настроение музыкального или литературного произведения, живописного полотна и т.п.

Эстетическое восприятие младших школьников характеризуется, с одной стороны, ярким эмоциональным отношением к воспринимаемому эстетическому объекту, а с другой – недостаточной детализацией, неумением всесторонне охарактеризовать воспринимаемое произведение искусства. Это связано с тем, что, воспринимая произведения искусства целно и нерасчлененно, дети 6–7-летнего возраста, как правило, не могут выделить в произведении главное, отделить это главное от несущественных, второстепенных элементов, т.к. процесс углубленного анализа играет еще незначительную роль в их восприятии в целом.

Вместе с тем, неумение младшего школьника раскрыть содержание воспринимаемого произведения искусства может быть связано с неумением ребенка передать на вербальном уровне свои впечатления от эстетического объекта. Восприятие произведений искусства порой сопровождается мимикой, жестами, произвольными движениями, экспрессивными возгласами, спонтанными вопросами детей. Лишь на последующих этапах эстетического воспитания эстетическое восприятие школьника перестраивается, становится более эффективным, аналитическим, глубоким, менее эмоциональным.

Эстетическое восприятие младших школьников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников опирается на три основных механизма, выделенных Е.П. Крупник [168]: 1) «раскодирование» художественно-образного языка произведения искусства; 2) эмоционально-эмпатическое «вхождение» в произведение искусства, сопереживание, соучастие; 3) ощущение художественной формы. Интегрированное действие всех трех механизмов в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должно осуществляться с опорой на переживания и эмоции ребенка.

По мнению А.Г. Ковалева [147], В.А. Крутецкого [172], П.М. Сухомлинского [325] и др., именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для интенсивного развития *эстетических чувств*, порождаемых процессом эстетического восприятия.

Как заметил Н.И. Киященко [141], человек рождается не с готовыми эстетическими чувствами, а только с задатками для их формирования. Для превращения этих задатков в эстетические чувства в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников необходим непосредственный и систематический контакт ребенка с миром значимых для него эстетических явлений [399].

Впечатления детей 8–10-летнего возраста от прочитанных книг, театральных постановок, музыкальных произведений могут быть достаточно

глубокими и стойкими. При этом эстетические чувства зачастую находят свое выражение в ярком внешнем проявлении при восприятии эстетического объекта. По мнению А.И. Булова, «эмоции детей, как правило, проявляются не столько в созерцании, сколько в деятельности» [62, с. 117–118], при этом непосредственное, живое и деятельностное знакомство с искусством имеет первоочередное значение в развитии эстетических чувств ребенка. Дифференциация и индивидуализация эстетических чувств школьника будет осуществляться лишь на более поздних этапах его развития.

Эстетическое восприятие ребенка сопровождается не только эмоциональной восприимчивостью и отзывчивостью, но и формирует эстетические суждения и эстетический вкус.

Вопросы формирования *эстетических суждений и оценок у младших школьников* относительно мало изучены. Частично они разрабатываются в трудах известных психологов и педагогов – Л.С. Выготского [84], А.И. Комаровой [150], Б.Т. Лихачева [193] и др., которые обоснованно полагают, что у детей младшего школьного возраста должна формироваться способность высказывать элементарные эстетические оценочные суждения. То, что ребенок воспринимает, он должен уметь оценивать, то есть определять степень «красоты» эстетического объекта или произведения искусства с точки зрения собственной эстетической потребности.

Этот возрастной период является весьма трудным и сложным для формирования эмоционально-интеллектуальных оценочных суждений, т.к. мировоззрение учащихся находится в самой начальной стадии развития. В младшем школьном возрасте нельзя говорить об эстетическом вкусе как устоявшемся свойстве личности, так как эстетический вкус, согласно определения А.И. Булова, это «относительно устойчивое свойство личности, в которой закреплены через посредство эстетической информации внутренние нормы и предрасположения, служащие личностным критерием для эстетических оценок» [62, с. 130].

Эстетическая оценка ребенка характеризуется принятием или непринятием воздействующих на младшего школьника эстетических качеств, свойств предметов и явлений окружающего мира. Основная трудность заключается в сложности выявления эстетической оценки, поскольку в этом возрасте дети затрудняются с объяснением своего пристрастия к тому или иному эстетическому объекту. Эстетические суждения младших школьников, как правило, неглубоки и однообразны и представляют собой высказывания, состоящие из нескольких предложений, в которых ребенок перечисляет наиболее яркие признаки эстетического объекта. Для младшего школьника более значимыми являются внешние признаки эстетического объекта или явления. Мы считаем, что в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников эстетическая привлекательность эстетического объекта – красиво или некрасиво – является основным критерием оценки у детей данного возраста.

Эстетические оценки выражаются детьми в виде коротких высказываний типа «нравится – не нравится», «люблю – не люблю», «хороший – плохой», «красивый – некрасивый». Логически обосновать свои предпочтения младшие школьники еще не могут, что объясняется особенностями развития их мышления, неразрывностью понятий, недостаточным уровнем знаний. Нерасчлененность восприятия, недифференцированность сознания, присущие ребенку младшего школьного возраста, объясняют его неспособность к более полному, развернутому эстетическому суждению. Имея свои внутренние критерии красоты, ребенок часто не способен довести их суть до сознания окружающих. По нашему мнению, в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников нужно учитывать тот факт, что дети, будучи равнодушны к красоте, замечают ее проявления только при соответствующем общении со взрослыми, поскольку младший школьник, «зачастую будучи конформистом, безусловно полагается на эстетические оценки взрослого» [125, с. 45].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить ряд особенностей младшего школьника как субъекта эстетического воспитания, закономерно связанных с его интеллектуальным и эмоциональным созреванием, что, в свою очередь, определяет развитие и совершенствование системы эстетических запросов и ценностей младшего школьника в процессе лично ориентированного эстетического воспитания.

Подводя итог, подчеркнем, что рассмотрение теоретико-педагогических аспектов проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, к которым относится система научных понятий, отражающих различные точки зрения на его сущность, подходы, закономерности, принципы, структуру, методы, средства, результат, позволило выявить особенности, отличительные черты лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников и идентифицировать его как процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

## Резюме

1. К теоретико-педагогическим аспектам становления проблемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников относится система научных понятий, отражающая различные точки зрения на рассмотрение сущности, подходов, закономерностей, принципов, структуры, методов, средств, результата эстетического воспитания:

- лично ориентированное эстетическое воспитание младших школьников рассматривается с позиций классического понятия «эстетическое воспитание»;

- лично ориентированное эстетическое воспитание детерминировано положениями теории лично ориентированного воспитания;

- особенности лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяются спецификой возрастного и эстетического развития детей младшего школьного возраста.

2. Проблема эстетического воспитания находится в центре внимания современных исследователей, которые изучают как категории и понятия, общие с философской эстетикой («эстетическое», «эстетическое воспитание», «эстетические потребности», «эстетический интерес», «эстетические ценности», «эстетическая творческая деятельность», «эстетическая воспитанность» и др.), так и понятия, характеризующие степень ее разработанности в педагогике («подходы, закономерности и принципы эстетического воспитания», «система эстетического воспитания», «методы и приемы эстетического воспитания»).

3. Взаимодействие между участниками процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает достижение полисубъектного взаимодействия в процессе эстетической творческой деятельности. Главным механизмом осознанного переживания сопричастности младшего школьника к окружающему миру, природе, произведениям искусства выступает процесс интериоризации эстетических ценностей. Результат данного процесса – формирование эстетической воспитанности младшего школьника как свойства личности, характеризующегося совокупностью достаточно сформированных качеств личности младшего школьника, в обобщенной форме отражающих единство эстетического переживания, эстетического осознания и эстетического творческого действия.

4. Лично ориентированным эстетическим воспитанием младших школьников мы называем процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности младших

школьников, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

5. Основные особенности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяются как общими возрастными особенностями детей, так и благоприятными предпосылками их эстетического развития, а именно:

- Эстетические потребности младшего школьника характеризуются неустойчивостью и изменчивостью. Предметное содержание эстетической потребности младших школьников неоднородно и часто меняется под влиянием эстетических воздействий, оказываемых в семье, товарищами, учителем, средствами массовой коммуникации. Непостоянство эстетических потребностей детей определяет необходимость более целенаправленного развития активного, творческого отношения к эстетическим объектам в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

- Эстетическое восприятие младших школьников характеризуется, с одной стороны, ярким эмоциональным отношением к воспринимаемому эстетическому объекту, а с другой – недостаточной детализацией наблюдаемого эстетического объекта, неумением всесторонне охарактеризовать воспринимаемое произведение искусства. Уровень представлений ребенка о красоте и гармонии целиком зависит от условий личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

- Эстетические чувства младшего школьника еще не глубоки и не разнообразны. Лишь в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников наблюдается их дифференциация и индивидуализация.

- Эстетические суждения и оценки младших школьников не вполне сформированы, поэтому учащиеся часто затрудняются с объяснением своего пристрастия к тому или иному эстетическому объекту. Развитие

эстетических оценочных суждений младших школьников в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников происходит только при соответствующем общении со взрослыми, поскольку младший школьник, полностью полагается на эстетические оценки взрослого.

6. Анализ теоретических аспектов исследуемой проблемы, включающих совокупность научных взглядов и точек зрения на эстетическое воспитание и лично ориентированное воспитание, показал недостаточный уровень развития теории лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников и подтвердил возможность построения концепции имеющимся научно-педагогическим аппаратом.

## Выводы по первой главе

1. В соответствии с основными историческими периодами выделяются четыре периода становления и развития проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. *Первый период* (с XVIII до начала XX века) характеризуется возникновением теории философской эстетики и выделением из нее теории эстетического воспитания. Идеи эстетики положили начало теоретическому изучению проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания в ряде педагогических концепций, однако на практике целенаправленное эстетическое воспитание детей в массовой школе на первой ступени образования отсутствовало. *Второй период* (с начала XX века до 60-х годов XX века) характеризуется кардинальной перестройкой всего государственного уклада, повлекшей за собой энергичные преобразования и в сфере эстетического воспитания учащихся. Была создана государственная система массового эстетического воспитания детей, организованы многочисленные курсы по подготовке педагогов. Началось теоретическое изучение проблемы эстетического воспитания как основы развития творческих способностей детей, всестороннего гармоничного развития личности ребенка. *Третий период* (с 60-х до 90-х годов XX века) знаменуется возобновлением и расширением теоретических исследований проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, изучением и обобщением отечественного и зарубежного опыта эстетического воспитания, организацией эксперимента по предметам эстетического цикла, активным исследованием целей, задач, структуры, уровней эстетического воспитания. Впервые в отечественной педагогике были специально рассмотрены вопросы, касающиеся особенностей эстетического воспитания в начальной школе. *Четвертый период* (с 90-х годов XX века до настоящего времени) связан с рассмотрением проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших

школьников как одной из приоритетных для общеобразовательной школы. Преобразования в политической и социально-экономической сфере, расширение межкультурного взаимодействия, установка на гуманизацию определили необходимость расширения и улучшения качества преподавания дисциплин эстетического цикла. Создание вариативных программ, опирающихся на использование в массовой практике идей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обусловили необходимость уточнения понятийного аппарата, выявления закономерностей и принципов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Анализ сложившихся социально-исторических предпосылок, научной литературы, состояния практики показал, что необходимо создание концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, построенной на основе достижений современной науки и дающей исследователю эффективный практический аппарат, обеспечивающий качественно новые возможности создания и внедрения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в практику образования.

3. К теоретико-педагогическим аспектам проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников относятся: 1) категории и понятия, общие с философской эстетикой – «эстетическое», «эстетическое воспитание», «эстетические потребности», «эстетический интерес», «эстетические ценности», «эстетическая творческая деятельность», «эстетическая воспитанность» и др.; 2) система научных понятий, отражающая различные точки зрения на рассмотрение методологических подходов, закономерностей, принципов, структуры, методов, средств, результата эстетического воспитания; 3) основные положения теории личностно ориентированного воспитания; 4) особенности возрастного и эстетического развития детей младшего школьного возраста.

4. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников предполагает полисубъектное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности, учитывающее как индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, так и специфику эстетического восприятия, которое в условиях сообщающейся множественности происходит через призму других субъектов. Главным механизмом осознанного переживания сопричастности младшего школьника к окружающему миру, природе, произведениям искусства выступает процесс интериоризации эстетических ценностей. Результат данного процесса – формирование эстетической воспитанности младшего школьника как свойства личности, характеризующегося совокупностью достаточно сформированных качеств личности младшего школьника, в обобщенной форме отражающих единство эстетического переживания, эстетического осознания и эстетического творческого действия.

5. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников – это процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности младших школьников, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

6. Основные особенности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяются спецификой возрастного и эстетического развития детей: непостоянство эстетических потребностей детей определяет необходимость более целенаправленного развития активного, творческого отношения к эстетическим объектам в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; уровень представлений ребенка о красоте и гармонии целиком зависит от условий личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; развитие эстетических оценочных суждений младших школьников происходит только при соответствующем общении со

взрослыми, поскольку младший школьник, полностью полагается на эстетические оценки взрослого.

7. Выявление сущности лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, особенностей эстетического развития детей младшего школьного возраста дает возможность разработать теоретико-методологические основания лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

## ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 2.1. Общие положения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

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

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

Термин «концепция» (от латинского *conceptio* – понимание, единый замысел, ведущая мысль) трактуется многозначно: как система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на то или иное явление, как «основная мысль», как «ведущая идея, основная мысль чего-нибудь или синоним теории» [7; 72; 242]. В философской и психолого-педагогической литературе [163; 189; 294; 297; 344; 345 и др.] понятие «концепции» определяется и как базовая идея педагогического исследования, и как форма представления результатов исследований.

Как отмечают авторы монографии «Педагогическая концепция: методологические аспекты построения» Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева, в общем виде любая концепция понимается как специально оформленная совокупность научных знаний об исследуемом объекте. Учитывая специфику

педагогике, исследователями также определена специфика *педагогической концепции*. Она рассматривается как «сложная, целенаправленная, динамическая система фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание и особенности» [381, с. 10].

Термин «концепция», как правило, используется в двух основных контекстах – внешнем по отношению к процессу изучения явления (например, как направляющая идея педагогического исследования или как форма представления его результатов) и как определенная теоретическая конструкция, имеющая четко выраженную логическую структуру.

Структура педагогической концепции как системы научных знаний и как результата исследований должна включать [380]:

- **общие положения** (цель, правовое и методическое обеспечение, место в теории педагогики, границы применимости);
- **понятийно-категориальный аппарат** (основные определения, обусловленные ведущей системообразующей концептуальной идеей; связи между определениями, усиливающие доказательность выводов);
- **теоретико-методологические основания**, составляющие исходные методологические процедуры изучения соответствующей проблемы, к которым чаще всего относятся теоретико-методологические подходы;
- **ядро концепции**, состоящее из совокупности закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых процессов или явлений, позволяющие оценить состояние проблемы, проследить перспективу ее становления и развития, технологически грамотно организовать работу с объектом исследования, что дает возможность, получив достоверные результаты, расширить представление об объекте исследования в теоретическом и практическом плане;
- **содержательно-смысловое наполнение концепции**, представленное моделью, системой функций, этапами деятельности, что позволяет

представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, определить сферу и технологию его практического применения;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Нормативно-правовой основой концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выступили законы РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Концепция художественного образования в Российской Федерации, приказ Минобрнауки России от 19.05.98 N 1235 об «Обязательном минимуме содержания начального общего образования».

Основными источниками создания концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются:

- социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах и объективных потребностях общества и личности на современном этапе;
- фундаментальные теории философской эстетики;
- зарубежный и отечественный педагогический опыт эстетического воспитания младших школьников, тенденции его развития;
- изменяющиеся требования к уровню эстетического развития детей и к уровню профессионально-педагогической культуры педагогов начального общего образования в области эстетического воспитания;
- практический опыт реализации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включающий программы эстетического воспитания начального общего образования.

Исходя из этого, мы определили место нашей концепции в системе междисциплинарного знания и теории педагогики (рис. 2).



**Рис. 2.** Место концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в теории педагогики

Разрабатываемая нами концепция опирается на фундаментальные теории современной общей педагогики (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др.). В основу концепции были также положены труды по теории воспитания (Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, В.В. Караковского, А.В. Мудрик и др.), теории эстетического воспитания и исследования в области методики преподавания различных видов искусства (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Н.А. Ветлугина, В.П. Зинченко, Д.Б. Кабалевский, В.С. Кузин, Б.Т. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, З.Н. Новлянская, В.Н. Шацкая и др.)

Определив место нашей концепции в теории педагогики, перейдем к рассмотрению ее основных положений. Первым шагом на пути разработки концептуальных основ личностно ориентированного эстетического воспитания являются вопросы целеполагания. Анализ научной литературы и собственные исследования показали, что любая цель характеризуется,

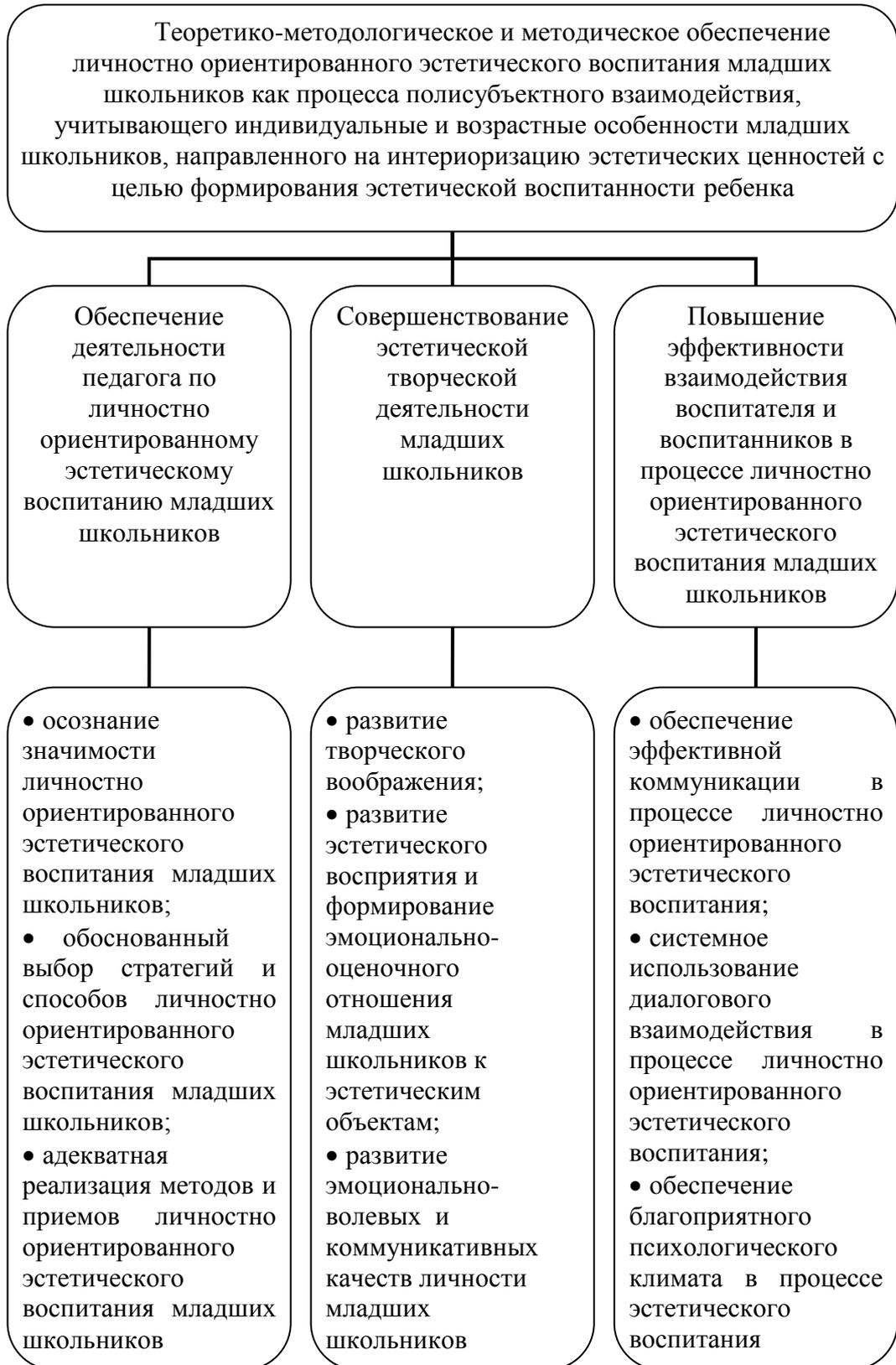
прежде всего, представлением образа будущего результата и осознанным стремлением к его достижению. Поэтому цель концепции – своеобразный ориентир, к которому направлено все ее содержание для обеспечения эффективности изучаемого процесса или явления.

**Целью** разработанной нами концепции является теоретико-методологическое обоснование и методическое обеспечение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Технологический подход к постановке и эффективной реализации цели требует ее декомпозиции, т.е. представления через систему подцелей. При этом данная процедура, по мнению ряда ученых [145; 153; 304; 332; 339] должна осуществляться с опорой на следующие положения:

- 1) формулировка главной цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- 2) содержание главной цели должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;
- 3) формулировки целей должны описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения;
- 4) цели нижнего уровня должны быть конкретнее целей верхнего уровня;
- 5) формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;
- 6) цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению.

В результате декомпозиции цели нашей концепции была получена совокупность подцелей, которые были разбиты на три группы (рис. 3).



**Рис. 3.** Декомпозиция общей цели концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

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

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

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

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

Установление *границ применимости* педагогической концепции позволяет определить сферу ее эффективного функционирования и развития, что обеспечивает однозначность понимания основного содержания концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших

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

Следующим фактором, определяющим границы применимости разрабатываемой нами концепции, являются особенности субъектов процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Субъектами вышеназванного процесса являются: учитель начальных классов, осуществляющий реализацию концепции, и младший школьник. Для эффективной реализации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания учитель начальных классов должен уметь планировать процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; адаптивно применять методы, приемы и формы личностно ориентированного эстетического

воспитания младших школьников; обеспечивать возможность полисубъектного взаимодействия в процессе эстетической творческой деятельности; формировать эстетическую воспитанность младшего школьника; быть готовым к самообразованию, использованию творческих методов эстетического воспитания. Формирование эстетической воспитанности младших школьников рассматривается нами как результат процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Данный процесс предполагает развитие творческого воображения, эстетического восприятия, формирование эмоционально-оценочного отношения к эстетическим объектам как компонентов эстетической воспитанности ребенка.

Третьим фактором, определяющим границы применимости концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, являются цели и задачи, стоящие перед образовательной сферой. Они, с одной стороны, обосновывают необходимость самого существования педагогической концепции, а с другой, определяют перечень важнейших проблем и глубину их проработки в указанных рамках. Так, например, в Концепции модернизации российского образования до 2010 года отражены важность и всеобъемлющий характер задач, возникающих перед эстетическим воспитанием, отмечена необходимость более полно использовать потенциал искусства в целях развития личности. Дальнейшая конкретизация этого положения отражена и в Концепции художественного образования в Российской Федерации, где речь идет о внедрении личностно ориентированных методик эстетического воспитания во всех типах и видах образовательных учреждений. Пути реализации поставленных задач намечены в проекте «Концепции содержания образовательной области «Искусство» в 12-летней школе», в котором обращается внимание на выявление главных стратегических акцентов эстетического воспитания на начальной ступени образования с позиций культуры личности [278].

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

Таким образом, осмысление концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с позиций современной науки позволяет рассматривать ее как целостную теорию и представить ее содержание в соответствии с требованиями логической последовательности, четкости, полноты и однозначности. Общие положения концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, изложенные в данном разделе, характеризуют ее сущность, основное назначение, нормативно-правовую основу, место в теории педагогики, границы применимости. Их правомерность обеспечивается, во-

первых, использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных цели и задачам исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; во-вторых, согласованностью с общепризнанными постулатами методологии классической теории эстетического воспитания и личностно ориентированного воспитания, научным опытом педагогики и нормативной базой педагогической практики; в-третьих, внутренней непротиворечивостью в рамках концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

### **Резюме**

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

2. Основными источниками создания концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются: социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах и объективных потребностях общества и личности на современном этапе; фундаментальные теории философской эстетики; зарубежный и отечественный педагогический опыт эстетического воспитания младших школьников, тенденции его развития; изменяющиеся требования к уровню эстетического развития детей и к уровню профессионально-педагогической культуры педагогов начального общего образования в области эстетического воспитания; практический опыт реализации личностно ориентированного эстетического воспитания младших

школьников, включающий программы эстетического воспитания начального общего образования.

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

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

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

## **2.2. Теоретико-методологические основания концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

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

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

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

3) выявление его закономерностей и принципов;

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

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

Системный подход, предметом разработки логики и методологии которого является изучение общих принципов организации системных исследований, обеспечивает правильность рассмотрения содержательных и формальных аспектов научной проблемы. Философские и педагогические исследования в области эстетического воспитания убедительно доказывают необходимость рассмотрения процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения системного подхода. Понимание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как процесса интериоризации эстетических ценностей обусловило использование аксиологического подхода. Необходимость

выявления на основании совокупного научного опыта практических аспектов решения поставленной проблемы, в том числе разработки методико-технологического обеспечения процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обусловила выбор личностно ориентированного подхода в качестве практико-ориентированной тактики исследования.

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

### **2.2.1. Системный подход как общенаучная основа исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Это определяется его уровнем методологии и выполняемыми в научном познании принципами. Системный подход обеспечивает правильную постановку проблемы и задает общее направление научному поиску. Поэтому опора на системный подход в нашем исследовании позволяет представить методологию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с системных позиций и изучить личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников как педагогическую систему, в рамках которой формируется эмерджентное свойство – эстетическая воспитанность ребенка.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [258, с. 4]. Впервые идея системного подхода была сформулирована русским ученым А.А.Богдановым в 1912–1928 гг. в работе «Всеобщая организационная наука (тектология)». Позже в середине 30-х годов эта идея была возрождена Л. фон Берталанфи в работе «Общая теория систем». Основная задача концепции системного подхода состояла в том, чтобы, опираясь на понимание системы как комплекса взаимосвязанных элементов (частей), найти совокупность законов и принципов, объясняющих поведение, функционирование и развитие систем разных классов.

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова [4], В.Г. Афанасьева [26], И.В. Блауберга [43], Э.Г. Юдина [375] и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько [39], Ю.А. Конаржевского [154], Н.В. Кузьминой [178], В.А. Сластенина [313; 314], В.А. Якунина [384; 385] и др. Реализация системного подхода применительно к специфическим педагогическим объектам предполагает выстраивание логики определенных исследовательских шагов, позволяющих увидеть и исследовать предмет познания как систему. Так же, как и в общенаучной системологии, педагогическая программа системного исследования и его методика выстраиваются на основе конкретизации сущности системного подхода: рассмотрение взаимосвязанной совокупности элементов, выступающих как целостность по отношению к среде; синтез всех «срезов» полисистемного и полиструктурного объекта в целостную картину; анализ одной, существенной, определяющей, системообразующей стороны объекта.

Системный подход, являясь методологией, выполняет соответствующие методологические функции – нормативную и дескриптивную. Нормативная функция системного подхода реализуется в разработке инструкций осуществления научной деятельности и служит

для обеспечения правильной постановки проблемы с содержательной и формальной точки зрения; представления определенных средств для решения поставленных задач и проблем; улучшения организации научных исследований.

Дескриптивная функция системного подхода реализуется при изучении тенденций и форм развития познания объекта со стороны его методов, категориального и понятийного аппарата.

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

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

Эффективное и адекватное применение системного подхода предполагает, прежде всего, что объект изучения будет рассмотрен как

*система*. В рамках нашего исследования под системой будет пониматься совокупность элементов, характеризующаяся следующими признаками [383, с. 86–87]:

- 1) между элементами существует взаимная связь;
- 2) элементы взаимодействуют между собой;
- 3) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого;
- 4) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов;
- 5) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов;
- б) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства.

Системный подход содержит возможности междисциплинарного исследования любой проблемы с точки зрения общих закономерностей развития, адекватно конкретизируемых применительно к специфике исследуемой проблемы.

Применение системного подхода в *педагогических исследованиях* требует идентификации изучаемого феномена как *педагогической системы*, которая трактуется как система, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса [381, с. 53–54]. Данное определение расширяет круг педагогических объектов, к которым можно применить системный подход. В этом смысле педагогическая система может рассматриваться не только как образовательное учреждение или система образования в целом, но и дидактический метод, технология и т.п.

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

динамической, так как она изменяет свойства во времени, преобразуется под воздействием факторов внешней среды и при влиянии внутренних факторов. Преобразования в системе вследствие управления носят упорядоченный, а не стихийный характер, и поскольку педагогическая система представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, а взаимодействие с окружающими системами обеспечивается не только с помощью управления, но и благодаря внутренним механизмам, то можно говорить о самоуправлении педагогической системы. Существенным признаками педагогической системы является ее целенаправленность и открытость. Таким образом, рассматривая понятие «педагогическая система», отметим, что данные системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами. Они формируются и функционируют в рамках образовательных учреждений, обеспечивая достижение социально значимых целей. Строение, содержание и целевые ориентации педагогических систем отражают внешние социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми актами [383, с. 97].

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

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

1. Системный подход выступает общенаучной основой исследования личностно ориентированного эстетического воспитания младших

школьников, обеспечивая рассмотрение его объекта, процесса и результата как педагогических систем.

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

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

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

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

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

Рассматривая использование системного подхода для предмета нашего исследования, отметим, что согласно логике системного подхода, результат личностно ориентированного эстетического воспитания младших

школьников должен быть описан через его элементы, компоненты, структуру, системообразующие факторы и связи между ними. Применяя данный подход к исследованию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, мы выявили следующую совокупность системных свойств.

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

В современной педагогике существуют разнообразные подходы к выделению *компонентов* педагогической системы. Так, Н.В. Кузьмина в педагогической системе вычленяет: 1) структурные компоненты педагогических систем, к которым относит воспитательные цели, учебную информацию, средства педагогической коммуникации, учащихся, педагогов; 2) функциональные компоненты педагогических систем, среди которых выделены гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компоненты [177; 178]. В.А. Сластенин среди компонентов педагогического взаимодействия выделяет: 1) взаимодействие педагогов с содержанием и средствами образования; 2) взаимодействие педагогов и воспитанников с содержанием и между собой; 3) взаимодействие педагогов и воспитанников с использованием

разнообразных средств не по поводу содержания образования;

4) взаимодействие воспитанников с содержанием образования с использованием различных средств [313, с. 218]. В рамках нашей концепции в качестве компонентов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников будут выступать формирование и развитие эстетического восприятия, эстетической оценки, творческого воображения. Именно совокупность данных направлений характеризует процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как целостного образования, так как охватывает все его стороны, обеспечивая возможность реализации конечной цели – формирования эстетической воспитанности ребенка.

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

Под *связью* в философской литературе понимается взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и времени [244; 346]. Если понятия «система» и «целостность» ориентируют на определенную постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования, то понятие связи выступает в качестве средства.

Анализ философской и педагогической литературы [154; 244; 382 и др.] позволяет выделить следующие типы связей, присущие личностно ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников как педагогической системе:

- связи взаимодействия, обеспечивающие связи объектов и связи субъектов системы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;
- связи преобразования, обеспечивающие непосредственное взаимодействие субъектов личностно ориентированного эстетического

воспитания младших школьников, реализующиеся через объекты личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

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

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

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

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

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

Таким образом, использование системного подхода позволило раскрыть системные свойства личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Вместе с тем, рассмотрение процесса интериоризации эстетических ценностей, на котором базируется личностно

ориентированное эстетическое воспитание младших школьников, обусловило выбор аксиологического подхода в качестве теоретико-методологической стратегии исследования.

### **2.1.2. Аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

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

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

Отметим, что рассмотрение эстетического воспитания с точки зрения аксиологического подхода широко распространено в научной литературе. Методология аксиологического подхода активно разрабатывается в трудах Ю.Б. Борева [54], А.Я. Зися [117; 118], Е.В.Квятковского [137], Е.П. Крупник [169], Н.И. Крюковского [174], В.В. Медушевского [214] и др. В целом для всех представителей отечественной аксиологической концепции свойственно понимание эстетического воспитания как процесса развития эмоционально-оценочного отношения субъекта к объекту эстетической ценности, в ходе которого развивается эстетическая активность учащихся.

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

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

В настоящее время аксиологический подход имеет общенаучный статус наравне с системным и личностно ориентированным. Проблемы, связанные с человеческими ценностями, ученые относят к числу важнейших научных философских, психологических, педагогических проблем. Это связано с той ролью, которую играют ценности в развитии человека и общества, выступая интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, для человечества в целом. Не вызывает сомнения справедливость мысли, высказанной Н.Д. Никандровым, что цели воспитания и образования вторичны по отношению к ценностям. Ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как норма. Меняются ценности – меняются нормы – меняются цели воспитания [239].

Разработанная в философии и психологии методология аксиологического подхода в настоящее время активно проецируется на педагогическую область. В отечественной педагогике ее аксиологические основания рассматриваются как в аспекте аксиологического подхода (И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), так и науки – педагогической аксиологии (Н.А. Асташова, З.И. Ривкин, Г.И. Чижаква). Опора на ценностный подход, по мнению В.А. Сластенина, позволяет рассматривать образование как «социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных идеях: универсальность и фундаментальность

гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы» [310, с. 27].

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан со сложным понятием «*ценность*». Сложность определения сущности этого явления связана с его многозначностью. Так, В.П. Тугаринов под ценностями понимает «предметы, явления природы и их свойства, которые нужны...людям определенного общества или класса и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [335, с. 11]. В качестве критерия ценностей в данном определении выступает их способность удовлетворения потребностей и интересов.

Понятие «ценность» в его психологической трактовке эквивалентно некоторому комплексу психологических явлений, которые терминологически обозначаются разными понятиями, но семантически однопорядковы: Н.Ф. Добрынин называет их «значимостью» [98], А.И. Божович «жизненной позицией» [48], А.Н. Леонтьев «значением» и «личностным смыслом» [187], В.Н. Мясищев «психологическими отношениями» [233]. По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве объектов ценностного отношения и оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого.

Понятие «ценность» как ключевая категория аксиологического подхода в настоящее время широко изучается и в педагогике в связи с признанием ее большого методологического значения. Как отмечает В.В. Николина [262] данное понятие указывает на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Рассмотрение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения аксиологического подхода

обуславливает анализ понятий «эстетическая ценность» и «ценностные ориентации».

Изучение литературы [15; 99; 128; 323; 369] позволило нам выявить следующие аспекты, раскрывающие специфику *эстетических ценностей*, а именно:

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

2) эстетическими ценностями могут обладать все предметы и явления реальной и мыслимой действительности;

3) основным видом эстетических ценностей является «прекрасное», которое в свою очередь выступает во множестве конкретных вариаций;

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

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

6) эстетические ценности входят во внутреннюю структуру личности в форме ценностных ориентаций только в результате их предварительной эмоционально-положительной оценки;

7) эстетические ценности существуют на двух уровнях: на уровне жизненных ценностей (гармония внешнего мира, любовь между людьми, чувство счастья в человеческой душе и т.п.) и на уровне ценностей культурных: ценности прекрасного, воплощенные в искусстве, воспроизводящем внешний мир (изобразительное искусство), раскрывающем

связи между людьми (поэзия), выражающем внутренний мир человека (музыка).

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

Ценностные ориентации – это «отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров» [3, с. 42]. В педагогической литературе проблеме ценностных ориентаций посвящены работы З.И. Васильевой [65], М.Г. Казакиной [130], А.В. Кирьяковой [138], Б.С. Круглова [166; 167], Н.С. Розова [288] и др., в которых ценностные ориентации рассматриваются как относительно устойчивые, социально обусловленные, избирательные отношения человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, относя к ним предметы, цели, средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности.

Существуют различные попытки расположения ценностных ориентаций по иерархическим рядам и рангам: В.П. Тугаринов [334] выделяет ценности жизни и ценности культуры; Н.А. Бердяев [36] разделяет ценности на духовные, социальные и материальные; С.Ф. Анисимов [15] рассматривает высшие ценности бытия, ценности материальной жизни, ценности социальной жизни, ценности духовной жизни и культуры, куда входят и эстетические ценности. Многочисленные исследования убедительно

показывают, что ценностные ориентации определяют цели и средства деятельности человека [12; 21; 195; 255], существенно влияют на его восприятие окружающей среды [57; 71; 110], являются необходимым элементом самосознания личности [37; 194; 379].

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

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

1. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, обеспечивая рассмотрение его процесса и результата с точки зрения формирования определенной системы ценностей.

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

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

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

5. Результат личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяется степенью сформированности ценностных ориентаций младших школьников.

Ценностные ориентации – это широкая система ценностных отношений личности, поэтому они проявляются как избирательно-предпочтительное отношение не к отдельным предметам и явлениям, а к их совокупности, выражая общую направленность индивида на те или иные виды ценностей. Формирование ценностных ориентаций позволяет ребенку избирательно относиться к окружающим явлениям действительности, другим людям, адекватно воспринимать и оценивать субъективную и объективную значимость эстетических ценностей, т.е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

В психолого-педагогических исследованиях [73; 302] отмечается, что ценностные ориентации рассматриваются в когнитивном, эмоционально-оценочном, мотивационно-поведенческом аспектах.

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

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

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

Таким образом, сформированные в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ценностные ориентации являются интегративным личностным образованием, которое включает знание сущности эстетической ценности, эмоционально-оценочное отношение к ней и выражается в творческой активности личности по присвоению данной ценности. Тем самым ценностные ориентации становятся способом самореализации *личности* младшего школьника, поэтому совершенно ясно, что реализация аксиологического подхода в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществляется в единстве с личностно ориентированным подходом, в котором процесс эстетического воспитания раскрывается «сквозь призму отдельной личности» для получения «живого знания» [348].

При отборе базовых ценностей, которые должны войти в структуру личности младшего школьника, стать центром его ценностной системы в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, мы ориентировались на три группы «вечных ценностей» или смысловых универсалий, выделенных В. Франклом: 1) ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он создает; 2) ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он переживает и сопереживает; 3) ценности отношения, позволяющие человеку осознать отношение к общественным нравственным ценностям [348, с. 299–300].

Аксиологическое содержание процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяет формирование целого ряда ценностей. В обобщенном виде они представлены на рис. 4.



**Рис. 4.** Аксиологическая модель лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Ценности, которые реализуются в продуктивных эстетических творческих действиях, мы будем называть *«ценностями эстетического творчества»*. К ним мы относим создание творческого продукта эстетической деятельности; создание «воображаемых миров» (воображаемых картин, сказочных героев, созвучий, декораций и т.п.); ролевые переживания, возникающие в результате не поведенческого, а чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, задаваемых писателем, композитором, художником; стремление к реализации своих эстетических творческих способностей; стремление найти неожиданные решения художественно-творческих задач; стремление к самосовершенствованию в различных видах художественной деятельности; стремление к избеганию стереотипов в процессе создания художественных образов; стремление находится в пространственно-временном мире созданных художественных образов и т.п.

Ценности, которые реализуются в переживаниях в процессе эмоционально-оценочной деятельности, мы будем называть *«ценностями эстетического переживания»*. К ним принадлежат стремление к сопереживанию героям произведений искусства, обязательно подразумевающее представление себя на их месте, идентификацию с ними; чувствительность к явлениям окружающего мира, в том числе к красоте природы и произведениям искусства; стремление к получению эстетических впечатлений.

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

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий определенную протяженность, не предусматривающий навязывания, напротив, предполагающий деликатность в становлении

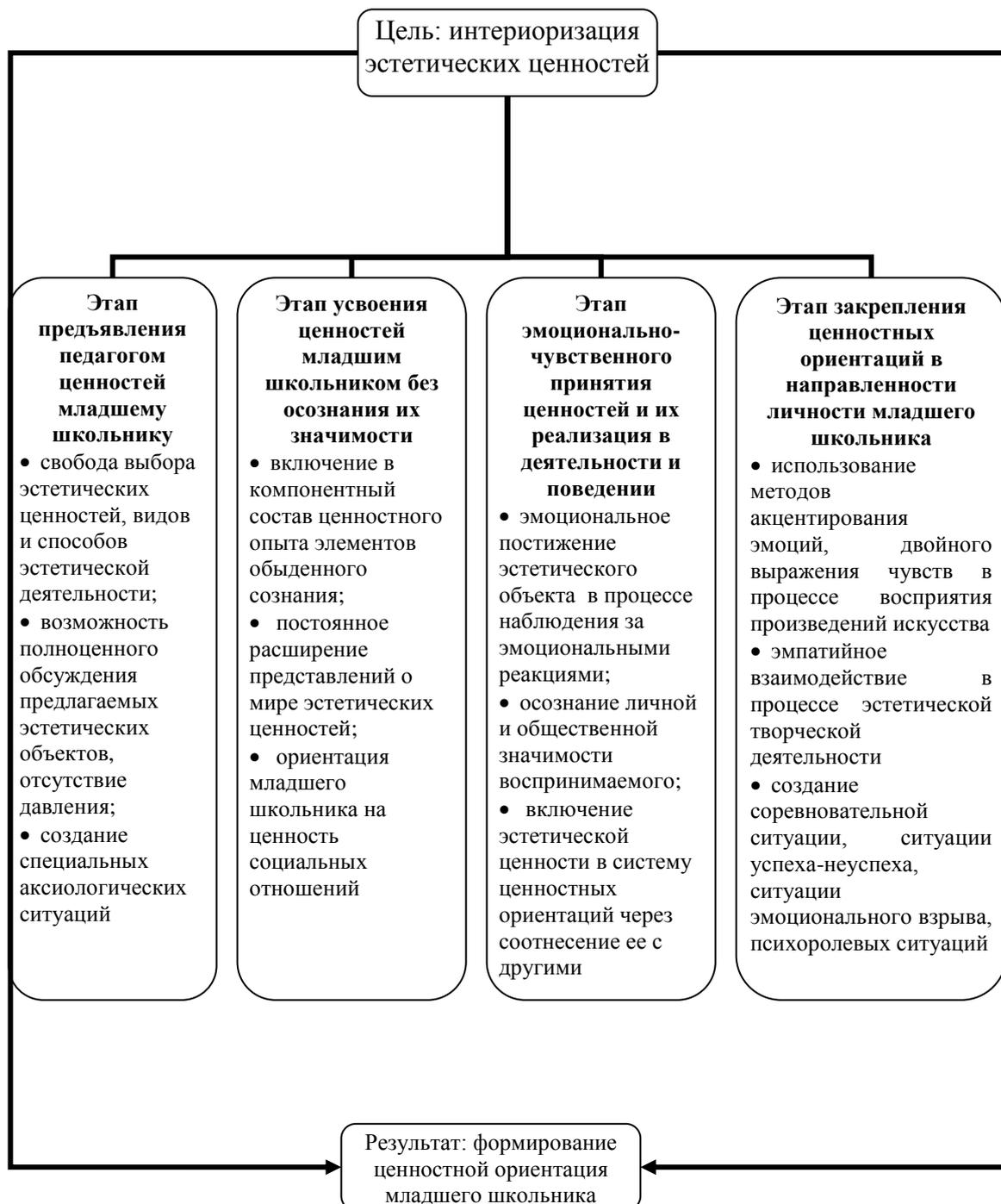
аксиологических позиций. Интериоризация ценностей требует внимания как к отдельному звену, так и к полному циклу их развертывания. С точки зрения аксиологического подхода процесс интериоризации эстетических ценностей в личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников может быть представлен в виде цепочки этапов (рис. 5).

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

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

- 1) свобода выбора эстетических ценностей, видов и способов эстетической деятельности;
- 2) возможность полноценного обсуждения предлагаемых эстетических объектов, отсутствие давления и авторитарности;
- 3) создание специальных ситуаций (игра, диалог и т.п.).

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



**Рис. 5.** Ценностно-процессуальная модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2) эмпатийное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности;

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

Подводя итог, отметим, что аксиологический подход позволил рассмотреть процесс и результат личностно ориентированного эстетического

воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Вместе с тем, он не отражает аспекты полисубъектного взаимодействия, связанного с реально существующим, особым уровнем взаимодействия между субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной эстетической творческой деятельностью. Поэтому для решения практических аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания как педагогически управляемого процесса формирования эстетической воспитанности младшего школьника мы определяем в качестве практико-ориентированной тактики личностно ориентированный подход.

### **2.1.3. Личностно ориентированный подход как практико-ориентированная тактика процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

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

В самом общем виде личностно ориентированный подход, как и любой другой теоретико-методологический подход, сводится к изучению объекта в определенном ракурсе, с проекцией результатов исследования на ту или иную теоретическую область и представлением сделанных выводов в

специальных научных терминах. Его появление в современной педагогической науке, по мнению Э.Н. Гусинского и Ю.И. Турчаниновой [93, с. 48] связано с идеологическими (на уровне государственной политики), теоретическими (на уровне построения моделей образования в педагогике) и практическими (на уровне деятельности отдельных педагогов и учебных заведений) попытками преодоления отчуждения личности как ученика, так и учителя в традиционной системе образования.

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

Личностно ориентированный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса. При этом образование, построенное на идеях личностно ориентированного подхода, «не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и развития личностных функций преподавателя и обучаемых» [72, с. 152]. В рамках данного подхода личность рассматривается как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных свойств [49; 108; 266 и др.], а индивидуальность понимается как неповторимое своеобразие каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта

развития в течение жизни [11; 359 и др.]. При этом, как отмечает С.Д. Смирнов, индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т.е. приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества [315, с. 66]. Именно поэтому Б.Г. Ананьев связывает «дату рождения» личности с поступлением ребенка в школу, которая предоставляет младшему школьнику «более обширный круг социальных связей, включение в систему общностей, доступ к истории человечества...» [10, с. 81].

Как показал анализ литературы [113; 279; 355 и др.], с точки зрения методологии личностно ориентированной подход позволяет: выявить специфику построения деятельности участников образовательного процесса на основе *уважения к личности*, доверия к ней, целостного взгляда на ученика и учителя; выявить роль и место субъектов образования в учебно-воспитательном процессе; обеспечить раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка.

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

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

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

3. Результатом личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в аспекте личностно ориентированного подхода

является развитие индивидуально-психологических качеств личности ребенка.

В ходе исследования нами были выявлены следующие принципы личностно ориентированного подхода применительно к исследованию проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

*Принцип ситуативности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.* В опоре на данный принцип процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников строится на ситуациях, предполагающих эвристический поиск их решения. Это обеспечивает его гибкость и вариативность, вплоть до выстраивания индивидуальной воспитательной траектории с учетом характера и специфики меняющихся эстетических потребностей детей и индивидуальных способов эстетической творческой деятельности. Опора на принцип ситуативности предполагает: 1) коммуникативно-ориентированное взаимодействие, создающее в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания особенно доверительные отношения между обучаемыми, основанные на взаимопомощи и поддержке; 2) непосредственное диалогическое взаимодействие ребенка с педагогом, направляющего процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в наиболее благоприятное русло.

*Принцип адаптивности и психологической комфортности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.* Опора на данный принцип в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает создание условий для формирования эстетической воспитанности младшего школьника, а именно: 1) определение возможного для ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться в процессе эстетического

воспитания; 2) решительный отказ от авторитарного характера процесса эстетического воспитания; доверие к ребенку, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению; отказ от излишней требовательности и чрезмерного контроля; 3) опора на внутреннюю мотивацию ребенка; 4) признание уникальности и самоценности личности каждого ученика.

*Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия.* Опора на данный принцип в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обуславливает использование разнообразных методов и приемов эстетического воспитания, которые вовлекают детей в процессы *познания* эстетических ценностей, совместной эстетической творческой *деятельности* и эмоционального эстетического *восприятия*. Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия предполагает: 1) развитие личности младших школьников сразу в трех сферах – рациональной, формирующей суждение, оценку, вкус, способность понимать воспринятое; чувственной, формирующей эстетическое восприятие, чувство, переживание; творческой, формирующей способность воссоздавать и создавать образ, интерпретировать воспринятое; 2) использование метода личных аналогий, задействующего не используемые обычно возможности младших школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать эстетические объекты. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, графической форме.

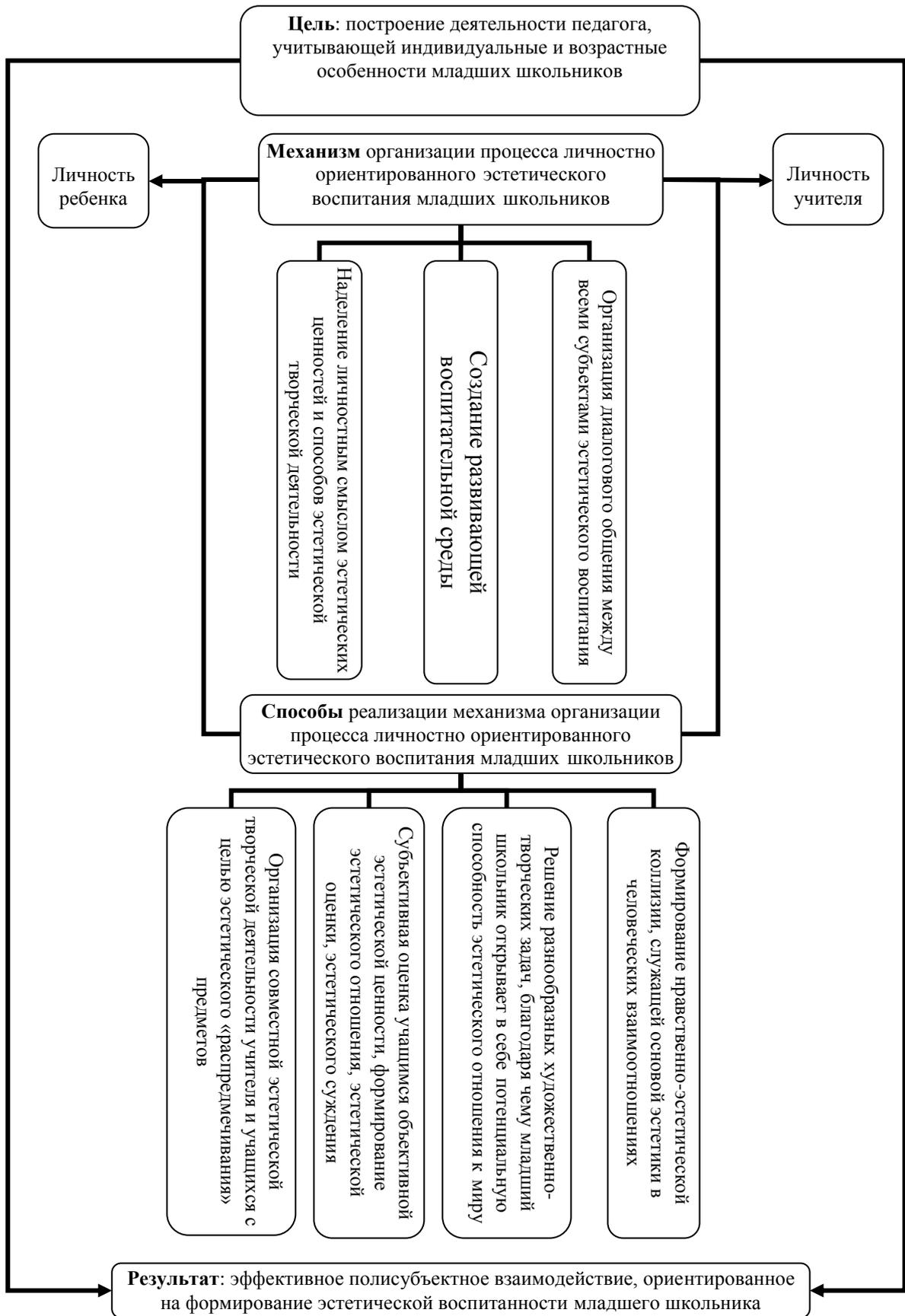
*Принцип эмоционально-ценностной ориентации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.* Данный принцип связывается с постоянным подчеркиванием безусловной ценности, уникальности предъявляемых детям произведений искусства, проявлением со стороны педагога подчеркнуто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

школьников личностно-значимым содержанием, включающим не только эстетическую информацию, но и использование эмоционально-насыщенных образов, символов, метафор, аналогий.

*Принцип убеждающей коммуникации.* Данный принцип базируется на использовании убеждения как основного средства взаимопонимания и взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Принцип убеждающей коммуникации ориентирует на развитие коммуникационных (речевых), перцептивных и интерактивных навыков и умений учителя, включающих: умение эмоционально рассказывать о «прекрасном»; умение использовать в своей речи разнообразные сенсорно окрашенные слова; умение воспринимать ученика во всех его вербальных и невербальных проявлениях, понять чувства и настроение ребенка; умение устанавливать контакт с детьми и т.п.

Системный подход позволил выявить компоненты стратегии деятельности педагога по реализации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, процесс которого осуществляется не стихийно, а в результате сложной совокупности действий. В связи с этим становится актуальным рассмотрение основополагающего механизма организации педагогической деятельности, обеспечивающего и поддерживающего формирование эстетической воспитанности учеников начальных классов, и способа его реализации (рис. 6).

В контексте нашего исследования понятие «механизм» мы будем рассматривать как совокупность целенаправленных, взаимосвязанных и технологически упорядоченных действий, направленных на реализацию процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы [35; 51; 113; 303 и др.] показывает, что ключевыми составляющими механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются:



**Рис. 6.** Модель полисубъектного взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

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

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

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

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

Аксиологический подход, обеспечивающий рассмотрение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей, позволил в качестве одной из основных составляющих механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выделить ***наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности.*** Как показывает анализ исследований крупнейших отечественных методологов личностно ориентированного подхода [5; 51; 52; 53; 303; 305; 377 и др.], «наделение знания личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия» [305, с. 82]. Операция оценивания в личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников имеет отношение одновременно как к познанию, рациональной оценке, суждению о воспринимаемых эстетических объектах, так и к социальной ориентации ребенка в процессе сопоставления эстетических объектов с этическими, нравственными, эстетическими идеалами и нормативами. Операция означивания связана с наделением личным значением данных чувственного

восприятия эстетического объекта. Операция осмысливания направлена не только на понимание, но и на выявление собственной интерпретации воспринимаемого эстетического объекта, наделение его смыслом. Рефлексия – это операция, которая в ситуации личностно ориентированного эстетического воспитания побуждает младших школьников к размышлению, анализу собственных мыслей и переживаний, в результате чего формируется личностный смысл приобретаемой эстетической ценности.

Следующей составляющей механизма организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является ***создание развивающей воспитательной среды как пространства личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников***. Многоаспектная по содержанию развивающая воспитательная среда должна давать возможность самореализации для каждого ученика. Разнообразная внутри, но одинаковая для всех, она позволяет выявить подлинную индивидуальность учащегося. Исходя из этого, характеристики развивающей воспитательной среды личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должны включать следующие моменты: 1) специальное конструирование содержания личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников для выявления в нем субъектных возможностей и раскрытия личностных смыслов; 2) предоставление ученику свободы выбора личностно значимых видов эстетической творческой деятельности; 3) опора на полимодальное эстетическое восприятие ребенка.

Опора на методологию личностно ориентированного подхода подразумевает не только раскрытие индивидуальных смыслов и ценностей, но и обмен личностными потенциалами между учащимися. При этом основным способом обмена выступает диалог «как определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур» [305, с. 23]. Вот почему ***организация диалогового общения между всеми***

*субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания* является третьей составляющей механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Эффективность диалогического общения в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников зависит от: равноправного взаимодействия субъектов диалогового общения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; соотношения содержания, способа, ритма, характера общения и реагирования участников диалогового общения личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; готовности учителя к диалоговому общению в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; готовности младших школьников к диалоговому общению в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, умения актуализировать накопленный ими жизненный и эстетический ценностный опыт.

Организация диалогового общения между субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников опирается на следующие положения: 1) вопросы должны быть подобраны с учетом готовности младших школьников к диалоговому общению и степени сформированности опыта диалогического общения, проявляющегося в адекватной реакции на неожиданные и неоднозначные суждения; 2) процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен включать элементы театрализации, воплощения художественных образов в динамичном действии игровых ситуаций художественно-ролевого типа; 3) учитель, в соответствии с принятой им моделью диалогового общения, должен систематически диагностировать готовность к нему учащихся в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания.

Раскрытие механизма организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников требует

выявление способа, при котором этот механизм осуществляется с наибольшей эффективностью. В качестве основного способа реализации механизма организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы выделили создание эстетических личностно ориентированных ситуаций. В контексте нашего исследования эстетической личностно ориентированной ситуацией мы называем ситуацию, включающую младшего школьника в эстетическую творческую деятельность, в которой проявляются эмоциональные и ценностно-мотивационные стороны его сознания. Эстетическая личностно ориентированная ситуация в самом общем виде включает: эстетический объект или вид эстетической деятельности, содержащие эстетико-оценочную и познавательную проблемы и создающие область самореализации для младшего школьника; субъектов эстетической личностно ориентированной ситуации – младшего школьника, выступающего носителем определенных эстетических ценностей, и педагога, внутренний духовный мир которого является источником ценностных ориентаций для воспитанников; условия актуализации эстетических ценностей, включающие коммуникативно-организующую функцию педагога и эстетические ценностные ориентации педагога и референтного для младшего школьника микро-социума; способы художественно-эстетического освоения объекта, характеризующиеся степенью креативности и индивидуальности.

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

- 1) определение проблемы, интересующей субъектов диалога;
- 2) рассмотрение проблемы в контексте значимых для ребенка эстетических ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;

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

Эстетические личностно ориентированные ситуации представлены следующими видами: личностно ориентированными ситуациями эстетического восприятия; эстетического самовыражения; эмоционально-оценочной и коммуникативно-эстетической личностно ориентированной ситуацией (табл. 1).

Таблица 1

### Виды эстетических личностно ориентированных ситуаций

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

Технология организации каждого вида эстетических личностно ориентированных ситуаций включает в себя следующие операции: диагностика уровня сформированности эстетической воспитанности детей; уточнение цели построения эстетических личностно ориентированных

ситуаций; отбор эстетических объектов для общения; организация эстетических отношений в процессе любых видов эстетической творческой деятельности; оценка и самооценка результатов эстетической творческой деятельности учителем и учащимися.

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

## Резюме

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

2. *Системный подход* представляет собой общенаучную основу исследования и обеспечивает рассмотрение объекта, процесса и результата личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников как педагогической системы, т.е. системы, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса. Объект личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников рассматривается как педагогическая система с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов.

Элементарной единицей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в рамках нашей концепции является воспитательная задача, которая обеспечивает достижение цели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. В качестве компонентов выступают формирование и развитие эстетического восприятия, эстетической оценки, творческого воображения младшего школьника. Системообразующим фактором личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является цель – формирование эстетической воспитанности младшего школьника.

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

*3. Аксиологический подход* выступает теоретико-методологической стратегией исследования, роль которой состоит в представлении

совокупности обобщенных научных положений по проблеме, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя. Исходя из понимания аксиологического подхода как аппарата, обеспечивающего изучение ценностной картины педагогического явления, ценностное наполнение личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников отражает его системные характеристики:

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

Аксиологический подход определяет выделение основных эстетических ценностей и этапов интериоризации данных ценностей в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, включая этапы предъявления, усвоения, принятия эстетических

ценностей и реализации эстетических ценностных ориентаций в эстетической творческой деятельности и поведении младших школьников.

4. *Личностно ориентированный подход* исполняет роль практико-ориентированной тактики исследования, что предполагает выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупного научного опыта. Использование общих идей личностно ориентированного подхода осуществляется через целостную реализацию следующих положений: 1) личностно ориентированный подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса; 2) личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников в аспекте личностно ориентированного подхода определяет построение деятельности субъектов эстетического воспитания на основе учета не только возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, но и «специальных» или «частных» эстетических способностей, а также создания «ситуаций успеха» в любом виде эстетической творческой деятельности; 3) результатом личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в аспекте личностно ориентированного подхода является развитие индивидуально-психологических качеств личности ребенка.

Опора на личностно ориентированный подход к исследованию личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников позволяет выявить: 1) принципы личностно ориентированного подхода применительно к исследованию проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (ситуативности; адаптивности и психологической комфортности; убеждающей коммуникации; синтеза познания, аффекта и творческого действия; эмоционально-ценностной ориентации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников);

2) механизм организации педагогической деятельности, обеспечивающий и поддерживающий формирование эстетической воспитанности учеников начальных классов (наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности через операции оценивания, означивания, осмысливания, рефлексии; создание развивающей воспитательной среды как пространства личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; организация диалогового общения между всеми субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников); 3) способ реализации механизма организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников посредством создания эстетических личностно ориентированных ситуаций эстетического восприятия, эстетического самовыражения, эмоционально-оценочных и коммуникативно-эстетических ситуаций.

### 2.3. Закономерности и принципы концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

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

Под ядром педагогической концепции понимается система исходных положений и основных идей, определяющих особенности построения педагогической теории и характеризующих ее специфику [383, с. 132]. Ядро разработанной нами концепции составляют закономерности и соответствующие им принципы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Под **закономерностями** понимаются объективно существующие, повторяющиеся, существенные связи явлений общественной жизни или этапов исторического развития [318, с. 452]. Объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволит добиться эффективных результатов в развитии и формировании личности, трактуются как закономерности процесса воспитания. Необходимо отметить, что данные закономерности, в виду их гибкости, «зачастую действуют как законы-тенденции, осуществляясь приблизительным образом, как некоторая никогда твердо не устанавливающаяся средняя постоянная» [163, с. 285]. Данное свойство определяется тем, что действие одних педагогических закономерностей осуществляется на фоне других, которые могут оказывать существенное влияние и видоизменять результат. Поэтому главной задачей данного раздела концепции является выявление комплекса *основных* закономерностей и связанных с ними принципов.

С точки зрения методологии педагогических исследований закономерности и принципы рассматривались в трудах Ю.К. Бабанского [28], В.И. Загвязинского [107], В.В. Краевского [165], М.Н. Скаткина [309] и др. Закономерности и принципы эстетического воспитания рассматривались Н.К. Гончаровым [90], Н.А. Дмитриевой [97], Е.В. Квятковским [137], Н.И. Киященко [141], Б.Т. Лихачевым [192], К.Е. Матиец [209], М.Ф. Овсянниковым [251], А.Ж. Овчинниковой [252], Л.П. Печко [269], В.А. Разумным [284] и др.

Закономерности, являясь объективно существующими, повторяющимися существенными связями явлений или процессов, отражают содержание и преобразование педагогических воздействий, условия или ограничения данных процессов, направления развития педагогических систем. В основе выявления закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников лежал научный анализ специальной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования. Основанием для выделения закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются системный, аксиологический и личностно ориентированный теоретико-методологические подходы.

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

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

ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Под принципом на общетеоретическом уровне понимают руководящую идею и основное правило поведения [346, с. 382]. Принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование, т.е. выражать способ достижения социально значимых целей и носить обобщенный характер, быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере. В современной педагогике принципы рассматриваются в качестве отправной точки построения педагогической деятельности, определяя стратегию и тактику практической деятельности в исследуемой сфере.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Принцип интегративности эстетического освоения действительности***

Опора на принцип интегративности эстетического освоения действительности позволяет связать процессы универсализации и гармонизации, помогая найти общую платформу сближения различных видов искусства и развивая у детей способности к синтезу знаний из различных видов искусства. При этом *универсализация* будет определять широкое привлечение средств художественной выразительности разных видов искусства в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, а *гармонизация* – увеличивать их интеграцию. Тем самым преодолевается мозаичный характер эстетического освоения действительности при осуществлении процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Принцип интегративности эстетического освоения действительности рассматривается на трех уровнях: 1) уровень «целей и сущности», предполагающий комплексное освоение различных видов искусства в процессе личностно

ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 2) уровень «понятий и явлений», предполагающий параллельное использование одних и тех же понятий для описания разнородных художественно-эстетических явлений; 3) уровень «форм и структур», предполагающий поиск и соединение в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании, создание новых художественных образов.

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

### ***Принцип онтологической направленности процесса эстетического воспитания***

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

эстетического воспитания связывает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания с *гармонизацией* личности младшего школьника на основе развития его эмоционально-чувственной сферы и воображения и показывает зависимость эффективности данного процесса от художественно-образного взаимодействия смысловых рядов произведений искусства. Вместе с тем, опора на принцип онтологической направленности эстетического воспитания дает возможность выстроить процесс формирования личностных смыслов ребенка в следующей последовательности: целостное восприятие произведения искусства; установление связей между его элементами; интегрирование образов в целостное переживание смыслов.

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

#### ***Принцип синтеза эмоционального, рационального и интуитивного***

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

*Рациональный компонент* способствует рациональному осмыслению наиболее общих и существенных признаков эстетического объекта, предусматривая постепенный отход от восприятия единичного, конкретного

к общему, существенному (группировка по эстетически-ценностным качествам – цвету, форме, симметрии, регистру) с обязательным включением в рациональные умозаключения опыта ребенка, его собственные представления и аналогии. В процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников рациональное и чувственное содержание эстетического объекта соединяются в целостном образе.

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

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

Психологической основой взаимосвязи между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших является концепция интериоризации С.Л. Рубинштейна [293], согласно которой внешние условия, оказывающие влияние на личность, проявляются только через посредство внутренней активности. Концепция интериоризации рассматривает личность как сложный продукт взаимодействия внешних влияний и сложившегося у личности жизненного опыта, взглядов и убеждений. При этом важно подчеркнуть, что эти условия взаимосвязаны, как бы образуя единое целое.

Таким образом, усвоение (интериоризация) эстетических ценностей в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников возможна лишь тогда, когда у ребенка есть *внутренняя потребность и мотивация* такого усвоения. Поэтому процесс лично

ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен основываться на активности самих школьников в овладении эстетическими ценностями, созданными другими людьми.

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

Таким образом, взаимосвязь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обуславливает использование таких воспитательных воздействий, которые бы обеспечивали сочетание внешних воздействий, вызывающих адекватную реакцию воспитанников, и внутренней активности самой личности, в которой проявляются ее эстетические ценностные ориентации и эстетические потребности.

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

### *Принцип эмоциональной открытости*

Принцип эмоциональной открытости акцентирует внимание на том, что ценностные ориентации личности, в том числе (и особенно) эстетические, выступают, прежде всего, в форме переживания. Переживания, как правило, выражаются через эмоцию – непосредственную оценку субъекта объектом, что позволяет отнести этот объект к ценности с помощью эстетических чувств, эстетического вкуса и др. Чаще всего спектр эмоциональных проявлений – это наиболее открытая область выражения отношения к эстетическим ценностям как со стороны педагога, так и со стороны ученика. Именно эмоциональная экспрессия делает поведение участников процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выразительным и гибким. Это достигается различными путями: 1) открытостью эмоциональных переживаний в процессе восприятия произведений искусства; 2) эмпатией, понимаемой в данном аспекте как чувствительность к эмоциональным реакциям других людей на воспринятое произведение искусства; 3) способностью спонтанно выражать свои чувства; 4) толерантностью к выражению чувств других людей; 5) умением замечать тонкие оттенки эмоциональных состояний; 6) способностью рефлексии своих эмоциональных состояний. Одним из путей усиления эмоционального компонента личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является использование диалога как формы общения. Диалогическая форма общения приучает младшего школьника к уважительному, терпимому отношению к суждениям других участников диалога. При этом, участвуя в диалоге, ученик активно выражает свое эмоциональное отношение к обсуждаемым вопросам. Ребенок переживает, радуется или негодует по поводу того, что он считает правильным или неправильным. Поэтому эстетические ценности, усваиваемые в диалоговом взаимодействии, содержат ярко выраженный эмоциональный компонент.

### ***Принцип ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания***

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

В контексте принципа ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания дети должны размышлять над загадками звука, тембра, цвета, средств художественной выразительности и т.п. Поиск смыслов осуществляется в диалогическом взаимодействии с собеседниками – не только с педагогом и сверстниками, но и с художниками, поэтами, писателями и созданными ими произведениями.

### ***Принцип интенциональности***

Интенциональность понимается как нацеленность сознания на объект (в том числе на эстетический объект), о котором человек думает, размышляет, который он воспринимает. Согласно принципа

интенциональности, человеческий интерес, направленный на объект, наделяет его значением, не изучая при этом его структуру, механизмы образования. Эта естественная установка сознания на восприятие окружающего мира, открывает возможности для более широкого усвоения ребенком идеальных предметностей (в том числе, эстетических ценностей).

При педагогической интерпретации интенциональности ее содержательным звеном выступают мотивационно-смысловые структуры аффективного и когнитивного планов, определяющие особенности взаимодействия личности с социокультурной средой, другими людьми и продуктами их деятельности. Компонентами интенциональности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются эмоциональные переживания и поведенческие паттерны. Первое означает, что самостоятельными элементами эстетического воспитания могут оказаться не только слова, изображения, звуки, но эмоции и ассоциации. Второй компонент подчеркивает важность осмысленной, интенционно совпадающей педагогической коммуникации, важнейшей составляющей которой являются диалогические взаимоотношения между участниками эстетического воспитания. При этом процесс освоения новых эстетических понятий, с точки зрения принципа интенциональности, должен учитывать следующие фазы: 1) мотивировка – создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего художественно-эстетического опыта; 2) категоризация – введение знаково-символического и визуального обозначения эстетического понятия; 3) обогащение – накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым эстетическим понятием; 4) перенос – применение усваиваемого эстетического понятия в новых ситуациях; 5) свертывание – реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений об эстетическом понятии и превращение его в обобщенное эстетическое понятие.

Практико-ориентированной тактикой личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является личностно

ориентированный подход, с которым связана третья закономерность: ***лично ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников.***

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

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

Лично ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает поиск путей «понимания» ребенка, акцентируя внимание на творческом характере педагогической деятельности и важной роли в ней образно-эмоциональной сферы.

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

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

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

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

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

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

### ***Принцип эмпатийного взаимодействия***

Эмпатийное взаимодействие является сложным процессом, выступая и как сторона межличностных отношений, и одновременно, как результат межличностного взаимодействия. Эмпатийное взаимодействие в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников можно рассматривать как умение создавать соответствующие чувственные образы, умение раскрыть специфику средств художественной выразительности на естественном для ребенка языке, найти общий художественный замысел, что помогает не только войти во внутренний мир ребенка, но и «вчувствоваться» в мир его эстетических ценностей и переживаний. Таким образом, проникнутое эмпатией восприятие

внутреннего мира ребенка позволяет облегчить процесс актуализации эстетических ценностей ребенка. При этом степень и глубина эмпатийного взаимодействия определяют наиболее оптимальные педагогические решения, проявление доброжелательной требовательности, такта, чуткости, что, в конечном итоге, усиливает эффективность усвоения ребенком эстетических ценностей.

Вместе с тем, эмпатия, традиционно понимаемая как способность человека представлять себя другим, позволяет ребенку войти в личный эмоциональный мир другого человека, как если бы он был этим другим человеком. В процессе эстетического воспитания специфичным для эмпатии становится механизм мысленного перенесения себя – своего реального «Я» – в ситуацию того эстетического объекта, который воспринимает ребенок, что предполагает «вчувствование» и «перевоплощение» в художественный образ, в воображаемую ситуацию. Тем самым, эмпатия автоматически ведет к художественному открытию, являясь механизмом развития креативности младшего школьника.

### ***Принцип полисубъектности***

Опора на принцип полисубъектности в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников исходит из осознания того факта, что творческая активность личности получает наиболее полное воплощение в условиях сотрудничества с педагогом и коллективом учащихся. Полисубъектность личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников может получить развитие только на основе уважения личности и прав ребенка и равенства партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверия друг к другу. В этой связи возрастает и роль учителя, который стимулирует стремление ребенка к самосовершенствованию, создавая условия для его личностного роста, и роль детского сообщества, которое укрепляет чувство защищенности, собственного достоинства, самоуважения ребенка, без чего немислимо

развитие его эстетических творческих способностей. Ясно, что создание такого коллектива требует от учителя и мастерства, и знаний, и высоких человеческих качеств. Создание благоприятного «психологического поля» предполагает отношения диалога и доверительности, которые стимулирует не только творчество, но и духовное взаимопонимание в процессе эстетического воспитания. Составляющие диалогического отношения (искренность, открытость к сотрудничеству, принятие и др.) исключают подавление одного участника общения другим (в данном случае младшего школьника учителем), которое всегда вызывает вполне объяснимое сопротивление со стороны ребенка. Принцип полисубъектности обеспечивает развитие уникальности каждого ребенка, утверждение его чувства собственного достоинства и возвышение авторитета личности.

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

### ***Принцип педагогической герменевтики***

Принцип педагогической герменевтики опирается на философскую герменевтику, которая трактуется как наука и искусство понимания «текста», которым принято считать не только все то, что создано человеком (книги, произведения искусства), но и самого человека и его поступки; как искусство толковать непонятное, объяснять его смысл. Педагогическая герменевтика традиционно ведет поиск путей достижения «понимания», которое в эстетическом воспитании можно рассматривать как умение создавать эмоциональный художественный образ, умение раскрывать содержание эстетического объекта на естественном для ребенка языке, умение находить художественный замысел произведения искусства, постигать эмоции, внутренний мир другого человека.

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

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

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

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

*Принцип культуросообразности* предполагает, что личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников должно основываться на общечеловеческих ценностях, строиться в соответствии с

ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями.

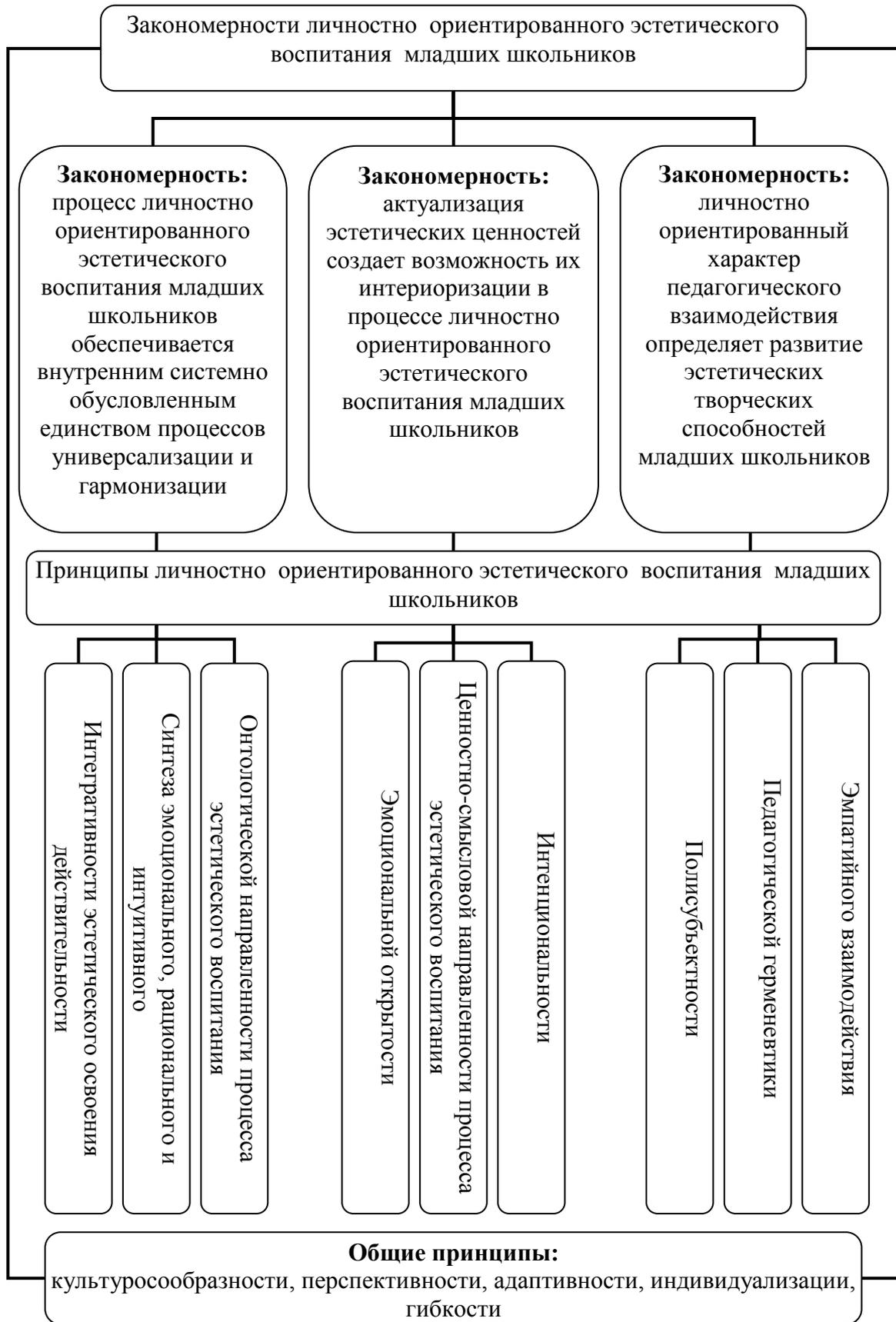
*Принцип перспективности.* В процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников необходимо учитывать перспективы развития системы эстетического воспитания.

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

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

*Принцип гибкости.* Процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников должен содержать возможности изменений, обеспечивающих его реализацию в различных условиях, с сохранением системной целостности. Это придает лично ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников свойство универсальности, что, в свою очередь, расширяет область его практического применения, обеспечивает комплексность решения актуальной педагогической проблемы.

Таким образом, формируя связь теории с практической деятельностью, ядро концепции, состоящее из закономерностей и принципов, обеспечивает ее научный статус и характеризует специфику лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников через практические требования к его осуществлению (рис. 7).



**Рис. 7.** Ядро концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

## Резюме

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

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

3. Общенаучной основой исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников выступает системный подход, с которым связана первая закономерность: процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации. Теоретико-методологической стратегией личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является аксиологический подход, с которым связана вторая закономерность: актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Практико-ориентированной тактикой личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников является личностно ориентированный подход, с которым связана третья закономерность: личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания определяет уровень развития эстетических творческих способностей младших школьников.

4. Исходя из выявленных закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, определена группа общих и три группы специфических принципов. В группу общих принципов включены: принципы культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости.

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

6. Третья группа принципов относится к закономерности, отражающей взаимосвязь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников: принципы эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания, интенциональности.

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

## **2.4. Содержательно-смысловое наполнение концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции отражает механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений [381, с. 123]. Данный раздел позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, определить сферу и технологию его практического применения. Содержательно-смысловое наполнение педагогической концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников отражает механизмы, процедуры и средства практической реализации разработанных нами теоретических положений.

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

Моделирование, понимаемое как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом, специально созданном для его изучения объекте [346, с. 289], является важным методом познания внешнего мира и прогнозирования. Это положение неоднократно отмечалось в работах многих ученых, таких, как В.М. Гастев [87], О.Я. Гельман [352], А.И. Уемов [337], В.В. Чавчанидзе [352], В.А. Штоф [365] и др. В развитии теории и практики моделирования задействованы научные исследования из различных областей философии, формальной и математической логики, психологии, педагогики, математики и информатики. На основе этих наук строятся и исследуются модели, используемые человеком для представления знаний и решения задач из разных предметных областей.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях широко освещаются в работах

С.И. Архангельского [22], Б.А. Глинского [89], Ю.Н. Кулюткиной и Г.С. Сухобской [227], И.Б. Новик [241] и др. Педагогическое моделирование отличается следующими характеристиками: 1) педагогический объект необходимо рассматривать как педагогическую систему; 2) необходимо наличие соответствия педагогической модели и оригинала; 3) между педагогической моделью и оригиналом допустимы различия в области применения педагогических объектов, целей, условиях реализации; 4) в процессе педагогического моделирования педагогическая модель может в отдельных случаях замещать оригинал; 5) основной целью педагогического моделирования является получение нового педагогического знания о моделируемом объекте.

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

Выступающая в качестве содержательно-смыслового наполнения нашей концепции структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. Построение структурно-функциональной модели начинается с выявления структуры изучаемого объекта путем выделения компонентов и исследования выполняемых ими функций. Данный вид моделей используется при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств. Именно этим и обусловлен

выбор структурно-функциональной модели при моделировании процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

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

### **I. Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

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

Основная **функция** содержательно-процессуального компонента – создание условий для формирования эстетической воспитанности младшего школьника в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. Как отмечает И.А. Зимняя, если в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, т.е. ученик как личность, то «все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучающегося – его мотивов, потребностей, способностей, активности,

интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей» [113, с. 76].

Содержательно-процессуальный компонент модели определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания рассматриваемого нами процесса и включает: содержательный блок, определяющий содержание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы эстетической творческой деятельности младших школьников (рис. 8).

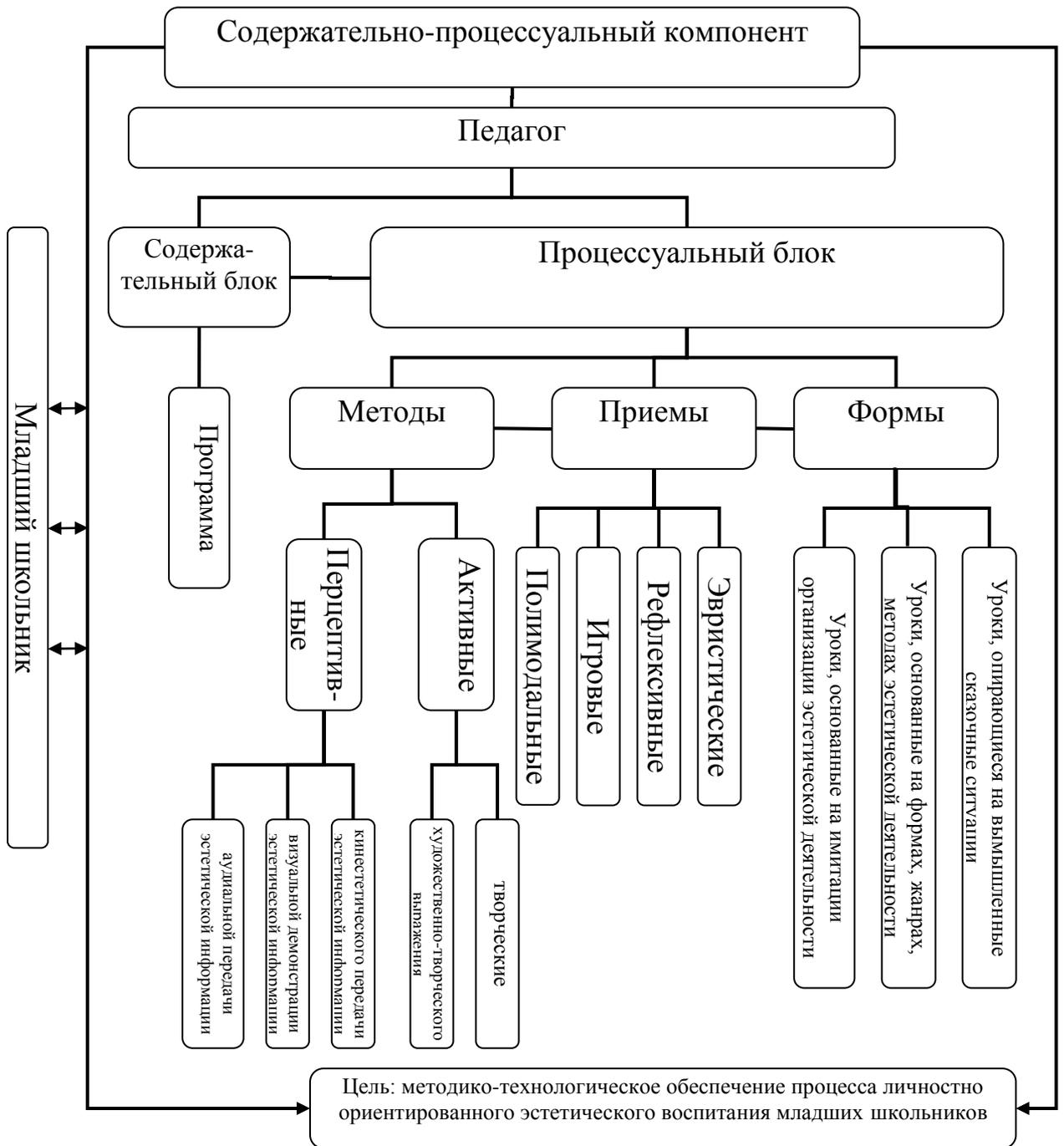
*Содержательный блок* содержательно-процессуального компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предусматривает:

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

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

3) процессуальность содержания личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, его представленность в виде совокупности значимых для школьников проблемных и личностно ориентированных ситуаций.

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



**Рис. 8.** Содержательно-процессуальный компонент модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Программа представляет собой образовательный продукт, документ, регламентирующий содержание лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников в соответствии с поставленными целями и отражающими их результатами. Программа лично ориентированного

эстетического воспитания младших школьников состоит из следующих структурных частей:

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

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

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

- требований к уровню подготовки обучающихся, определяющих минимальные знания и умения по всем разделам программы, которыми должны овладеть учащиеся в ходе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (рис.9).



**Рис. 9.** Структура программы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

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

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

Первая группа – перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания, направленные на развитие эстетического восприятия как компонента эстетической воспитанности младшего школьника и на овладение детьми способами эстетической творческой деятельности. Данная группа методов преимущественно используется на этапе первичного восприятия и осмысления эстетической информации и знакомства с основными видами художественной деятельности. В основе разделения данных методов лежит способ передачи и восприятия эстетической информации: при помощи звука, изображения либо мышечных усилий. Сообразно этому мы выделяем три подгруппы перцептивных методов личностно ориентированного эстетического воспитания: методы аудиальной передачи эстетической информации, методы визуальной демонстрации эстетической информации и методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации.

- *Методы аудиальной передачи эстетической информации*

К этой группе относятся все виды рассказов, бесед, объяснений, художественно-образное символическое описание, а также прослушивание музыкальных произведений, как в исполнении учителя, так и с помощью технических средств воспроизведения. В чистом виде эти методы обеспечивают передачу и фиксацию эстетической информации по аудиальному каналу.

**Методы личностно ориентированного эстетического воспитания  
младших школьников**

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

• *Методы визуальной демонстрации эстетической информации*

К этой группе относится демонстрация натуральных объектов (например, палитры красок или музыкальных инструментов) и изобразительных произведений, наглядных пособий, иллюстраций и т.п., а

также методы, предполагающие работу со всеми видами печатной или письменной информации.

- *Методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации*

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

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

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

- Художественное исполнительство как метод выражения художественными средствами своего эстетического понимания, чувствования, эстетического отношения к действительности. Примерами метода художественного исполнительства являются выразительное чтение, драматизация, декламация, пение, элементарное музицирование, создание произведений изобразительного и прикладного искусства и т.п.

- Методы учебно-критического выражения, превращающие процесс эстетического воспитания в творческое аналитическое познание. К данным методам относятся: 1) критический анализ результатов эстетической деятельности; 2) обучающее взаимодействие учителя и ученика на основе совместного объективного анализа и оценки всеми участниками результатов эстетической творческой деятельности каждого школьника; 3) обучающее

рецензирование, предполагающее как критический анализ и оценку работ товарищей, так и «рецензирование», «критика» произведений искусства.

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

### *1. Метод решения учебных художественно-творческих задач*

Осмысление и обобщение сущности понятия «учебно-творческая задача» с педагогической точки зрения мы находим в трудах В.И. Андреева, который в общем виде определил ее как «форма организации содержания учебного материала, при помощи которого педагогу удается создать учащимся творческую ситуацию, прямо или косвенно задать цель, условия учебно-творческой деятельности, в процессе которой учащиеся активно овладевают знаниями, умениями, навыками, развивают творческие способности личности» [13, с. 41]. Отличительной особенностью учебных художественно-творческих задач является то, что они не только позволяют младшим школьникам овладеть художественным языком и навыками в конкретных видах искусства, но и развивают художественное воображение детей, их эстетическое отношение к окружающему миру, умения находить альтернативные нестандартные решения. Как замечают авторы проекта Концепции содержания образовательной области «Искусство», в процессе преподавания искусства необходимо, чтобы учебные задачи не только не отделялись от творческих, а предшествовали им по времени [278]. Для этого детям нужно предлагать такие задания, «чтобы дети вживались в те или иные явления окружающей жизни..., создавали их выразительный образ, пользуясь различными средствами: экспрессивными движениями, словом, сочетанием цветов, характерным силуэтом в рисунке и т.п.» [216, с. 63].

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

Учебные художественно-творческие задачи включают два типа задач – межсистемные (межпредметные) учебно-творческие задачи и «малые творческие» задачи (рис. 10).



**Рис. 10.** Виды учебных художественно-творческих задач

*Межсистемные (межпредметные) учебные художественно-творческие задачи* расположены на стыке разнокачественных знаний, понятий, тем. Основные цели данного типа задач: 1) осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства;

2) преодоление эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля; 3) развитие элементарно-ассоциативного восприятия произведений искусства. Разработка межсистемных задач осуществляется путем вычленения особо важных межсистемных (межпредметных) проблем на основе целостного восприятия различных видов искусства [388]. Решение этих задач способствует формированию у младших школьников особо важных межсистемных способов мышления, преодолению эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

Вторая группа учебных художественно-творческих задач – *«малые творческие» задачи*. Их особенностью является то, что они не требуют для своего решения специальных знаний. Условия для их решения создаются простой установкой педагога. Задачи этой группы имеют специфическое содержание, заключающееся в собственном смысловом и образном выборе решения. Использование таких задач способствует развитию творческого воображения детей путем использования следующих приемов [291, с 164]:

- 1) агглютинация – соединение различных, в реальности не соединяемых свойств, качеств, частей эстетических объектов;
- 2) гиперболизация – преувеличенное изменение размеров эстетического объекта;
- 3) заострение – акцентирование каких-либо признаков эстетического объекта;
- 4) конвергентная схематизация – сглаживание различий между эстетическими объектами и активное изыскание черт сходства между ними;
- 5) типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных эстетических объектах и воплощение их в конкретном образе.

## 2. *Метод вживания в эстетический объект*

Метод вживания опирается на эмпатию, которая, в свою очередь, применима для «вселения» учеников в эстетические объекты. Данный метод оказывается необычайно эффективным, поскольку задействует не используемые обычно возможности младших школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя

методы их очеловечивания. Метод вживания позволяет ученику представить себя на месте сказочного персонажа, героя изобразительного полотна или дирижера. Он применим к любому «художественному объекту» – регистру, тембру, темпу, жанру и т.д. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, звуковой форме.

### *3. Метод синектики*

Суть данного метода заключается в «превращении знакомого в странное» [391]. Под этим подразумевается, что ребенок делает попытку заново увидеть хорошо знакомое, искажая и своеобразно изменяя привычные способы восприятия и реагирования. В процессе применения метода синектики большое внимание уделяется использованию личных, прямых, фантастических, символических аналогий в виде визуальных символов (например, «нарисовать» колыбельную хрустальных подвесок).

### *4. Метод инверсий эстетических объектов*

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

### *5. Метод художественно-творческих аналогий*

Метод аналогий основывается на заключении выводов, сделанных о свойствах одного предмета на основании его сходства с другим предметом. Прием сравнения, на котором строится умозаключение по аналогии,

совершенствует механизм поиска решения, так как требует огромной фантазии, воображения, особенно в области художественного творчества.

При определении приемов организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников мы опирались на работы отечественных и зарубежных дидактов, психологов, методистов, посвященных вопросам типологии приемов обучения [27; 188 и др.]; коллективного взаимодействия [140]; социально-психологического тренинга [37; 265 и др.); развития полимодального восприятия [122; 148 и др.]. Исходя из этого, мы определили следующий комплекс приемов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (табл.3).

Таблица 3

**Приемы организации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

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

1. Приемы *полиmodalного представления эстетической информации* направлены на развитие эстетического восприятия младшего школьника как компонента эстетической воспитанности ребенка. Основу эстетического восприятия образует сенсорно-перцептивная организация человека. Гармоничный, отлаженный процесс регуляции сенсорно-перцептивных процессов характеризуется наличием альтернативных вариантов реагирования на эстетические объекты и отличается наибольшими адаптивными и компенсаторными возможностями. Перевод сенсорно-перцептивного опыта младшего школьника из одной модальности в другую актуализирует модальности восприятия различных видов искусства и активизирует структуру не только чувственного познания, но и всю интеллектуальную и когнитивную структуру личности [390]. Этот процесс особенно характерен для восприятия искусства, так как оно, как известно, основано на синестезии, т.е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами восприятия. Особенно ярко взаимодействие различных сенсорных систем репрезентации проявляется при использовании следующих приемов полиmodalного представления эстетической информации:

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

- Прием музыкально-пластического моделирования.

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

- Прием рисования под музыку.

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

- Прием перекодирования информации. Особенность данного приема состоит в том, что восприятие и усвоение нового материала в процессе

лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников организуется как процесс перевода информации из одной формы в другую (например из графической в вербальную и наоборот). В результате этих действий ученик не просто воспроизводит информацию, а решает проблемную задачу, что делает его деятельность мотивированной, осмысленной, стимулирует его творческую активность.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Прием авторского развития ситуации. Данный прием направлен на сочинение историй, прогнозирование конца ситуации как ее логического продолжения (например, чтение текста с пропущенными репликами или окончанием, досочинение мелодии песни и т.п.). Данный прием развивает фантазию, творческое воображение, актуализирует эмоциональную сферу,

придает процессу лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников черты произвольности.

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

В дидактический инструментарий процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, наряду с методами и приемами, входят формы организации процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Опираясь на исследования Ю.К. Бабанского [28], Ю.Б. Зотова [119], Л.В. Куриленко [180], Н.М. Магомедова и Л.Я. Хисматуллиной [205], М.И. Махмутова [211; 212] и др., в качестве основной формы организации лично ориентированного эстетического воспитания мы определили **урок** как занятие с группой младших школьников одного возраста и постоянного состава, проводящееся по твердому расписанию и единой для всех программой обучения. Именно урок в полной мере отвечает требованиям коллективного процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, т.к., во-первых, обеспечивает четкую организационную структуру и упорядочение данного процесса; во-вторых, облегчает управление этим процессом; в-третьих, создает условия для эмоционального воздействия учителя на учеников; в-четвертых, обеспечивает экономичность обучения; в-пятых, делает возможным процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников систематичным и последовательным [180]. Опираясь на классификацию уроков, данную Н.М. Магомедовым и Л.Я. Хисматуллиной [205], выделим следующие типы уроков как формы организации процесса

лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников:

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

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

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

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

## **II. Мотивационный компонент модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

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

Основные функции и содержание мотивационного компонента определяются, прежде всего, той ролью, которую играет мотивация в

процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников [24; 52]. Есть все основания предполагать, что мотивация выступает тем связующим звеном, которое обуславливает целенаправленный характер личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, определяя: потенциальные возможности формирования эстетической воспитанности ребенка в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; потребность младших школьников в определенном виде художественной деятельности; организацию взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. Вместе с тем мотивацию следует считать тем своеобразным сложным психологическим механизмом, с помощью которого формируются (по терминологии В.Н. Мясищева) «основные жизненные отношения» у личности к эстетическим ценностям, к педагогу и сверстникам в процессе эстетического воспитания [354, с. 137]. Поэтому мотивирование в личностно ориентированном эстетическом воспитании младших школьников мы рассматриваем, с одной стороны, как процесс актуализации различных мотивационных состояний, поддерживающих процесс интериоризации эстетических ценностей ученика, а с другой, как процесс, придающий эстетической деятельности личностный смысл и обогащающий личностный потенциал обучаемого.

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

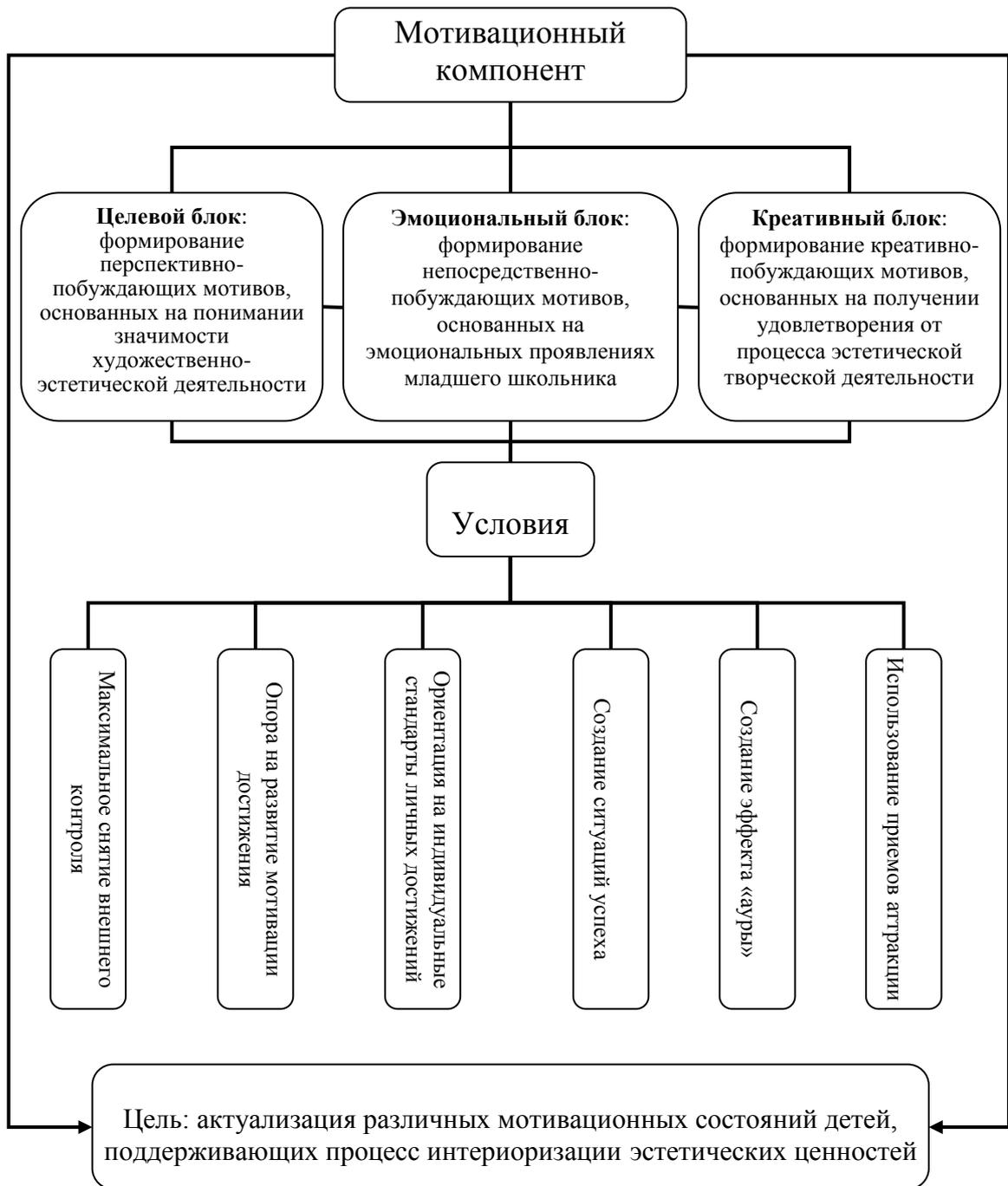
1) побуждающей функции, заключающейся в формировании «побуждающей» мотивации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

2) направляющей функции, обеспечивающей формирование мотивации «аффилиации» и «эйфорической» мотивации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников;

3) смыслообразующей функции, направленной на формирование мотивации творчества в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Полифункциональность процесса мотивирования лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников определила выделение трех блоков мотивационного компонента рассматриваемой нами модели: целевого, эмоционального и креативного (рис. 11).

*Целевой блок* модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников направлен на формирование перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости художественно-эстетической деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности. Как отмечает В.А. Сластенин [312], формирование данного типа мотивов направлено на осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью; ожидание в перспективе получения награды, признания, воздания почестей. Поэтому целевой блок мотивационного компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников связан с направленностью на: 1) расширение кругозора учащихся; 2) раскрытие практической значимости изучаемой темы; 3) показ взаимосвязи изучаемого с жизнью.



**Рис. 11.** Мотивационный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников

*Эмоциональный блок* связан с формированием непосредственно-побуждающих мотивов, основанных на эмоциональных проявлениях младшего школьника по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды в процессе эстетической

творческой деятельности. Работа педагога направлена в данном случае на развитие эмоционального элемента мотивации, главной характеристикой которого являются эмоциональные переживания младшего школьника в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания. Назначение эмоционального элемента мотивации состоит: 1) в поощрении эмоциональных проявлений младших школьников в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания; 2) в формировании у детей «эйфорической» мотивации, проявляющейся в стремлении ребенка к переживанию состояния поглощенности, увлеченности процессом восприятия эстетических объектов; получении удовольствия от художественно-эстетической деятельности; умении эмоционально погрузиться в захватывающее содержание произведения искусства. Эмоциональный элемент мотивации определяет побуждение ребенка к общению, к эмоциональным контактам в процессе эстетического воспитания. Это побуждение к общению лежит в основе формирования мотивации аффилиации – непроизвольного переживания тех эмоций, которые возникают, когда ребенок начинает (вопреки сознательному контролю) разделять настроения другого человека.

**Креативный блок** модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников предполагает формирование креативно-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от процесса эстетической творческой деятельности. Формирование мотивации творчества в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников должно опираться на склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт младшего школьника. Известно, что мотивация, идущая от субъекта («внутренняя мотивация»), является необходимым условием протекания креативных процессов и фактором, определяющим их уровень. Следует согласиться с мнением В.Н. Дружинина, отметившего, что «формирование креативности как личностной характеристики в онтогенезе проявляется сначала на

мотивационно-личностном, затем на продуктивном (поведенческом) уровне» [102, с. 225]. Это подтверждается и теорией К. Роджерса, согласно которой главным побудителем творческой деятельности является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Это направляющее начало проявляется во всех формах человеческой жизни как стремление к развитию, расширению, совершенствованию. Именно оно является главной мотивацией творчества, когда «организм вступает в новые отношения с окружающим миром, пытаясь наиболее полно быть самим собой» [286].

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

- Максимально возможное **снятие внешнего контроля** путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности. Данное условие предполагает, что: 1) стимуляция внутренней мотивации ребенка происходит только при наличии интересной учебной художественно-творческой задачи с высоким мотивационным потенциалом; 2) внешние награды и наказания в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников нужны не для контроля, а для информации ученика об успешности его эстетической творческой деятельности, об уровне сформированности компонентов эстетической воспитанности; 3) внешние награды и наказания служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения внутреннего контроля за эстетической творческой деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности.

- **Опора на развитие мотивации достижения** в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности. Опора на развитие мотивации достижения предполагает: 1) наличие в эстетической творческой деятельности таких компонентов, как упорство в достижении цели, высокое качество работы, значительный уровень сложности решаемых

художественно-творческих задач и т.п.; 2) создание «карт успешности», поддерживающих формирование мотивации достижения, когда после выполнения каждого задания младшим школьникам предлагается оценить собственный результат, степень приближения к поставленной цели; 3) вовлечение ученика в совместную эстетическую творческую деятельность, так как потребность в поиске нового развивается в прямой зависимости от степени вовлечения ребенка в общение со сверстниками и взрослыми.

- **Ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений** учеников в эстетической творческой деятельности. Данное условие предполагает: 1) постановку реалистичных целей; 2) адекватную самооценку ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон; 3) веру в эффективность собственной деятельности; 4) получение обратной связи о достижении цели; 5) переживание ответственности за свои действия и последствия. Так как каждый ученик сам формирует личные стандарты достижений в эстетической творческой деятельности, то и итоги этой деятельности объясняются внутренне контролируруемыми причинами (усилием, старанием). Такой характер объяснений создает высокую мотивацию и интерес к процессу эстетического воспитания. Учитель поощряет и подкрепляет достижения ученика, сравнивая их результаты не с результатами других учеников, а с его же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах.

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

форме игры, позволяющей расковать детей, заинтересовать их, снизить уровень тревоги.

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

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

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

побуждающие и креативно-побуждающие мотивы эстетической творческой деятельности.

### **III. Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Личностно ориентированный подход, позволяющий разработать специальное проектирование процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, выявить в нем роль и место субъектов эстетического воспитания, и выявленная на его основе закономерность, отражающая связь между личностно ориентированным характером педагогического взаимодействия и развитием эстетических творческих способностей младшего школьника, обусловили выделение позиционного компонента модели. Данный компонент раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, показывая, какие объективные и субъективные условия необходимы, чтобы общение было психологически комфортным для его участников и продуктивно работало как на результат личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, так и на личностное развитие учащихся.

Несмотря на то, что понятие «позиция» специально не рассматривалось применительно к эстетическому воспитанию, безусловно, интересным представляется рассмотрение содержания данного понятия в связи с личностно ориентированным эстетическим воспитанием младших школьников. Большинство исследователей опираются на точку зрения В.Н. Мясичева, согласно которой позиция – это «интеграция доминирующих избирательных отношений в каком-либо существенном вопросе» [231, с. 112]. В педагогике общность мнений исследователей по вопросу определения понятия «позиция», несмотря на определенные расхождения, заключается в утверждении, что позиция активно влияет на форму и

содержание обучения и должна рассматриваться «как приобщение к ценностям другого и приобщение другого к своим ценностям» [336, с. 18].

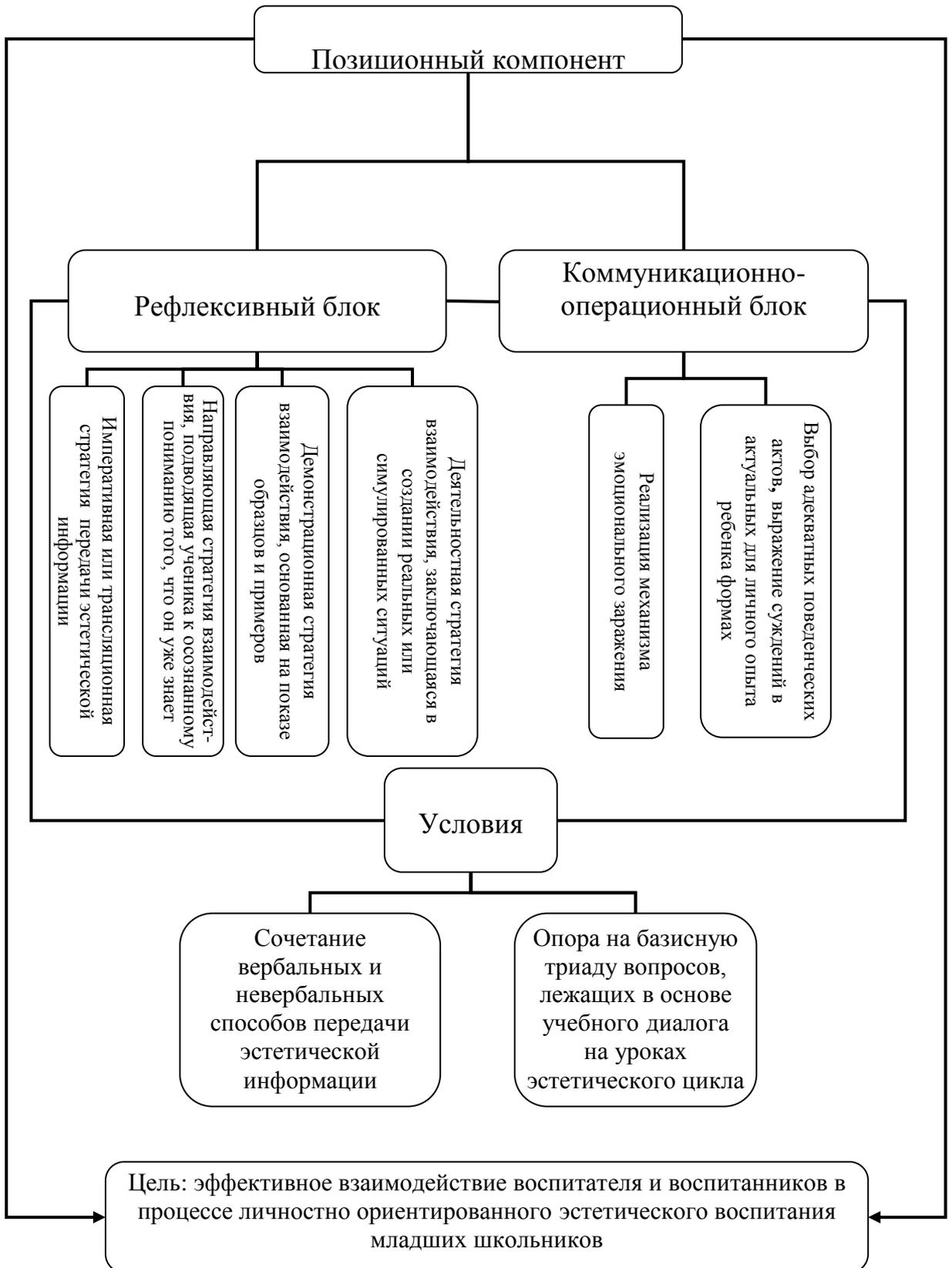
Применительно к педагогическому общению позиция человека во взаимодействии с другими изучалась в трудах И.А. Зимней [114], В.А. Кан-Калика [131], С.В. Кондратьевой [155], А.А. Леонтьева [184], В.В. Рыжова [298] и др. Отмечая многоплановость данного понятия, М.Д. Лаптева [182] определяет ее как взаимосвязь двух составляющих: позиции-отношения и позиции-взаимодействия. Рассмотрение позиции как отношения позволяет представить позицию личности как систему отношений к себе, людям и окружающему миру. Позиция-взаимодействие представляет собой установление педагогически целесообразных взаимоотношений ребенка со сверстниками и значимыми взрослыми в форме организации совместной деятельности, в результате чего происходит обмен информацией, познание личности, выработка адекватных индивидуальных способов поведения и деятельности.

Опираясь на положение об обусловленности общения позицией, которую занимает коммуникант [106], **функции** позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников будут рассматриваться нами в двух аспектах:

- 1) организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности;
- 2) усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности.

Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлен двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным (рис. 12).

**Рефлексивный блок** позиционного компонента рассматриваемой модели предполагает рефлексивный тип педагогического процесса.



**Рис. 12.** Позиционный компонент модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников

Рефлексия означает осознание себя и ожиданий других субъектов образовательного процесса. Это попытка понять происходящее в себе и себя в происходящем путем самостоятельного обращения к самоанализу.

Педагогическая рефлексия определяется как обращенность сознания педагога на самое себя, учет представлений учащихся о деятельности педагога и представлений самого обучаемого о том, как педагог понимает его деятельность. В процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников рефлексия проявляется:

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

- в гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога не на абстрактный идеал ребенка, осваивающий необходимый арсенал знаний, умений, навыков в эстетической творческой деятельности, а на возрастные, индивидуальные особенности ребенка, уровень развития частных (музыкальных, изобразительных, хореографических и т.п.) способностей;

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

Данный блок позиционного компонента модели актуализирует способности педагога анализировать ситуации межличностного взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, вычлняя причины и следствия своих реакций и реакций учащихся; извлекая из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем; ставя задачи

самоизменения в общении и решая их, используя полученный опыт. Такие действия педагога оказывают благотворное влияние на эмоционально-волевою сферу личности младшего школьника, что является основой для развития творческого потенциала и развития личности ребенка в целом.

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

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

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

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

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

***Коммуникативно-операционный блок*** позиционного компонента модели основан на конструктивном взаимодействии в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, которое в психолого-педагогической литературе [19; 131; 184; 228; 263 и др.] обозначается по-разному: сотрудничество, гуманные отношения, оптимальное взаимодействие (или общение), продуктивное взаимодействие, субъект-субъектные отношения, конструктивное разрешение конфликтов, сотворчество и др. Конструктивное взаимодействие представляет особый вид педагогического взаимодействия, обеспечивающего эффективное протекание совместной эстетической творческой деятельности, способствующей формированию эстетической воспитанности младших школьников.

Д.А. Белухин [35], определяя педагогическое взаимодействие как взаимосвязанный процесс обмена различного рода воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и общественно значимых качеств личности, выделяет в нем следующие составляющие: 1) общение как сложный многоплановый процесс

установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят обмен информацией, выработка стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека; 2) совместная деятельность как организованная система активности взаимодействующих индивидов.

Важными слагаемыми педагогического взаимодействия являются потребность ребенка в общении [281], потребность в признании как со стороны взрослых, так и сверстников [103], потребность в эмоциональном контакте, основной сферой реализации которых являются межличностные отношения, ценностные ориентации на другого [248]. Таким образом, педагогическое взаимодействие как специально контролируемый процесс определяется системой конкретных межличностных отношений.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Познание эстетического объекта как целого основывается на исследовании его свойств. На этом этапе он рассматривается преимущественно со своей внешней стороны, доступной живому

созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопросов "Что и как?". Это определяет постановку первой группы вопросов, где поиск ответов подсказывается наглядной ситуацией: «Какие краски, какие звуки, какие образные сравнения?». Следующим этапом исследования выделенного эстетического объекта является вскрытие причинно-следственных связей, сравнение, нахождение общего и различного. Этому этапу познания эстетического объекта соответствует постановка вопросов «Почему, каким образом?». Это вопросы, рассчитанные на обоснование, эстетическую оценку, на обобщение, определение, классификацию. Третья группа вопросов, побуждающих учеников к поиску, открытию, ставит спрашиваемого с самого начала в новую ситуацию «Как бы, если бы, что могло бы?». Особенностью последней группы вопросов является то, что они способствуют развитию эстетических творческих способностей, стимулируя эвристические функции мышления следующими способами: 1) создание и анализ проблемной ситуации, вызывающей затруднение и стимулирующей эстетические интересы и личностный смысл ребенка; 2) поиск недостающей информации и выбор путей решения проблемы; 3) творческая интерпретация новой эстетической информации и способов художественной деятельности.

Выявленные условия направлены на достижение цели позиционного компонента модели – эффективное взаимодействие воспитателя и воспитанников в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Таким образом, представление содержательно-смыслового наполнения концепции через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты структурно-функциональной модели позволяет описать ее содержание и технологическое обеспечение, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, раскрыть механизм эффективного взаимодействия участников процесса лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

## Резюме

1. В качестве содержательно-смыслового наполнения концепции выступает структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, реализуемая через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты.

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

3. Мотивационный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, включает: 1) целевой блок, направленный на формирование перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости эстетической творческой деятельности вообще или того или иного предмета эстетического цикла в частности; 2) эмоциональный блок, связанный с формированием непосредственно-побуждающих мотивов, основанных на эмоциональных проявлениях младшего школьника по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды в процессе

эстетической творческой деятельности; 3) креативный блок, предполагающий формирование креативно-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от процесса эстетической творческой деятельности. Реализация данных блоков модели возможна при опоре на следующие условия: 1) максимально возможное снятие внешнего контроля путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности; 2) опора на развитие мотивации достижения в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности; 3) ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений учеников в эстетической творческой деятельности; 4) создание ситуации успеха от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности; 5) создание «эффекта ауры», подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического восприятия; 6) использование приемов аттракции, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффилиации.

4. Позиционный компонент модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников данного процесса. Функции позиционного компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников рассматриваются в двух аспектах: организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности; усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности. Выделенные функции позиционного компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлены двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным. В процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников рефлексия проявляется: в обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и

ребенка, и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания младших школьников; в гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога на возрастные и индивидуальные особенности ребенка; в умении организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности. Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на эмпатийном взаимодействии, состоящем из эмоционального (эмоциональное заражение) и поведенческого (создание раппорта) компонентов.

5. Представление содержательно-смыслового наполнения концепции через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты структурно-функциональной модели позволяет описать ее содержание и технологическое обеспечение, выявить направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, раскрыть механизм эффективного взаимодействия участников процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

## Выводы по второй главе

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

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

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

4. *Теоретико-методологическими основаниями* личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются системный, аксиологический и личностно ориентированный подходы, каждый из которых раскрывает его определенную специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование дает общее представление о данном феномене. Системный подход представляет собой общенаучную основу исследования и обеспечивает рассмотрение личностно

ориентированного эстетического воспитания младших школьников как педагогическую систему с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования, обеспечивающей рассмотрение процесса и результата лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Лично ориентированный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики исследования, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса, выявить в нем роль и место субъектов эстетического воспитания, разработать предметное содержание лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, методы, приемы и формы его реализации. Результатом использования системного, аксиологического и лично ориентированного подходов явилось определение закономерностей и соответствующих им принципов лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

5. *Ядро концепции* составляют закономерности и принципы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, которые являются результатом научного анализа специальной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования. На основании системного, аксиологического и лично ориентированного подходов выявлены следующие закономерности: 1) процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации; 2) актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) лично ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников. В основу выделения принципов положено их деление на общие

и частные. Общие принципы – культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости – обеспечивают целостность теоретических основ концепции. Частные принципы отражают результат конкретизации отдельных аспектов выявленных закономерностей. Принципы интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания раскрывают закономерность, отражающую единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Закономерности, отражающей связь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, соответствуют принципы эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания, интенциональности. Закономерности, отражающей связь между личностно ориентированным характером педагогического взаимодействия и развитием эстетических творческих способностей младших школьников, – принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия.

б. *Содержательно-смысловое наполнение концепции* представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. В этом качестве выступает структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, реализуемая через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты. Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Основная функция данного компонента – создание

условий для формирования эстетической воспитанности младших школьников. Содержательно-процессуальный компонент модели включает содержательный блок, определяющий содержание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, отраженное в программе, и процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Мотивационный компонент модели, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, связан с формированием перспективно-побуждающих, непосредственно-побуждающих и креативно-побуждающих мотивов эстетической творческой деятельности при опоре на следующие условия: максимально возможное снятие внешнего контроля путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности; опора на развитие мотивации достижения в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности; ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений учеников в эстетической творческой деятельности; создание ситуации успеха от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности; создание «эффекта ауры», подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического восприятия; использование приемов аттракции, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффилиации. Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников данного процесса. Функции позиционного компонента рассматриваются в двух аспектах: организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности и усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности. Выделенные функции позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников представлены двумя блоками: рефлексивным и

коммуникативно-операционным. В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников рефлексия проявляется: в обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания младших школьников; в гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога на возрастные и индивидуальные особенности ребенка; в умении организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности. Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на эмпатийном взаимодействии, состоящем из эмоционального (эмоциональное заражение) и поведенческого (создание раппорта) компонентов.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЕРИФИКАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

#### **3.1. Цели и задачи экспериментальной работы по верификации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Верификация, выступая одним из основных критериев научности исследования, предполагает представление эмпирических данных, свидетельствующих об истинности педагогической концепции. Основными этапами верификации теоретических положений педагогики являются: выделение ключевых положений концепции, отражающих ее сущность и имеющих выход в область эмпирических данных; построение на основе ключевых положений концепции педагогического объекта (системы, модели и т.п.); проверка эффективности его функционирования; перенос результатов проверки на разработанную концепцию [295, с. 251].

В нашем исследовании верификация концепции состоит в том, чтобы опытным путем установить, действительно ли представленные в концепции положения обеспечивают эффективность личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Существует три основных уровня установления соответствия между теоретическими и эмпирическими данными в структуре педагогической концепции. Объективно-заданный уровень охватывает общие положения и границы применимости концепции и поэтому не нуждается в эмпирическом обосновании. Теоретический уровень включает теоретико-методологические основания и ядро концепции и позволяет «получение теоретических результатов без обращения к опыту» [189, с. 29]. Практико-ориентированный

уровень составляет содержательно-смысловое наполнение концепции и имеет непосредственный выход в область эмпирических данных.

Верификация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников будет осуществляться на практико-ориентированном уровне, т.е. теоретические положения (теоретико-методологические подходы, закономерности и принципы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников) будут опосредованно верифицироваться через оценку результатов деятельности.

Таким образом, целью верификация нашей концепции является проверка истинности практико-ориентированного уровня концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

В ходе организации эксперимента нами были поставлены следующие задачи:

1. Посредством реализации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников проверить истинность практико-ориентированного уровня концепции.

2. Оценить результативность внедрения в практику начального общего образования модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

3. Провести анализ и трактовку результатов экспериментального исследования.

Базой нашего исследования стали муниципальные образовательные учреждения г. Челябинска и Челябинской области. На разных этапах в экспериментальную работу были включены 422 ученика начальных классов, 325 абитуриентов педагогического университета, 42 ученика 11-х классов и 39 студентов факультета подготовки учителей начальных классов.

Экспериментальная работа предполагает качественное использование методов эмпирического исследования. К ним, как отмечает В.И. Загвязинский [107], следует отнести:

### 1. Общие методы эмпирического исследования:

- обобщение передового педагогического опыта;
- опытная педагогическая работа;
- педагогический эксперимент.

### 2. Частные методы эмпирического исследования:

- изучение литературы, документов и результатов деятельности;
- наблюдение;
- опрос;
- оценивание;
- тестирование.

Основным методом эмпирического исследования является педагогический эксперимент, который выступает как «своеобразно сконструированный и осуществленный педагогический процесс, включающий принципиально новые элементы и поставленный таким образом, что дает возможность глубже, чем обычно, видеть связи между его различными сторонами и точно учитывать результаты внесенных изменений» [276, с. 93].

Метод педагогического эксперимента позволяет разложить целостные педагогические явления на их составные части и предполагает выделение следующих этапов:

- преднамеренное внесение в педагогический процесс важных изменений в соответствии с задачей исследования и гипотезой;
- организация педагогического процесса, позволяющая видеть связи между изучаемыми явлениями;
- количественное измерение и качественный анализ введенных в педагогический процесс новых или видоизмененных компонентов.

Как отмечает в своем исследовании В.И. Михеев [226], содержание любого педагогического эксперимента, направленного на сравнительную оценку эффективности определенных методов обучения и воспитания, определяется целым набором процедур, к которым относятся:

- выбор модели объекта исследования;
- выбор критериев значимости оценки отклика системы и факторов, определяющих воздействие на них;
- выбор средств и способов измерения значений отклика системы;
- формирование контрольной и экспериментальной групп;
- измерение системы в различных условиях проведения эксперимента с учетом уровней основного фактора;
- выбор статистической модели с целью проверки рабочей гипотезы;
- вычисление обобщенных характеристик эмпирических выборок и проверка нулевой гипотезы в соответствии с выбранной статистической моделью;
- интерпретация результатов эксперимента.

Построенная нами концепция является сложной, целенаправленной системой теоретико-методологических положений личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, базирующихся на закономерностях и принципах системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов. Все основные идеи концепции заложены в структурно-функциональной модели, которая отражает ее содержательно-смысловое наполнение. Таким образом, проверка практико-ориентированного уровня концепции проводилась посредством реализации данной модели.

Экспериментальная работа по реализации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществлялась в несколько этапов:

1) констатирующий этап эксперимента, позволяющий выявить исходный уровень развития эстетических творческих способностей младших школьников в контрольных и экспериментальных группах по выделенным критериям и показателям;

2) формирующий этап, на котором реализуется модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на начальной ступени общего образования;

3) контрольный этап, на котором проводится итоговое оценивание результатов по выделенным критериям и показателям в контрольных и экспериментальных группах.

На **констатирующем этапе эксперимента** решались следующие задачи:

1. Определение основных положений констатирующего эксперимента:

- выявление критериев и показателей уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников;

- определение эффективных диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников;

- формирование репрезентативной выборки младших школьников – участников эксперимента; формирование экспериментальных и контрольных групп.

2. Проведение диагностических процедур по определению эффективности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников:

- изучение значимости эстетического воспитания для развития личности младшего школьника;

- выявление исходного уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников в контрольных и экспериментальных группах по выделенным критериям и показателям.

Целью **формирующего этапа экспериментального исследования** была проверка практико-ориентированного уровня концепции. На данном этапе решались следующие задачи:

1. Введение в процесс эстетического воспитания изменений, предположительно обеспечивающих эффективность личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Реализация модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента нами была реализована модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в единстве ее компонентов – содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного. Таким образом, на формирующем этапе эксперимента была осуществлена проверка практико-ориентированного уровня концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

Целью **итогового, констатирующего этапа эксперимента** являлось конечное оценивание уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников в контрольных и экспериментальных группах, позволяющее определить эффективность модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, а также констатация эффективности практико-ориентированного уровня концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Результаты верификации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников приведены в параграфе 3.3.

**Первая задача** констатирующего этапа эксперимента предполагала выявление критериев и показателей, диагностических методик, позволяющих выявить уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников, а также формирование репрезентативной выборки младших школьников.

Исходя из компонентного состава эстетической воспитанности младших школьников, мы определили следующие критерии уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников.

**Эмоционально-оценочный критерий** позволяет выявить богатство и яркость эмоциональных проявлений, устойчивые эмоционально-оценочные переживания младших школьников, особенности их эстетического восприятия, эстетической оценки явлений действительности и произведений искусства с позиции эстетического идеала (прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное и т.п.). Эмоционально-оценочный критерий позволяет также выявить отношение школьников к эстетическому объекту, которое может проявляться как в ситуативном выборе эмоциональных оценок, так и в форме эмоционально-оценочного отношения к эстетическим объектам.

Данный критерий включает в себя следующие показатели:

- а) эстетическое восприятие;
- б) эстетическое суждение (адекватность определения эстетических категорий и эмоциональных модальностей);
- в) эмоционально-волевой показатель (эмоциональная устойчивость; ответственность; контроль эмоций и поведения).

**Креативный критерий** направлен на оценку способности творческого восприятия, усвоения и индивидуальной переработки любой поступающей эстетической информации, в отличие от механического накопления эстетических знаний. Креативный критерий выявляет способности к творческому мышлению, творческой деятельности, склонность к самостоятельному конструированию эстетической деятельности, оригинальному выполнению заданий. Центральным компонентом креативности является показатель творческого воображения ребенка.

**Коммуникативный критерий** оценивает коммуникативные качества личности младших школьников, включая последовательность действий и предсказуемость поведения в сфере общения. Коммуникативный критерий включает в себя показатели степени открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности (табл. 4).

**Критерии, показатели и диагностические методики  
выявления сформированности эстетической воспитанности  
младших школьников**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>	<b>Диагностические методики</b>
Креативный критерий	Показатель творческого воображения	Проективная методика «чернильных пятен» Роршаха
Эмоционально-оценочный	Показатель эстетического восприятия	Тестовая карта «человечек Пенфилда»
	Показатель эстетического суждения	Методика И.А. Медведевой
	Эмоционально-волевой показатель	Личностный опросник Р. Кеттела
Коммуникативный критерий	Показатели открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности	

Для оценки уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников нами были приняты следующие уровни: достаточный и недостаточный. При этом мы исходили из установки, что в младшем школьном возрасте у ребенка формируются только основы эстетической воспитанности, т.е. ее компоненты могут либо достичь (достаточный уровень), либо не достичь (недостаточный уровень) определенного уровня развития относительно возрастных особенностей младших школьников.

Каждому показателю в рамках определенного критерия соответствовал качественно описанный балл: 2 балла ставилось, если признак проявлялся в достаточной мере; 1 балл, если признак проявлялся в недостаточной мере.

Выделенные критерии и показатели уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников оценивались при помощи следующих диагностических методик.

## 1. Методика оценки творческого воображения

В качестве методики квантифицированной оценки творческого воображения у младших школьников нами была использована проективная технология Роршаха, основанная на интерпретации статических «чернильных пятен» [61]. Высокий уровень и сложность восприятия, связанного с хорошо развитым творческим воображением, определяют **кинестетические** интерпретации статического «чернильного пятна». Под кинестетическими интерпретациями понимаются те, в которых ребенок усматривает движение человека или антропоморфные движения животных. Данную кинестетическую интерпретацию обозначают латинской буквой «М». Наряду с этим вводятся также показатель «движения животных» (такую кинестетическую интерпретацию обозначают латинскими буквами «FM»). Оба вида кинестетических интерпретаций подсчитываются отдельно. Наличие кинестетических ответов характеризует не только уровень развития творческого воображения, но и богатство и живость внутреннего мира личности, спонтанность ее аффективных проявлений на фоне хорошего контроля и адаптированности. Наиболее значимыми считаются те кинестетические интерпретации, в которых младшими школьниками усматриваются движение человека или антропоморфные движения животных, так как косвенно они отражают еще и уровень развития интеллекта, эмоциональной стабильности и способность к эмпатии.

Преимущества проективной методики «чернильных пятен» Роршаха по сравнению с другими подходами состоит в строгой стандартизации стимульного материала, что позволяет сравнивать результаты, достигнутые разными лицами. Нами разработан оптимизированный подход к применению методики «чернильных пятен» Роршаха, позволяющий избежать повторного применения одной и той же таблицы с изображением «чернильного пятна» до и после окончания эксперимента. Обследование было построено таким образом, что участникам эксперимента каждый раз предъявлялся неизвестный по предыдущему тестированию стимульный материал. Это

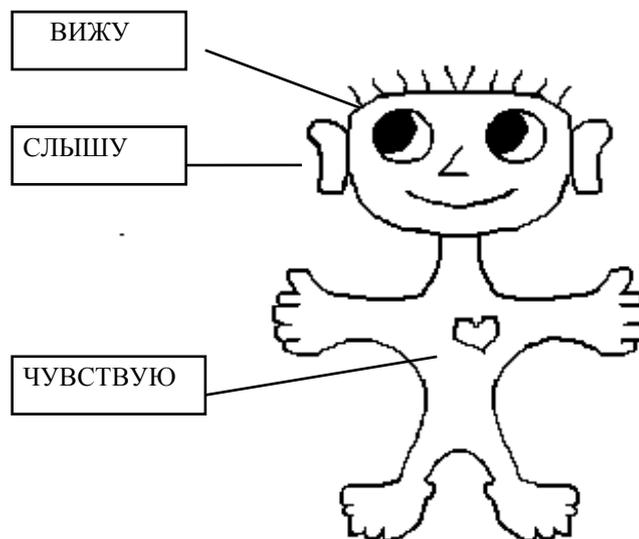
достигалось следующим образом: первый раз предъявлялись четные таблицы (№ 2, № 4, № 6, № 8, № 10), во второй раз – нечетные (№ 1, № 3, № 5, № 7, № 9) (приложение 1). В течение 5 минут каждый ребенок, рассматривая «чернильное пятно», перечислял, что изображено на «картинке». Каждая кинестетическая интерпретация оценивалась одним баллом. Количество кинестетических интерпретаций, в которых дети усматривали движение человека или антропоморфные движения животных подсчитывались отдельно от кинестетических интерпретаций, в которых дети усматривали «движения животных». По данным исследований [289] достаточный уровень развития творческого воображения соответствует двум и более кинестетическим интерпретациям по шкале «М» (движение человека или антропоморфные движения животных). Таким образом, достаточный уровень развития творческого воображения младших школьников будет соответствовать 2-м баллам, а недостаточный – 1 баллу.

## **2. Методика выявления эстетического восприятия**

Для получения объективных показателей, на основе которых можно было бы судить о специфике эстетического восприятия младших школьников, нами была разработана методика оценки одноактного восприятия эстетического объекта без предварительного анализа стимула с использованием тестовой карты, на которой изображен т.н. «человечек Пенфилда», представляющий обобщенный перцептивный образ человека. Американский нейрофизиолог Пенфилд, изобразил его на основании внутренней карты мозга, на которой представлены зоны, ответственные за движения и анализ ощущений, идущих от разных частей тела. На этой карте огромные зоны заняты сигналами, идущими от кистей рук, рта, губ и стоп. Соответственно, и человечек, нарисованный Пенфилдом как наше внутреннее представление о человеке, на этой карте наделен громадными кистями, стопами, головой и ртом. Таким образом, рассматривая лежащий перед ним рисунок, ребенок ассоциирует себя с нарисованным на нем человечком.

Разработанная нами методика основана на принципах нейролингвистического программирования, которое предлагает подходы к выявлению особенностей сенсорного восприятия человека. Одним из них является отслеживание глазодвигательных реакций человека. Взгляд вверх в процессе восприятия означает, что человек не только слышит, но и визуализирует услышанный образ. Взгляд вниз и вправо в процессе восприятия означает, что человек не только слышит, но и переживает то, что он услышал. Взгляд вправо или влево в процессе восприятия означает, что человек только слушает звуки, не переживая и не представляя никаких образов.

Сразу после прослушивания музыкального произведения (Мусоргский «Ночь на лысой горе») дети должны указать, **как** они воспринимали музыку: возникали ли у них немusикальные ассоциации («видели» музыку), эмоционально ее переживали («чувствовали» музыку) или только «слышали». Выбранный вариант ответа отмечался детьми на раздаваемых им тестовых картах (рис. 13).



**Рис. 13. Тестовая карта с человечком «Пенфилда»**

Ответ, в котором дети указывали, что прослушивание музыки вызывает у них немusикальные ассоциации или эмоциональные переживания,

оценивался 2 баллами и соответствовал достаточному уровню развития эстетического восприятия. Ответ, в котором дети указывали, что прослушанную музыку они только «слышали», оценивался 1 баллом и соответствовал недостаточному уровню развития эстетического восприятия.

### **3. Методика оценки эстетического суждения**

Для оценки эстетического восприятия младших школьников была использована методика, разработанная И.А. Медведевой [213]. Участникам опроса предлагалось несколько шкал, характеризующих звуки и созвучия с эмоциональной и эстетической точки зрения. Эти шкалы выражены в терминах различных эстетических и эмоциональных категорий («красивый-некрасивый», «приятный-неприятный», «добрый-злой», «страшный-нестрашный», «нежный-грубый»). В конкретном выражении материал представлял собой:

1) музыкальные гармонические созвучия, противоположные по своей акустической природе: консонирующая (благозвучная) малая терция и диссонирующая (неблагозвучная) большая септима;

2) звуки речи, выбранные по принципу наибольшего контраста (благозвучный-неблагозвучный) с опорой на результаты шкалирования «звукобукв» русского языка (Ю, Ы, Л, Ф).

Звуки и буквы предъявлялись по одному и оценивались детьми последовательно по всем шкалам. Ответы заносились в специальные бланки. Правильными ответами считались те, в которых благозвучное созвучие (малая терция) и благозвучные «звукобуквы» («Ю» и «Л») оценивались такими эстетическими и эмоциональными категориями как «красивый», «приятный», «добрый», «нестрашный», «нежный», а неблагозвучное созвучие (диссонирующая большая септима) и неблагозвучные «звукобуквы» («Ы» и «Ф») оценивались эстетическими и эмоциональными категориями «некрасивый», «неприятный», «злой», «страшный», «грубый».

Каждый правильный ответ оценивался одним баллом. Достаточный уровень развития эстетического суждения оценивался 2-мя баллами и

соответствовал 15-ти и более правильным ответам, недостаточный уровень развития эстетического суждения оценивался 1-м баллом и соответствовал 1-14 правильным ответам.

#### **4. Методика оценки эмоционально-волевых и коммуникативных показателей качеств личности**

Для оценки данных показателей нами был выбран опросник Р. Кеттела (СРQ – детский вариант личностного опросника), который является одним из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности.

К эмоционально-волевым показателям опросника Р. Кеттела относятся показатели по факторам «С – эмоциональная устойчивость», «G – ответственность», «Q<sub>3</sub> – контроль эмоций».

В коммуникативный блок опросника Р. Кеттела входят показатели по факторам «А – открытость», «Н – общительность», «Е – степень доминирования-подчиненности».

Так, высокие оценки по фактору «А» характерны для ребенка, который отличается богатством и яркостью эмоциональных проявлений, а по фактору «С» – для более эмоционально зрелого и хорошо приспособленного младшего школьника, который не поддается случайным колебаниям настроений. Дети с высокими оценками по фактору «Е» демонстрируют ярко выраженное стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, а высокие оценки фактора «G» характерны для ученика с развитым чувством ответственности, обязательного и добросовестного. Личность с высокими оценками по фактору «Н» не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений. Высокие оценки по фактору «Q<sub>3</sub>» свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение [296].

При проведении индивидуального опроса младшим школьникам предлагалось ответить на вопросы, состоявшие из двух частей, и выбрать ту

часть, которая подходила им больше. После обработки полученных ответов у каждого ребенка определялись показатели по каждому из 12 личностных факторов. Каждый показатель оценивался в стенах от 1 до 10. Достаточный уровень развития эмоционально-волевого и коммуникативного показателей оценивался 2-мя баллами и соответствовал 15 и более стенам, недостаточный уровень развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы оценивался 1-м баллом и соответствовал 3-14 стенам.

В результате суммарная оценка баллов по каждому критерию составила:

- креативный критерий (max: 2 балла; min 1 балла);
- эмоционально-оценочный критерий (max: 6 баллов; min 3 балла);
- коммуникативный критерий (max: 2 балла; min 1 балл).

Общая максимальная оценка по всем критериям составила 10 баллов, минимальная 5 баллов. Шкала оценок была разделена на 2 оценочных уровня: 5-7 баллов – недостаточный уровень; 8-10 – достаточный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников.

В экспериментальном разделе представленной работы значительное внимание было также уделено такому частному методу эмпирического исследования, как изучение документальных источников. Целевое назначение указанного метода состоит в следующем: создание и расширение эмпирической базы исследования для последующего анализа; уточнение и проверка концепции путем выявления как соответствующих, так и противоречащих ей фактов, анализ соответствия между этими группами фактов. Источниками фактического материала в нашем исследовании служили данные о средней успеваемости учеников начальных классов по математике, русскому языку, чтению, иностранному языку, музыке и изобразительному искусству, полученные путем анализа учебной документации.

К первой задаче констатирующего этапа эксперимента относится формирование репрезентативной выборки. Репрезентация предполагает

выделение из генеральной совокупности выборочной совокупности, отражающей свойства генеральной. Выборка должна решать проблему качественной и количественной репрезентации. Качественная репрезентация должна отражать реально существующие стороны не только педагогического процесса, но и социальной действительности, в которой живут люди. Количественная репрезентация тесно связана с программой анализа информации и особенностями построения инструментария. Для организации процедуры отбора применяются разные виды выборки (собственно случайная, механическая, типическая, серийная и др.) [96; 343]. В нашем исследовании используется случайная выборка. Половозрастной состав однороден. Эксперимент был развернут на базе МОУ СОШ № 121 г. Челябинска. В эксперименте участвовали 116 младших школьников МОУ СОШ № 121 г. Челябинска. Были сформированы две экспериментальные (ЭГ-1 и ЭГ-2) и две контрольные (КГ-1 и КГ-2) группы. В ЭГ-1 (30 учащихся) и КГ-1 (27 учащихся) вошли ученики 1–2-х классов, в ЭГ-2 (29 учащихся) и КГ-2 (30 учащихся) – ученики 2–3-х классов (ранее не задействованные в экспериментальной работе).

Таким образом, решая первую задачу констатирующего этапа эксперимента, мы определили критерии, показатели, уровни и методики их измерения, а также формирование репрезентативной выборки.

В процессе решения *второй задачи* констатирующего этапа эксперимента, были проведены исследования, которые позволили детализировать характер влияния эстетического воспитания на личность обучающихся [394; 396; 397; 399; 400; 401]. Это проявилось в фактологически установленном влиянии эстетического воспитания, полученного в детстве:

- на индивидуально-психологические особенности личности (показатели интеллекта, эмоциональной устойчивости, уравновешенности, ответственности, эмоциональной зрелости, напряженности);

- на уровень развития внимания;

- на выраженность индивидуальной расположенности отвечать тревожными реакциями на изменения в окружающей среде (личностная тревожность) и выработку собственной тревожной реакции на окружающую обстановку (реактивная тревога);

- на состояние мотивационной сферы личности;

- на показатели школьной успеваемости по дисциплинам не эстетического цикла;

- на успешность экзаменационных испытаний абитуриентов в процессе поступления в вуз.

Изучение взаимосвязи между фактом занятий искусством в детстве и уровнем мотивации достижения у взрослого человека (в исследовании принимали участие студенты 3 курса педагогического университета) показало, что художественное образование, полученное в детстве, обусловило впоследствии более высокий уровень мотивации к успеху. Для квантифицированной оценки данной мотивации мы использовали личностный опросник А. Мехрабиана, модифицированный М.Ш. Магомед-Эминовым [275].

Известно, что более высокий уровень мотивации достижения связан с настойчивостью в достижении цели и предполагает более высокие результаты в различных областях деятельности, более высокое качество работы и уровень сложности решаемых задач. В проведенном нами исследовании средний показатель мотивации достижения у студентов, получивших художественное образование в детстве, оказался на 22 балла выше ( $P=0,01$ ; критерий Манна-Уитни), чем у их сверстников, не испытавших благотворного влияния занятий искусством в школьные годы (табл. 5).

Таким образом, полученные нами данные позволяют считать, что эстетическое развитие, полученное в детстве, оказывает оптимизирующее влияние на состояние мотивационной сферы взрослого человека.

Таблица 5

**Показатели мотивации достижения у студентов, получавших и не получавших художественное образование в детстве ( $M \pm m$ )**

Группы, показатели	Кол-во чел	Баллы
Студенты, не получившие художественное образование в детстве	10	111,4±6,9
Студенты, получившие художественное образование в детстве	29	133,4 ±3.8 P=0,01

Примечание: Здесь и в дальнейшем  $M \pm m$  обозначает среднюю арифметическую и стандартную ее ошибку. «P» отражает статистически значимые различия между изученными группами по критерию Манна-Уитни при критическом уровне значимости  $P=0,05$ .

Проведенное нами исследование выявило также более высокий уровень развития интеллекта у детей младшего школьного возраста, занимающихся в школах искусства. Для оценки интеллекта нами использовались «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (модификация Р.С. Немова, адаптированная для младших школьников) [238]. Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся 3-х классов, занимавшихся дополнительно музыкой, показатели невербального интеллекта оказались в 1,7 раза выше, чем у их сверстников, обучавшихся только в общеобразовательной школе ( $P=0,0001$ ; критерий Манна-Уитни) (табл. 6).

Таблица 6

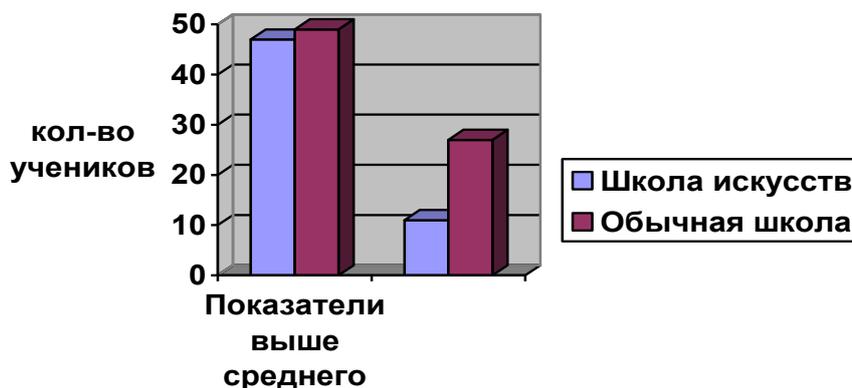
**Сопоставление показателей вербального и невербального интеллекта у младших школьников, занимающихся и не занимающихся в детских школах искусств ( $M \pm m$ )**

Группы, показатели	Показатели невербального интеллекта (баллы)	Показатели вербального интеллекта (баллы)
Школьники, не занимающиеся в детских школах искусств	4,9±1.2 N=10	6,46±1,99 N=58
Школьники, занимающиеся в детских школах искусств	8,2±1,2 N=10, P=0,0001	6,72±1,99 N=57, P=0,0001

Примечание: Достоверность различий по показателям невербального интеллекта оценивалась с помощью критерия Манна-Уитни, по показателям вербального интеллекта оценивалась с помощью критерия Вальд-Вольфовица.

Аналогичная картина наблюдалась и при анализе результатов исследования, посвященного изучению взаимосвязи уровня развития вербального интеллекта («Личностный опросник Р. Кеттела CPQ», фактор «В – интеллект») и обучения в детской школе искусств учеников 2-х и 3-х классов.

Так, среди детей, имевших опыт обучения в детской школе искусств, в 2 с лишним раза меньше школьников ( $P=0,035$ ; точный критерий Фишера), продемонстрировавших по фактору «вербальный интеллект» результаты ниже среднего (5 баллов и ниже), чем среди учеников, обучавшихся только в общеобразовательной школе (рис. 14). Достоверно более высоким является и средний показатель вербального интеллекта ( $P=0,0001$ ; критерий Вальд-Вольфовица) (табл. 6).



**Рис 14.** Показатели вербального интеллекта у детей, имевших и не имевших опыт обучения в детской школе искусств

Нами также была проведена психометрическая оценка личностных черт младших школьников, на протяжении двух или трех лет занимавшихся в детских школах искусств музыкой или хореографией. Количественная оценка личностных черт (многофакторный личностный опросник Р. Кеттела CPQ) показала, что дети, занимающиеся в школах искусств, являются более уравновешенными и сдержанными, лучше владеют собой в неблагоприятных

ситуациях и демонстрируют относительно высокую помехоустойчивость. Их средний показатель «уравновешенности» (фактор С) достоверно превышает аналогичный показатель у детей, не испытавших благотворного влияния занятий искусством (табл. 7).

Таблица 7

**Взаимосвязь занятий искусством в детстве и личностных факторов  
детей младшего школьного возраста ( $M \pm m$ )**

Группы, факторы	Дети, занимающиеся в детских школах искусств, N=57	Дети, не занимающиеся в детских школах искусств, N=48	P
Фактор А (открытость)	4,63±2,1	4,31±1,9	0,71
Фактор В (уровень интеллекта)	6,72±2,0	6,46±2,0	<b>0,0001</b>
Фактор С (эмоциональная устойчивость)	5,72±2,2	4,69±1,7	<b>0,02</b>
Фактор D (возбудимость)	5,82±1,8	7,58±1,5	<b>0,046</b>
Фактор E (доминантность)	6,02±1,9	6,58±1,7	<b>0,009</b>
Фактор F (импульсивность)	4,96±1,9	5,85±2,0	0,31
Фактор G (ответственность)	5,11±1,7	4,54±1,6	0,07
Фактор H (общительность)	4,49±2,0	4,19±1,9	0,07
Фактор I (мягкосердечность)	5,68±1,9	5,9±1,9	<b>0,003</b>
Фактор O (тревожность)	7,09±2,2	7,21±2,1	<b>0,009</b>
Фактор Q3 (контроль эмоций и поведения)	4,789±1,5	4,92±1,6	0,23
Фактор Q4 (внутренняя напряженность)	7,65±1,9	7,85±1,6	<b>0,03</b>

Примечание: Достоверность различий оценивалась с помощью критериев Манна-Уитни и Вальда-Вольфовица

Школьники данной группы продемонстрировали также достоверно более низкие результаты по фактору «возбудимость» (фактор D). Известно, что более высокие оценки по этому параметру у младших школьников коррелируют со склонностью к девиантному поведению и нарушению дисциплины. Таким образом, эстетическое воспитание вносит свой вклад в уменьшение проявлений упрямства и агрессивности у детей.

Занятия искусством в детстве также способствуют развитию серьезности и ответственности у младших школьников. Об этом

свидетельствуют показатели по фактору «доминантность-подчиненность» (фактор E).

Полученные данные показали, что дети, обучающиеся в школах искусств, менее утонченные, сентиментальные и романтичные, менее склонны к фантазиям. Они более доверяют рассудку, нежели чувствам, более практичны в делах, реалистичны и тверды (фактор I). Вместе с тем, статистически более низкие показатели, полученные у данной группы детей по этому фактору, свидетельствуют об их эмоциональной зрелости. Также было выявлено, что дети, занимающиеся в школах искусств, менее возбужденные, напряженные, раздражительные, нетерпеливые, у них меньше побуждений, не находящих разрядки (фактор Q4).

Завершают картину показатели, полученные по фактору «тревожность» (фактор O). Известно, что личности с высокой оценкой по этой шкале характеризуются эмоциональной неустойчивостью с преобладанием пониженного настроения, страдают расстройством сна, имеют агрессивные тенденции в поведении, что обусловлено наличием большего количества неудовлетворенных потребностей (фрустрации). Нами показано, что младшие школьники, занимающиеся в школах искусств, имеют более низкие показатели напряженности по сравнению со своими сверстниками. Таким образом, занятия искусством в детстве способствуют сглаживанию невротизирующего диссонанса между запросами и возможностями.

Результаты психолого-педагогического обследования учеников 11-х классов продемонстрировали более высокий уровень внимания и успеваемости у тех, кто занимался искусством в детстве. В частности, была показана более высокая продуктивность этой группы при выполнении корректурной пробы, статистически более высокий балл за период обучения в начальной школе, а также более высокие оценки по русскому языку и литературе в старших классах (табл. 8).

Таблица 8

**Влияние занятий искусством в детстве на показатели внимания и успеваемости ( $M \pm m$ )**

Группы, показатели	Учащиеся, не занимавшиеся искусством в детстве	Учащиеся, занимавшиеся искусством в детстве	P
Корректурная проба (количество знаков, средний показатель)	954,4±51,9	1071,6±35,6	<0,05
Средний балл в начальной школе	4,06±0,08	4,31±0,09	<0,05
Средний балл по русскому языку	3,67±0,14	3,97±0,12	<0,05
Средний балл по литературе	3,67±0,19	4,13±0,11	<0,05

Результаты изучения успешности на вступительных экзаменах в вуз также демонстрируют отсроченный позитивный эффект художественного образования, полученного в детстве. Так, при сопоставлении частоты наличия художественной подготовки и зачисления в вуз была выявлена достоверная взаимосвязь между изучаемыми показателями: среди не поступивших только 35,5% имели художественное образование, в то время как среди поступивших этот показатель составил 56,2% ( $P < 0,001$ ) (табл. 9).

Таблица 9

**Показатели успешности на вступительных экзаменах в вуз абитуриентов, занимавшихся и не занимавшихся в детстве искусством**

Успешность поступления в вуз, группы	Абитуриенты, занимавшиеся в детстве искусством		Абитуриенты, не занимавшиеся в детстве искусством	
	абс.	%	абс.	%
Поступили в вуз	59	56,2	46	43,8
Не поступили в вуз	78	35,5	142	64,5

Полученные данные позволяют декларировать наличие позитивного влияния обучения искусству в детстве на способность к успешному преодолению экзаменационных испытаний по конкретным предметам вступительных экзаменов (математике, русскому языку и литературе).

Проведенные сопоставления позволили выявить наличие подобных взаимосвязей. Так, среди лиц, сдавших экзамен по математике на «отлично» и «хорошо», 53,2% занимались искусством в детстве, среди получивших оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» этот показатель составил только 33,6% ( $P < 0,001$ ) (табл. 10).

Таблица 10

**Результаты вступительного экзамена по математике у абитуриентов, занимавшихся и не занимавшихся в детстве искусством**

Оценки, группы	Абитуриенты, занимавшиеся в детстве искусством		Абитуриенты, не занимавшиеся в детстве искусством	
	абс.	%	абс.	%
Оценки «отлично» и «хорошо»	67	53,2	59	46,8
Оценки «удовлетворительно» и «неудовлетворительно»	49	33,6	97	66,4

Среди абитуриентов, сдавших русский язык на «отлично», 76,9% занимались в детских школах искусства и кружках, в то время как среди всей остальной группы абитуриентов только 38,9% ( $P < 0,002$ ) обучались искусству в детстве (табл. 11).

Таблица 11

**Результаты вступительного экзамена по русскому языку у абитуриентов, занимавшихся и не занимавшихся в детстве искусством**

Оценки, группы	Абитуриенты, занимавшиеся в детстве искусством		Абитуриенты, не занимавшиеся в детстве искусством	
	абс	%	абс	%
Оценки «отлично»	30	76,9	9	23,1
Оценки «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно»	75	38,9	118	61,1

Таким образом, решая вторую задачу констатирующего этапа эксперимента, мы подтвердили значимость эстетического воспитания для развития личности как в младшем школьном возрасте, так и на последующих возрастных этапах.

**Вторая задача** констатирующего этапа эксперимента состояла также в выявлении исходного уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников с учетом выявленных критериев и показателей. На этом этапе эксперимента в контрольных и экспериментальных группах были проведены методики оценки творческого воображения, эстетического восприятия, эстетического суждения, определены эмоционально-волевые и коммуникативные показатели. Результаты исследования, представленные в параграфе 3.3., показали, что группы сформированы корректно, поскольку значимых различий в уровне сформированности эстетической воспитанности младших школьников в контрольных и экспериментальных группах не обнаружено.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы подтвердили значимость эстетического воспитания для развития личности как в младшем школьном возрасте, так и на последующих возрастных этапах; выявили критерии, показатели, уровни и соответствующие им методики определения уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников; сформировали контрольные и экспериментальные группы и выявили исходный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников.

## Резюме

1. Особенность верификации нашей концепции состоит в эмпирической проверке ее отдельных компонентов с точки зрения достижения общей цели, осуществленной на практико-ориентированном

уровне через модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Целью верификации является прямая проверка истинности концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Цель конкретизирована следующими задачами: 1) проверка посредством реализации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников истинности практико-ориентированного уровня концепции; 2) оценка результативности внедрения в практику начального общего образования модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; 3) анализ и трактовка результатов экспериментального исследования.

3. В процессе верификации концепции использованы следующие методы: наблюдение, опрос, психологическое тестирование, изучение документальных источников, педагогический эксперимент.

4. Организация экспериментальной работы осуществлялась в несколько этапов: констатирующий этап эксперимента выявил первоначальный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников по выделенным критериям и показателям; на формирующем этапе реализована модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в единстве трех компонентов – содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного; на итоговом этапе проведено итоговое оценивание результатов.

5. На констатирующем этапе эксперимента подтверждена значимость эстетического воспитания для развития личности как в младшем школьном возрасте, так и на последующих возрастных этапах; выявлены критерии, показатели, уровни и соответствующие им методики определения уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников; сформированы контрольные и экспериментальные группы и выявлен

исходный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников.

6. На формирующем этапе эксперимента осуществлена проверка практико-ориентированного уровня концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

7. На итоговом этапе эксперимента проведено итоговое оценивание эффективности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в контрольных и экспериментальных группах, а также констатация эффективности практико-ориентированного уровня концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

8. Критериально-уровневая шкала для оценивания уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников включала следующие критерии: эмоционально-оценочный (эстетическое восприятие; эстетические суждения; эмоционально-волевые качества личности младшего школьника); креативный критерий (творческое воображение); коммуникативный критерий (открытость, общительность, степень доминирования-подчиненности). Для оценки уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников приняты достаточный и недостаточный уровни.

### **3.2. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Разработанная нами концепция представляет собой применение теоретических положений в практической педагогической деятельности с вариативным использованием методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Представление концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников было бы неполным без иллюстрации ее реализации на различных педагогических объектах. Поскольку основной формой учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе является урок, то наиболее показательно реализация концепции может быть продемонстрирована в рамках двух основных дисциплин эстетического цикла в начальных классах – уроках музыки и изобразительного искусства.

Специфика *уроков изобразительного искусства* в начальных классах состоит в том, что они направлены на формирование у ребенка художественных потребностей путем включения не только в художественно-рецептивную (восприятие произведений изобразительного искусства), но и в художественно-творческую (создание произведений изобразительного искусства) деятельность, так как форма визуального изображения является для детей самым доступным средством выражения их интересов и чувств. Именно в изобразительной деятельности младший школьник отражает свои непосредственные впечатления, представления о явлениях и событиях окружающей его действительности, дает им произвольную оценку и выражает свои эмоции.

Изобразительная деятельность играет большую роль в развитии личности младшего школьника. Формирование чувства цвета в процессе рисования благодаря приобретаемому опыту видения многоцветья мира расширяет эстетическое восприятие младшего школьника, обогащает палитру изобразительных средств, с помощью которых он может более

тонко выражать свои чувства и отношения в процессе создания изображения.

Рисование напрямую связано с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Занятие рисованием способствует развитию каждой из этих функций и в то же время согласовывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире. Изобразительная деятельность предоставляет также естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления ребенка.

Изобразительное искусство в силу своей конкретности и наглядности может оказать большое влияние в формировании и обогащении представлений ребенка о мире. Предметы народного прикладного искусства, картины, иллюстрации в книгах и т.д., развивая фантазию детей, служат примером того, как можно использовать образно-выразительные средства. Яркость, выразительность образов в картинах, скульптуре, архитектуре и произведениях прикладного искусства вызывают у младших школьников эстетические переживания, помогают глубже и полнее воспринимать явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в рисунке, лепке, аппликации.

Специфика *уроков музыки* в начальных классах связана с тем, что процесс интериоризации эстетических ценностей основывается на активных, доступных для детей формах музицирования и собственного музыкального творчества – сольного и ансамблевого (вокального, хорового, инструментального). В отличие от других видов искусства, музыка более непосредственно связана с эмоциональными переживаниями детей. Эмоции, проявляясь через голосовое и двигательное самовыражение под музыку, являются важнейшим средством развития эмоционально-телесного опыта ребенка и его личности в целом.

Процесс музыкального восприятия эффективно развивает креативность ребенка, пробуждая в юном слушателе естественные синестетические и мускульно-моторные ассоциации, имеющие интермодальный характер. Воспринимая музыку, ребенок проявляет способности к ассоциированию предметов, к связыванию их на основе эмоциональной и ситуативной близости в один психологический «комплекс» – слуховой, зрительный, моторно-двигательный, обонятельный или осязательный. Происходящая при этом продуктивная манипуляция образами, основанная на синестезии, соощущении, помогает преодолеть однобокость и фрагментарность мышления, эмоциональную бедность воображения.

Уроки музыки вносят положительный вклад в когнитивное развитие младших школьников. Так, способность музыки создавать репрезентации информации, входящей в один из каналов восприятия, основываясь на информации, поступающей по другому каналу, способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира. Интенсивное обогащение зрительных, слуховых, двигательных представлений, лежащих в основе образной памяти, является важнейшим условием нормального развития центральной нервной системы, гармоничного развития личности. Использование в процессе восприятия музыки различных сенсорных стимулов, поступающих по каждому из входных каналов, развивает визуальную, аудиальную, кинестетическую память и мышление, расширяет «языковые карты» того или иного способа репрезентации различных моделей мира.

В процессе музыкального воспитания наиболее естественно развивается эмоциональная сфера младшего школьника. При этом процесс общения с музыкой не просто эмоционально окрашен, а является еще и формой коммуникации. В распознавании содержания музыкального произведения юный слушатель ориентируется, прежде всего, на так называемые коммуникативные архетипы – интермодальные устойчивые конструкты, несущие обобщенный смысл основных способов социального

взаимодействия. С одной стороны, эти коммуникативные архетипы представляют собой фундаментальный психологический словарь слуховых образов, служащих основанием «музыкального языка», на которое опирается вся музыкальная культура. С другой стороны, восприятие музыки помогает слушателю проникнуть в содержание коммуникативных архетипов, став соучастником воображаемой ситуации общения. Таким образом, музыкальное искусство становится фундаментом общения, помогая расшифровать закодированное в звуках сообщение. Велика роль эмоционального воздействия музыки на юного слушателя, ее способность развивать эмоциональную сферу младшего школьника. Воспитательно-эстетическая функция музыки принадлежит ей в такой же степени, как и другим видам искусства, но безграничные возможности эмоционального воздействия музыкального искусства придают дидактической, «поучающей» роли музыкальных произведений поистине необычайную действенность.

Необходимо отметить, что процесс лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства и музыки в общеобразовательной школе связан программой, ограничен во времени и не в состоянии удовлетворить все разнообразные эстетические интересы и запросы учащихся. *Внеклассная работа* по лично ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников может охватывать разнообразный круг вопросов, на которых учитель не имеет возможности останавливаться во время учебно-воспитательного процесса, а они-то как раз очень интересны для учащихся. Поэтому лично ориентированное эстетическое воспитание младших школьников в процессе внеклассной работы позволяет расширить культурный кругозор младших школьников; развить представления учащихся о культурной среде своего города; сформировать перспективно-побуждающие мотивы детей, основанные на понимании значимости художественно-эстетической деятельности путем показа взаимосвязи изучаемого на уроках эстетического цикла с жизнью.

Таким образом, уроки изобразительного искусства и музыки, а также внеклассная работа по эстетическому воспитанию в начальных классах, являясь частью процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, в то же время обладают существенными различиями, поэтому демонстрация их возможностей в плане личностной направленности в рамках нашей концепции наиболее показательна.

### **3.2.1. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе изобразительной деятельности**

Содержание концепции, ее основные идеи отражены в структурно-функциональной модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Поэтому для более четкого представления содержательно-смыслового наполнения концепции, мы будем демонстрировать его на основе комплекса выделенных компонентов модели: содержательно-процессуального, мотивационного, позиционного.

Содержательной основой личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства выступает программа «Изобразительное искусство и художественный труд» Б.М. Неменского, представленная следующими темами уроков (табл. 12).

*Содержательно-процессуальный компонент модели* обусловил использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства и художественного труда.

Перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников направлены на развитие эстетического восприятия детей в процессе художественной деятельности.

**Тематическое планирование уроков изобразительного искусства и  
художественного труда в начальных классах**

Темы четверти	Темы уроков
1	2
1 класс	
Ты учишься изображать	Изображения всюду вокруг нас. Мастер изображения учит видеть. Изображать можно пятном. Изображать можно в объеме. Изображать можно линией. Разноцветные краски. Художник и зрители.
Ты украшаешь	Мир полон украшений. Красоту нужно уметь замечать. Цветы. Узоры на крыльях. Красивые рыбы. Украшения птиц. Узоры, которые создали люди. Мастер украшения помогает сделать праздник
Ты строишь	Постройки в нашей жизни. Дома бывают разными. Домики, которые построила природа. Снаружи и внутри. Строим город. Все имеет свое строение. Строим вещи. Город, в котором мы живем.
Изображение, украшение, постройка всегда помогают друг другу	Три брата-Мастера всегда трудятся вместе. Праздник птиц. Разноцветные жуки. Сказочная страна. Времена года.
2 класс	
Чем и как работает художник	Художник рисует красками, мелками и тушью. Как работать с кистью? Что такое цветовой круг? Волшебная белая, черная, серая. Пастель, восковые мелки. Что может линия, пластилин? Бумага, ножницы, клей. Что такое аппликация? Неожиданные материалы.
Ты изображаешь, украшаешь, строишь.	Мастер Изображения всматривается в природу. Мастер Изображения фантазирует. Украшения в природе. Мастер Украшения фантазирует. Постройки в природе. Мастер Постройки фантазирует. Конструируем природные формы. Конструируем сказочный город.
О чем говорит искусство?	Художник изображает природу. Художник изображает настроение. Художник выражает характер и настроение животных. Образ человека и его характер в живописи и графике. Образ человека и его характер в скульптуре. Человек и его украшения. Как могут говорить украшения. Образ здания.
Как говорит искусство?	Теплые, холодные цвета. Что выражают теплые, холодные цвета? Тихие цвета. Что такое ритм пятен? Ритм и движение пятен. Что такое ритм линий? Характер линий. Ритм пятен, линий и форм – средства выразительности любой композиции.
3 класс	
Искусство в твоём доме	Твои игрушки. Посуда у тебя дома. Обои и шторы у тебя дома. Мамин платок. Твои книжки. Открытки. Труд художника для твоего дома.

1	2
Искусство на улицах твоего дома	Памятники архитектуры. Парки, скверы, бульвары. Ажурные ограды. Волшебные фонари. Витрины. Удивительный транспорт. Труд художника на улицах твоего города
Художник и зрелище	Художник в цирке, в театре. Театр кукол. Маска. Афиша и плакат. Праздник в городе. Школьный карнавал.
Художник и музей	Музей в жизни города. Картина – особый мир. Музеи искусства. Картина – пейзаж, портрет, натюрморт. Картины исторические и бытовые. Скульптура в музее и на выставке. Художественная выставка. Каждый человек – художник!
4 класс	
Истоки родного искусства	Пейзаж родной земли. Деревня – деревянный мир. Красота человека. Народные праздники.
Древние города нашей Земли	Родной угол. Древние соборы. Города Русской земли. Новгород, Псков, Владимир и Суздаль, Москва. Узоречье теремов. Пир в теремных палатах.
Каждый народ – художник	Страна восходящего солнца. Народы гор и степей. Города в пустыне. Древняя Эллада. Европейские города Средневековья.
Искусство объединяет народы	Материнство. Мудрость старости. Сопереживание. Героизм защитники. Юность и надежды.

Особенностью этих методов является опора на различные способы передачи и восприятия художественной информации – изображения, мышечные усилия, звуки. Такой многогранный характер осмысления ребенком художественных явлений способствует интегрированию изобразительных образов в целостное переживание их смыслов, гармонизируя личность младшего школьника на основе развития его эмоциональной сферы и воображения. Использование перцептивных методов личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства позволяет расширить, универсализировать границы эстетического восприятия ребенка, предусматривая восприятие картины, рисунка и т.п. не только на уровне образа или понятия, но и на уровне двигательных, сенсорных ощущений, включая в процесс эстетического воспитания интуитивный компонент, развивая навыки вербального и невербального общения.

Рассмотрим применение перцептивных методов личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства в начальных классах (табл. 13).

Таблица 13

**Перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства**

Тема урока	Методы	Особенности применения метода
1 класс «Мир полон украшений»	«Словесное рисование»	Ученик <i>словами</i> описывает сюжет, композицию, колорит, краски будущего украшения, которое он создаст для дома, школы или улицы («Я нарисую картину, которая украсит комнату моих родителей. Она будет светлой, в легкой дымке, потому что на ней будет нарисован рассвет. Я возьму краски, которые помогут нарисовать ранее утро...» и т.п.)
1 класс «Узоры, которые создали люди»	«Найди общее и отличия»	Ученики ищут общие черты и различия в предлагаемых учителем орнаментах.
1 класс «Сказочная страна»	«Моя презентация»	Младшие школьники, выполнив работу, рассказывают о тех мыслях, чувствах, ассоциациях, которые возникли у них в процессе ее создания («Я нарисовал своего любимого сказочного героя. Я хотел нарисовать его веселым и смелым. У меня получилось передать его характер. Но я не смог...» и т.п.)
2 класс «Художник изображает настроение»	«Изобрази настроение без красок и слов»	Младшие школьники изображают при помощи движений настроение картин П. Синьяка и К.Моне.
2 класс «Мастер изображения фантазирует»	«Рисование в воздухе»	Дети движениями воображаемой кисти рисуют в воздухе, по «пространству» придуманной ими картины, изображая фантастических зверей, пришельцев из космоса и т.п.
3 класс «Картина – особый мир»	«Придумай продолжение»	Дети, рассмотрев картину К. Матисса, придумывают продолжение ее сюжета.
3 класс «Картина – портрет»	«Придумай вопрос»	Дети задают вопросы автору или герою картины В. Серова «Портрет Микки Морозова» («Сколько лет мальчику?», «Какой у него характер?», «Утро или вечер изображены на картине?», «Что мальчик собирается делать?» и т.п.)

В группе *активных методов* личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства

центральное место занимает метод *художественного исполнительства*, направленный на создание младшими школьниками произведений изобразительного и прикладного искусства, овладение изобразительными средствами выражения эстетического чувствования, художественного отношения к действительности. Известно, что к концу начальной школы многие дети теряют интерес к рисованию. При этом около половины детей, утративших устойчивый интерес к урокам изобразительного искусства, в качестве основной причины называют свое неумение рисовать. Таким образом, умение рисовать, возможность реализовать себя и достигать позитивного результата являются главными источниками интереса к изобразительной деятельности, а их отсутствие – причинами отказа ребенка от изобразительного творчества. Личностно ориентированные методы художественного исполнительства на уроках изобразительного искусства позволяют ребенку постепенно, с опорой на своеобразные «подсказки», познакомиться со средствами художественной выразительности. Такое вхождение в мир искусства становится замечательной мотивацией для овладения навыками изобразительной деятельности.

Вторая группа активных методов личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства – *творческие методы*, которые ориентируют учащихся на освоение нового опыта изобразительной творческой деятельности. Опора на данные методы обогащает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ситуациями творчества, переживания, побуждает каждого учащегося занять в нем активную позицию. Творческие методы на уроках изобразительного искусства, позволяя развить у младших школьников видение новых функций уже знакомых объектов, широко опираются на аналогии, которые задействуют не используемые обычно возможности школьников переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания.

Рассмотрим использование активных методов личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства в начальных классах (табл. 14).

Таблица 14

**Активные методы личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства**

Темы урока	Методы	Описание методов
1	2	3
<i>Методы художественного исполнительства</i>		
1 класс «Дома бывают разными»	«Дорисуем фотографию».	Дети приносят несколько фотографий с крупными и мелкими изображениями. Ножницами вырезаются нужные детали будущей картины. (Например, подружки собрались провести вечер за чтением книг, сели на уютный диван и включили настольную лампу). Простым карандашом или фломастером к вырезанным портретам дорисовываются силуэты. Из кусочков ткани вырезаются и приклеиваются платья различных фасонов. Рядом рисуется диван и вырезается на него покрывало и подушка из другой ткани. Над диваном дети рисуют настольную лампу. Мелкие детали вырезаются из журналов.
2 класс «Неожиданные материалы»	«Картина интересов»	На листе бумаги дети размещают изображения любимых занятий и различные предметы (вырезки с изображениями спортсменов или спортивного инвентаря, мягкой игрушки, бижутерии и т.п.). Фоном может служить ткань, бумага, тематические вырезки или фотографии определенного, создающего настроение, тона (темного, таинственного или светлого и нежного). Затем в классе по сделанным работам дети угадывают одноклассников, которые создали свои «картины интересов».
1 класс «Цветы»	«Дополни мою работу»	Дети изменяют нарисованный учителем рисунок с изображением цветов, добавляя новые детали, изменяя колорит или полностью меняя картину.

1	2	3
2 класс «С какими еще материалами работает художник»	«Путешествие в страну художественных материалов»	Дети создают очеловеченные образы художественных материалов (Мистер Перо, Фея Акварели и т.п.), используя их выразительные особенности: прозрачную мягкость акварели и ее переходов, матовость и насыщенность гуаши, разнообразность штриховки разноцветной пастели, выразительность и четкость линий пера и уголька с сангиной.
<i>Творческие методы</i>		
1 класс «Снаружи и внутри»	«Нарисуй имя»	Школьники рисуют с помощью цветowych пятен своё полное имя (Иван, Ольга, Ирина, Дарья и т.д.) Предварительно дети должны подумать, как выглядит их имя: контрастное или приглушенное по тону, теплое или холодное по цвету; какие у него очертания твёрдые, жесткие или мягкие и расплывчатые. Затем ребенок рядом изображает имя, которым его ласково называет мама (Ванюша, Оленька, Иришка, Дашутка и т.д.).
1 класс «Изображать можно линией»	«Если б я был ... то, каким бы я был?»	Детям передают свой характер, настроение в образе животного, растения, жителя далекой страны, в образе рыцаря, рассвета, инопланетянина и т.п.
2 класс «С какими еще материалами работает художник?»	«Волшебные превращения»	Дети ищут неожиданное применение различных предметов в качестве изобразительных материалов: превращают отпечаток поролона в какие-нибудь образы (крону дерева, цветочную клумбу), рисуют не ворсом кисти, а ее черенком и т.п.
2 класс «Художник изображает настроение»	«Нарисуй стихотворение»	Дети выбирают четверостишие, которое им больше всего понравилось. Отвечая на вопросы: какое настроение у стихотворения, какого цвета услышанные слова, школьники рисуют выбранные строчки, стараясь цветом передать настроение стихов.
2 класс «Мастер изображения фантазирует»	«Из настоящего в будущее или прошлое»	Дети придумывают и рисуют город будущего; свой город через 100 лет; дом, в котором они будут жить; что было на Земле до появления людей; животный и растительный мир в далеком прошлом.

1	2	3
2 класс «Художник изображает природу»	«Нарисуй душу дерева»	На основе метафорического образного сравнения и творческого воображения дети передают характер дерева через образ человека. Например, деревья, как и люди, могут быть добрыми и злыми, слабыми и сильными, мудрыми и легкомысленными. Ребята выбирают любое дерево и, определив его человеческий характер, отражают его «душу» в своей работе.

Основными *приемами* организации лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках изобразительного искусства являлись приемы полимодального представления художественных образов, имитационного моделирования, ранжирования художественных впечатлений, эвристические приемы художественной деятельности. Использование данных приемов развивает навыки рефлексивного поведения младших школьников, помогает преодолеть стереотипизацию восприятия произведений изобразительного искусства, развивает у детей способность к синтезу знаний из различных видов искусства, предполагая соединение представлений о средствах художественной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании. Прием полимодального представления эстетической информации, основанный на синестезии, т.е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами восприятия, активизирует структуру чувственного познания ребенка.

На уроках изобразительного искусства использовались следующие приемы лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (табл. 15).

Реализация *мотивационного компонента модели* связана с актуализацией различных мотивационных состояний детей, поддерживающих процесс интериоризации художественных ценностей на уроках изобразительного искусства.

**Приемы личноcтно ориентированного эстетического воспитания  
младших школьников на уроках изобразительного искусства**

Темы урока	Приемы	Описание приемов
1	2	3
1 класс «Изображать можно пятном»	Кляксография	Дети, пытаясь найти того, кто спрятался в кляксах, дорисовывают кляксу до какого-либо образа
2 класс «Неожиданные материалы»	«Открытие живого в неживом»	Младшие школьники превращают пуговицы: в птички в гнездышке, в рыбки в озере, в ягодки на тарелочке, в печенье, конфеты, снежинки или капельки дождя на тучке, камушки на дне, в рябинки на дереве, в глаза, рот и нос на круглом лице и т.д.
1 класс «Мастер Изображения учит видеть»	«Рисование в парах»	Дети рисуют в парах несуществующие предметы, не видя изображения партнера (например, фантастический зоопарк).
2 класс «Мастер Изображения фантазирует»	«Соединение двух предметов в один»	Дети придумывают различные образы путем соединения. Например, машины плюс животные, птицы, насекомые, люди или их части тела (летающие автобусы, шагающие или прыгающие вездеходы, подводные батискафы с присосками, ползающие миноискатели и т.д.); дома плюс машины, животные, растения (летающие дома, дома-аквариумы, шагающие, плавающие, передвигающиеся на колесах, в виде огромного льва или рыбы и т.д.)
2 класс «Что выражают теплые и холодные цвета?»»»	«Рисование под музыку»	Дети выполняют рисунки, передавая с помощью холодных и теплых красок характер минорной и мажорной, быстрой и медленной, маршевой и колыбельной музыки.
2 класс «Тихие цвета»	Ранжирование средств художественной выразительности	Дети располагают краски на палитре Художника по возрастанию яркости или убыванию их контрастности.

1	2	3
2 класс «Что такое цветовой круг»	«Поиск цветových сочетаний»	Злой волшебник решил наказать художников, спрятав от них все краски и оставив только красную, синюю и желтую. Дети ищут разные цветовые сочетания для разных образов и настроений на основе трех основных цветов.
2 класс «Мастер Изображения фантазирует»	Ранжирование признаков	Дети определяют признаки, по которым распределены по группам нарисованные персонажи сказок (Русалка, кентавр, сфинкс; Змей Горыныч, Пегас, Конёк-Горбунук; Жар-Птица, Золотой петушок, Серебряное копытце и т.д.).
2 класс «Как работать кистью»	«Замена кисточки»	Дети заменяют кисточку пальцем, ладонью, поролоном, палочкой, спичкой, зубной щеткой, мылом, воском и т.д.
2 класс «Художник рисует красками»	«Замена краски»	Дети заменяют краску любой жидкостью, которая оставляет след: зубной порошок, тушь, зеленка, молоко, сок фруктов и овощей и т.д.
3 класс «Открытки»	«Представление в цвете неизображаемых объектов»	Дети рисуют открытки с изображением «доброты», «радости», «восторга», «умиления» и т.п.
3 класс «Обои и шторы у тебя дома»	«Я – дизайнер»	Дети выступают в роли «дизайнера» домашнего интерьера, в то время как остальные ученики могут выступить в роли «зрителя» или «искусствоведа».

Развитие ценностного отношения детей к изобразительному искусству придает изобразительной деятельности младших школьников личностный смысл, обогащая личностный потенциал ребенка. Основная задача на первом этапе воспитания у детей ценностного отношения к изобразительной деятельности – заинтересовать и увлечь ею детей, сделать так, чтобы младшие школьники уходили с уроков с ощущением восторга, радости, ожидая новой встречи с искусством, т.е. воздействуя в большей мере на эмоциональный компонент ценностного отношения.

Созданию эмоциональной атмосферы урока в начальных классах способствует сказочно-игровая форма преподнесения учебного материала. Открытость эмпатических переживаний, связанных с сочувствием сказочным героям, быстро и непринужденно организует детское внимание на нужной проблеме. Так, например, первый урок в 1 классе на тему «Мы знакомимся с волшебными красками» проводится в форме сказочного повествования о драконе, который уничтожил все краски, кроме трех основных (красной, желтой и синей). Дети должны возратить городу (графическое изображение которого на отдельном листе заранее приготовлено для каждого ученика) многоцветие красок путем смешения составных цветов. Сказочная форма организации данного урока помогает увлечь и заинтересовать всех детей с первых минут, знакомя их в доступной форме со знаниями из области цветоведения.

Сказочные сюжеты используются и на других уроках. Так, знакомство с новыми художественными материалами происходит в мастерской художника Тюбика; с теплыми и холодными красками (тема 2 класса «Теплые, холодные цвета») – в процессе путешествия в «теплое» царство короля Лучика и «холодное» королевы Льдинки. Сказочные ситуации создаются и при помощи кукол. Так, на уроках в 1-м классе (тема «Времена года») используются куклы, олицетворяющие времена года – Осень, Зиму, Весну, Лето. На уроках 1-го класса «Три брата-Мастера всегда трудятся вместе» три куклы представляют братьев-мастеров – Мастера Изображение, Мастера Украшения и Мастера Постройки, символизирующих три сферы художественной деятельности.

Эмоциональный компонент урока усиливает включение элементов праздника, сюрприза, удивления. Так, на уроке 2-го класса «Художник выражает характер и настроение животных» непосредственный интерес вызывает появление настоящих животных или рыбок (хомячки, попугайчики, рыбки в аквариуме), на уроках «Человек и его украшения» – появление в классе детей, одетых в русские народные костюмы.

Эмоционально насыщенным делают урок игры «живая картина» или «живая скульптура», когда детям предлагается превратиться в персонажей картины, действуя в воображаемых ситуациях, используя мимику, жесты, позы (например, создавая динамические сцены, отражающие образы деревьев, листьев, падающих на землю, парящих в небе птиц и т.п.). Проведение подобных игр не только делает уроки изобразительного искусства эмоционально насыщенными, но и помогает ребенку обдумать замысел своей будущей работы.

Для того чтобы увлечься художественным творчеством, каждому ребенку важно пережить успех в своей работе. Большое эмоциональное удовлетворение приносит младшим школьникам широкая презентация их работ, и особенно важным здесь является повышенное эмоционально-позитивное отношение педагога к творческим удачам детей. После каждого урока создается съемная выставка работ в классе. К обсуждению «вернисажей» привлекаются не только сами дети, учителя, но и родители. В ходе обсуждения каждая работа отмечается: в одних работах интересное использование цвета, в других – «смелые» линии или формы, в третьих – трудность поставленной изобразительной задачи. Постоянно действующие выставки не только создают благоприятную эстетическую среду, но и приносят эмоциональное удовлетворение детям, утверждая в них чувство значимости их работ, что, в свою очередь, повышает авторитет изобразительной деятельности.

На уроках изобразительного искусства детям также предлагается выполнить рисунки в подарок значимым людям – родителям, знакомым, друзьям, что значительно повышает мотивацию к изобразительной деятельности детей.

Для младших школьников особое ценностное значение имеет совместная деятельность: коллективная, групповая. Выбор формы организации совместного художественного творчества осуществляется в зависимости и от содержания работы, и от уровня умений и навыков детей,

как изобразительных, так и коммуникативных. Так, на уроках «Коврик из осенних листьев. Аппликация» (2 класс) работа выполнялась двумя соседями по парте так, чтобы композиция выглядела цельно. При конструировании из бумаги композиции «Подводный мир» (2 класс тема «Постройка и реальность») класс делился на творческие мастерские по 4–6 человек. В одних мастерских ребята конструировали формы разнообразных медуз, осьминогов, в других – водорослей, рыбок и т.д. Потом все это собиралось в общем полуобъемном макете. При выполнении коллективного панно «Два флота» (2 класс), дети делились на 2 команды, одна из которых конструировала и украшала флот пиратов, а другая – корабли царя Салтана. В создании панно «Наш город» участвовал уже весь класс.

Построенное на основе равенства всех участников, эмоциональной открытости и доверия друг к другу, коллективное выполнение живописных или декоративно-прикладных работ стимулирует не только художественное творчество детей, но и развивает коммуникативную сферу детей, способность к эмпатийному взаимопониманию. Еще одним примером коллективной формы работы является «групповое рисование по кругу», когда один ученик начинает рисовать картину (например, «Осенняя ярмарка», «Японский сад», «Сострадание»), а затем передает эстафету следующему участнику для продолжения рисунка. В итоге каждый рисунок возвращается к своему первому автору. После выполнения этого задания обсуждается первоначальный замысел. Данный прием может выявить сильные противоречия в групповом процессе, вызвать агрессивные чувства, обиду. Поэтому учитель должен предупредить детей о бережном отношении к работам друг друга. Коллективные рисунки можно прикрепить к стене: создается своеобразная выставка, которая какое-то время будет напоминать классу о коллективной работе в «чужом пространстве».

Одним из важных этапов совместной деятельности, напрямую влияющих на формирование ценностного отношения к изобразительной деятельности детей, является обсуждение завершенных работ, так как

осознание результата формирует чувство удовлетворения, без которого нет формирования связи ребенка с ценностью, т.е. интериоризации этой ценности. При анализе различается предметный и воспитательный результат. Предметный результат – это непосредственный продукт деятельности (выполненное панно, рисунок, поделка и т.п.), а воспитательный – те отношения, которые формируются в процессе получения результата (стремление помочь товарищу, стремление к сотрудничеству, к внесению своей лепты в выполнение общей задачи и т.п.).

Реализация *позиционного компонента модели* мы связывали с такой педагогической деятельностью, которая ориентирована на создание условий для максимальной реализации личностного потенциала младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Это обусловило выделение нескольких правил, руководство которыми позволило осуществлять общение с учениками более плодотворно, что способствовало раскрытию индивидуальных особенностей детей в изобразительной деятельности.

1. Поддержка в процессе личностно ориентированной изобразительной деятельности **позитивного образа «Я»** ребенка:

- оценка учителем работы, а не личности и характера самого ребенка;
- оценка сдвигов в личностном росте, развитии изобразительных умений ребенка посредством его сравнения с самим собой, а не с другими детьми;
- отказ от негативных оценочных суждений, наклеивания «ярлыков» в процессе анализа результатов изобразительной деятельности младшего школьника;
- необычное словесное поощрение («Благодарю тебя. Ты заметил то, о чем я даже не задумывалась»);
- отказ от навязывания младшим школьникам сюжетов изобразительных работ вопреки их желаниям;

- принятие и одобрение всех продуктов творческой изобразительной деятельности ребенка независимо от их содержания, формы, качества;

- оптимистические прогнозы, демонстрация уверенности в силах и возможностях ребенка, вербальная форма которого имеет следующий вид: «Только ты и можешь», «Никто кроме тебя» и т.п.

2. **Постоянная диагностика эмоционального состояния** ребенка в ходе его работы с цветом, когда ребенок осознанно или неосознанно отображает волнующие его проблемы в своем рисунке. Так, наличие внутренних конфликтов и проблем у ребенка проявляется в рисунках темных, мрачных тонов, наличие конфликтов и проблем с окружающими отражают сцены насилия. В спокойном уравновешенном состоянии рисунки детей светлые и жизнерадостные.

3. Опора на **конгруэнтную коммуникацию** в процессе личностно ориентированного художественного воспитания младших школьников:

- активное слушание, которое предоставляет младшему школьнику обратную связь о его чувствах, переживаниях и эмоциональных состояниях, выражающуюся в перефразировании, повторении высказываний ребенка;

- установление личностного контакта с ребенком путем тактильных прикосновений, ласкового обращения по имени, установления визуального контакта;

- демонстрация собственной расположенности, когда учитель искренне и эмоционально выражает свои чувства по отношению к поведению ребенка в такой форме, которая позволяет сохранить отношение симпатии, уважения и принятия;

- создание положительного психологического фона урока, фона радости и одобрения через авансирование, подчеркивание индивидуальной исключительности,

- оказание скрытой помощи, когда педагог, обращаясь к ребенку вставляет незаметные, но основополагающие подсказки («Я полагаю, что удобнее всего было бы начать с...», «Достаточно доработать эту деталь и...»),

«Я прямо не дождусь, когда появится эта деталь..», «Ты, конечно, не забудешь..» и т.п.)

5. Предоставление возможности младшим школьникам осуществить **позиционные переходы в процессе совместной изобразительной деятельности**, используя следующие приемы:

- «Интервью-презентация». На уроке во 2 классе «Образ человека» ученик рассказывает партнеру о своих интересах, увлечениях, планах и т.д., а партнер изображает на рисунке то, что ему рассказали.

- «Диалог». На уроке во 2 классе «Художник изображает настроение» один ученик рисует какое-либо настроение, а другой изображает реакцию на него.

- «Сюжетные линии». На уроке в 3 классе «Картины исторические и бытовые» один ученик рисует персонажей исторического события, о котором читал или смотрел фильм, а другой сочиняет диалоги между ними.

- «Маски». На уроке в 3 классе «Маски» дети раскрашивают (или создают, используя технику коллажа) маски друг друга.

- «Совместный проект». На уроке в 1 классе «Узоры на крыльях» младшие школьники создают изображение бабочки совместно со своим партнером молча, украшая большие крылья бабочки узорами.

- «Начальник и подчиненный». На уроке в 3 классе «Пейзаж родной земли», рисуя пейзаж родной природы, ученики, объединяются в пары (в том числе и с учителем). Один из них руководит действиями другого: говорит, какое будет время года, каким будет небо, что будет главным в пейзаже, какие использовать материалы, краски для создания рисунка и т.д. Затем участники меняются ролями и после завершения работы обсуждают свои впечатления от совместной работы. Данный прием особенно интересен в плане изменения обычных ролей, например, в отношениях между детьми и учителем.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты модели применительно к

урокам изобразительного искусства в общеобразовательной школе позволяют выявить специфику реализации личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе детской изобразительной деятельности. Для определения возможностей музыкальной деятельности младших школьников в плане ее личностной направленности рассмотрим особенности реализации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в рамках музыкального воспитания в начальных классах общеобразовательной школы.

### **3.2.2. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в рамках музыкального воспитания**

Реализация *содержательно-процессуального компонента* модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки осуществлялась на основе авторской программы по музыкальному воспитанию в начальных классах, представленной следующими тематическими модулями (табл. 16).

Содержательно-процессуальный компонент модели обусловил использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного музыкального воспитания младших школьников. Стержнем уроков музыки является целостное музыкальное восприятие, основанное на активном осознании внутренних связей между звуками, красками, словами, движениями, предоставленное системой эмоциональных, интеллектуальных, моторных компонентов в различных видах музыкальной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровая работа, элементарное музицирование). Поэтому в группе *перцептивных методов* личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки мы выделили методы визуальной

демонстрации звуко-пространственных ассоциаций, кинестетического и аудиального восприятия и переживания музыки.

Таблица 16

### Тематическое планирование уроков музыки

Класс	Тема	Тематические модули
1 класс	«Знакомые незнакомцы»	«Путешествие в страну музыки», «На балу у феи Танца», «На параде у короля Марша», «Волшебница-Песня приглашает в свой замок»
	«Путешествие по музыкальному театру»	«Фея Танца приводит в балет», «Волшебница-Песня приводит в оперу», «Незнайка и его друзья приходят в музыкальный театр», «За кулисами музыкального театра»
	«Композитор, художник и поэт рисуют звуками, красками и словами»	«Музыка передает настроение», «Музыка рисует музыкальный портрет», «Музыка рисует сказочных героев», «Музыка рисует фантастических существ», «Музыка рисует пейзаж», «Музыкальный зоопарк»
	«Помощники Королевы Музыки»	«Министр Регистр или высокие и низкие звуки», «Фея Динамики и ее помощницы», «Принц Темп и его братья»
2 класс	«Город музыкальных инструментов»	«Дом, где живет семейство деревянно-духовых инструментов», «Дом медно-духовых инструментов», «Фортепиано и его родственники», «Семейство струнно-смычковых», «Арфа и ее предки», «Ваше величество орган», «Семейство ударных инструментов», «Как поет электричество», «Какого цвета звук у музыкальных инструментов»
	«О чем рассказывают музыкальные жанры»	«Инструменты собираются вместе или симфонический оркестр», «Любимое произведение симфонического оркестра», «Кто соревнуется с симфоническим оркестром», «Что такое камерная музыка», «О чем рассказывает соната»
	«В гостях у музыкального архитектора»	«Музыкальный архитектор придумывает форму музыкальных зданий», «Музыкальные кубики», «Варьируем звуки, краски и слова», «О чем расскажет круг»
3 класс	«Листаем русскую музыкальную энциклопедию»	«О чем расскажет русская народная песня», «Русский музыкальный календарь», «Музыкальные дары скоморохов»
	«Музыкальные путешествия»	«Музыкальное путешествие в Японию», «В гости к африканским племенам», «Музыкальные сказочные герои Норвегии», «Создаем музей музыки Италии», «Путешествие на музыкальном ковче-самолете», «Кто придумал джаз», «На улочках музыкальной Вены»

Центральное место в группе *активных методов* личностно ориентированного эстетического воспитания на уроках музыки занимает *метод решения художественно-творческих задач*, который способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира, развивая не только музыкальное восприятие, но и визуальное и кинестетическое мышление. Благодаря опоре на синестезию (например, «слушая» цвет или «рисую» звук) у младших школьников формируется способность к «передвижению» от одного способа мышления к другому. Использование данного метода обогащает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников ситуациями творчества, переживания, побуждая каждого учащегося занять в нем активную позицию.

*Методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций*, с одной стороны, улучшают слуховые показатели детей, а с другой – развивают их пространственные способности, развивают умение детей «увидеть» звук в пространстве, соотнося его с линией или точкой, нарисованной в воображении или при помощи наглядного пособия. В основе *методов кинестетического восприятия и переживания музыки* лежат музыкально-ритмические движения, адекватные «движению» музыки. Соответствие ритма движений ритму музыки, совпадение музыкальных и двигательных фраз, распределение движения во времени в соответствии с музыкой, соответствие эмоционального впечатления от движения и от музыки – все это развивает слитность эстетического восприятия детей. Использование данного метода обеспечивает развитие чувственно-образного восприятие и эмоционально-ценностного отношения к музыке, организуя вхождение ребенка в ситуации непосредственного проживания эмоций и чувств путем воспитания «через переживание». Использование *методов аудиального восприятия и переживания музыки* позволяет привлечь в процесс музыкального воспитания средства художественной

выразительности разных видов искусства, преодолевая мозаичный характер эстетического освоения действительности.

На уроках музыки в начальных классах нами были использованы следующие перцептивные методы личноно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (табл. 17).

Таблица 17

**Перцептивные методы личноно ориентированного  
эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки в  
начальных классах**

Методы	Темы урока	Описание методов
1	2	3
<i>Методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций</i>		
«Клубок–путешественник»	1 класс «Путешествие в страну музыки»	На звук «у» скользим голосом по нарисованной линии-дорожке вслед за «музыкальным клубком»
«Рисуем голосом портрет»	1 класс «Музыка рисует музыкальный портрет»	На звук «у» скользим голосом по линиям схематично изображенных портретов веселого и грустного человечка
«Колокольчик»	1 класс «Министр Регистр или высокие и низкие звуки»	Звуки песенки «Колокольчик нас зовет, он нам песенки поет, тонким звонким голоском говорит нам динь, дон, дон» в виде маленьких и больших колокольчиков располагаются на двух уровнях. Затем стихотворение проговаривается в двух регистрах – высоком и низком
«Кукушка»		Звуки песенки «Ку-ку сколько раз прокукуешь ты для нас» в виде маленьких и больших птичек располагаются на двух ветках. Затем стихотворение проговаривается и пропеваается в двух регистрах – высоком и низком
«Котинька-коток»	1 класс «Музыкальный зоопарк»	Героя стихотворения «Котинька-коток серенький, хвостик у кота беленький» ведем голосом по тонкой перекладине, чередуя ритмически оформленную декламацию и пение на одном звуке.

1	2	3
«Папа и малыш»	1 класс «На параде у короля Марша»	Изображаем длинные шаги папы и короткие шаги малыша красными и синими кубиками. Выкладываем кубики в разной последовательности и воспроизводим ритм при помощи хлопком и притопов.
<i>Методы кинестетического восприятия и переживания музыки</i>		
Пластическое интонирование музыки	2 класс «Город музыкальных инструментов»	Имитируем игру на различных музыкальных инструментах в характере музыки «Веселый музыкант» А.Филиппенко.
Метод свободного дирижирования	2 класс «Инструменты собираются вместе или симфонический оркестр»	«Дирижерскими» движениями разной амплитуды и экспрессии дети передают характер музыкальных произведений (Моцарт Симфония №40, Бетховен Симфония №5).
<i>Методы аудиального восприятия и переживания музыки</i>		
Составление словаря «музыкальных настроений»	1 класс «Музыка передает настроение»	Дети подбирают название для «баночек с музыкальными красками», необходимых для «рисования» веселой и грустной музыки (Бетховен «Веселая. Грустная»).
Выбор стихотворений, адекватных настроению музыкального произведения	1 класс «Музыка рисует пейзаж»	К двум музыкальным пейзажам (Чайковский «Осенняя песня» и Вивальди «Времена года. Осень») дети подбирают стихотворения, адекватные музыкальному образу осени (Толстой «Осень», Тютчев «Есть в осени первоначальной...»).
Выбор прилагательных, характеризующих особенности музыкальных жанров	1 класс «На балу у феи Танца», «На параде у короля Марша»	Дети подбирают прилагательные для словесного портрета Феи Танца или Короля Марша («легкая», «воздушная», «подпрыгивающая», «скользящая», «четкий», «ритмичный», «суровый», «мужественный» и т.д.).

Наполняясь различным содержанием, учебные художественно-творческие задачи в процессе музыкального воспитания создают различные проблемно-познавательные ситуации.

Рассмотрим подробнее различные виды художественно-творческих

задач, которые, как дидактические элементы, включаясь в систему личностно ориентированных методов эстетического воспитания, выступали центральным звеном в структуре личностно ориентированных уроков музыки в начальных классах.

1. Задачи на **изобразительное воплощение музыкальных образов**, когда средствами живописи или рисунка передается общий характер музыкального произведения или его контрастных частей, черты персонажей музыкального произведения, «музыкальный пейзаж»:

- *Тема урока 1 класса «Музыка рисует музыкальный портрет»*. Дети рисуют портреты «Трех подружек» Кабалевского: Злюку, Резвуху, Плаксу.

- *Тема урока 1 класса «Музыка рисует пейзаж»*: а) дети рисуют пейзаж, совпадающий по настроению с «музыкальными пейзажами» Салманова «Утро в лесу» и «Вечер»; б) дети выбирают из альбома репродукций пейзаж, соответствующий прозвучавшему «музыкальному пейзажу» (Чайковский «Баркарола», Григ «Утро»); в) дети выбирают из альбома репродукций «иллюстрации» к «зимней» или «летней» музыке (Вивальди «Времена года. Зима», Чайковский «Август»).

- *Тема урока 3 класса «Музыкальные сказочные герои Норвегии»*. Дети рисуют музыкальные «иллюстрации» к музыке Грига «В пещере горного короля».

2. Задачи на **цветовое моделирование музыки**, направленные на нахождение взаимосвязи между эмоциональной выразительностью динамики, тембров, регистров в музыке и цветом в живописи:

- *Тема урока 1 класса «Министр Регистр или высокие и низкие звуки»*. Дети подбирают краски для высокого и низкого регистров, затем рисуют смену регистров в пьесе Кабалевского «Зайчик дразнит медвежонка».

- *Тема урока 1 класса «Фея Динамики и ее помощницы»*. Дети выбирают краски (яркие и светлые) для портрета Феи Форте или Феи Пиано (Гладков «Колыбельная» и Кабалевский «Танец молодого бегемота»).

- *Тема урока 2 класса «Какого цвета звук у музыкальных инструментов?»*. Дети подбирают краски, подходящие к тембру различных музыкальных инструментов – флейты, трубы, скрипки, фагота и т.п.

- *Темы уроков 2 класса «Дом, где живет семейство деревянно-духовых инструментов», «Дом медно-духовых инструментов»*. Дети подбирают краски, подходящие к тембру двух семейств музыкальных инструментов – деревянно-духовых (холодные краски) и медно-духовых (теплые краски).

3. Задачи на **пространственное моделирование музыки**, способствующие развитию пространственного мышления, певческих навыков и воображения младших школьников:

- *Тема урока 1 класса «Министр Регистр или высокие и низкие звуки»*. Дети пропевают слог «ой», соотнеся его с точками, нарисованными на доске.

- *Тема урока 1 класса «Волшебница-Песня приглашает в свой замок»*. При пении песни Шаинского «Мамонтенок» дети «ловят» ладошкой самый высокий или самый низкий звук в песне.

Вторая группа активных методов лично ориентированного эстетического воспитания на уроках музыки – *творческие методы*, которые ориентируют младших школьников на соединение приобретенных в опыте представлений о средствах музыкальной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании и на создание новых образов на основе комбинирования. Основная направленность данных методов – развитие творческого воображения младших школьников. Заметим, что развитие творческого воображения на уроках музыки осуществляется с опорой на так называемый «элементарно-ассоциативный уровень» музыкального восприятия. Именно на этом уровне воздействия звукового материала возникают элементарные звуковые и зрительные ассоциации, основанные на синестезии, служащей своего рода мостом между музыкой и немusical действительностью, «расшифровывающей» смысл музыкального произведения для детей.

На уроках музыки использовались следующие творческие методы лично-ориентированного музыкального воспитания:

1. Создание **обобщенного живописного образа** различных музыкальных жанров, инструментов, средств музыкальной выразительности:

- *Темы уроков 1 класса «На балу у феи Танца», «Министр Регистр или высокие и низкие звуки», «Фея Динамики и ее помощницы».* Дети рисуют Фею Танцев и ее дворец, портреты Министра Регистра, Феи Форте и Феи Пиано.

- *Тема урока 2 класса «Семейство ударных инструментов».* Дети рисуют дом, в котором могут жить разнообразные ударные инструменты, соединяя в постройке изображения барабана, треугольника, ксилофона, тарелок и т.п.

2. **Графическое моделирование** различных форм, темпов, ритма музыки:

- *Тема урока 1 класса «Принц Темп и его братья».* Дети, прослушав музыкальные произведения в разных темпах (Римский-Корсаков «Полет шмеля», Прокофьев «Утка», Гладков «Колыбельная») рисуют линиями разной амплитуды «подпись» Братьев Темпов – Аллегро, Анданте и Адажио.

- *Тема урока 1 класса «Музыкальный зоопарк».* Дети ритмично произносят имена животных «МИШ-КА», «НО-СО-РОГ», «БЕ-ЛОЧ-КА», «МА-МОН-ТЕ-НОК», сопровождая проговаривание «звучащими жестами», а затем рисуют для них «заграждения» из столбиков разной высоты в зависимости от ритмического рисунка.

- *Тема урока 2 класса «Музыкальный архитектор придумывает форму музыкальных зданий».* Дети в качестве «музыкальных архитекторов» конструируют из кубиков дом, в котором будут «жить» музыкальные произведения двухчастной и трехчастной формы (Чайковский «Неаполитанский танец» и Шостакович «Вальс-шутка»).

*Мотивационный компонент* модели лично-ориентированного эстетического воспитания направлен на формирование у младших

школьников перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального искусства и уроков музыки. Одним из способов формирования данных мотивов является включение в сюжетную канву урока музыки так называемых «воспитывающих метафор». Воспитывающие метафоры используются для достижения ребенком личностных изменений и включают в себя мотивационные и коррекционные метафоры: притчи, истории, сказки, создающие особую мотивацию к восприятию музыкальных произведений, различным видам музыкальной деятельности или изменяющие негативное поведение детей. Создание таких метафор на уроках музыки было направлено на выявление положительных впечатлений ребенка, его увлечений, любимых героев и т.п. Воспитывающие метафоры в образной форме представляли аналогичные обучающие ситуации, где «герой» обязательно достигает успеха, овладевает социально приемлемыми и лично полезными способами поведения (например, поведение в оперном театре или слушание классической музыки и т.п.). Сюжет такой метафоры должен быть изоморфен слушателю, т.е. проблемы, персонажи, обстановка, отношения должны быть достаточно знакомы ученику, чтобы вызвать у него ощущение идентификации. Например, метафора-сказка «Незнайка слушает оперу» на уроках 1 класса (тема «Волшебница-Песня приводит в оперу») знакомила детей с «законами» оперного спектакля и правилами поведения в оперном театре. Метафора «Петя-иностранец» на уроке «Листаем страницы русской музыкальной энциклопедии» была направлена на формирование перспективно-побуждающих мотивов на уроках музыки, побуждала детей к осознанию значения знаний истории русской музыкальной культуры.

Формирование мотивации творчества на уроках музыки опирается на склонности, интересы, ценностные ориентации и музыкальный опыт младшего школьника. Поэтому формирование креативно-побуждающих мотивов на уроках музыки основывалось на учете склонностей детей к различным видам музыкальной деятельности. В связи с этим процесс личностно ориентированного музыкального воспитания младших

школьников включал в себя все виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения. Создание в условиях частой смены видов музыкальной деятельности эмоциональной и логической целостности урока музыки было обеспечено сюжетным построением каждого урока.

Приведем пример «сценарного плана» урока музыки в первом классе:

**Тема урока «На балу у феи Танца».**

1. «Музыкальный клубок приводит в страну Музыки».

Задачи: а) развитие певческого дыхания детей и формирование ровного плавного звучания; б) формирование мотивации к певческой деятельности; в) развитие способности к синестезии. (*Вокально-хоровое упражнение «Музыкальный клубок». На звук «у» младшие школьники «вытягивают» нитки из музыкального клубка. Каждый ребенок получает свою вытянутую нить, которую он может сравнить с ниткой соседа. В конце упражнения подводится итог – кто вытянул самую длинную нитку).*

2. «Фея Танца предлагает познакомиться».

Задачи: а) развитие музыкально-ритмических способностей детей; б) развитие умений замечать тонкие оттенки эмоциональных состояний других людей; в) формирование мотивации к музыкально-ритмической деятельности. (*Музыкально-ритмическое упражнение «Имена». Дети ритмично проговаривают свое имя, показывая звучащими жестами и тембром голоса свое настроение. Остальные школьники должны угадать настроение одноклассника).*

3. «Кто пришел на бал к фее Танца?».

Задачи: а) развитие музыкального восприятия; б) знакомство с танцевальными жанрами; в) развитие звуко-пространственных ассоциаций; г) формирование непосредственно-побуждающих мотивов слушания классической музыки, основанных на эмоциональных проявлениях младшего школьника по отношению к получению похвалы.

*(Слушание музыки и беседа. Слушаем Вальс из балета «Спящая красавица» Чайковского, «Вальс-шутку» Шостаковича, «Танец молодого бегемота» Кабалеvского и определяем, кто из сказочных героев танцует. Фея Танца награждает самых «красивых» и чутких слушателей музыки)*

4. «Можно ли нарисовать портрет феи Танца?».

Задачи: а) развитие элементарно-ассоциативного уровня музыкального восприятия; б) формирование креативно-побуждающих мотивов творческой деятельности на уроках музыки на основе метода мягкого соревнования.

*(Выбор прилагательных, характеризующих особенности жанра танца. Соревнование: кто больше всех придумает слов, которыми можно описать Фею Танца. Даем задание на дом: представить и нарисовать фею Танца).*

4. «Фея Танца дарит нам прекрасную розу».

Задачи: а) формирование навыков правильного вдоха; б) развитие навыков эффективной коммуникации в процессе вокально-хоровой деятельности.

*(Вокально-хоровое упражнение «Роза». Дети представляют, что в их руках распускается бутон розы, и, вдыхая его нежный аромат, по знаку учителя, одновременно тихо произносят «Ах», на мгновение задерживая дыхание).*

б. «Какую песню поют во дворце у феи Танцев?».

Задачи: а) развитие певческих навыков; б) формирование мотивации к певческой деятельности; в) развитие навыков эффективной коммуникации в процессе вокально-хоровой деятельности; г) развитие звуко-пространственных ассоциаций.

*(Разучивание песни «Танец утят». Рисуем пиктограммы к каждой строчке. Ищем движения, при помощи которых можно запомнить слова песни. Ищем самое «тоненькое» слово в песне. Соревнуемся на самый лучший ансамбль. Самый лучший певец будет участвовать в съемках клипа).*

*Позиционный компонент модели* был направлен на развитие межличностного взаимодействия в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников. При этом эмоциональный компонент позиции педагога был связан с реализацией механизма эмоционального заражения. Эмоциональное заражение обеспечивает установление контакта с учениками в процессе восприятия музыкального произведения, способствует формированию условий для эмоционального обмена впечатлениями от прослушанной музыки, развивает умение воспринимать и отражать экспрессию другого. Эмоциональное заражение в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников достигалось следующими способами:

1) аудиальное сосредоточение учителя на восприятии музыки, когда учитель демонстрирует ученикам свою полную погруженность в процесс эмоционального восприятия любого музыкального произведения, которое звучит на уроке (не отвлекаясь на замечания детям, не выполняя записей в журнале и т.п.);

2) легкие ритмические движения корпуса, мимические реакции восторга и удовольствия в процессе слушания музыки на уроке;

3) яркие, восторженные интонации при передаче своего отношения к прозвучавшему музыкальному произведению.

Для обеспечения позитивного эмоционального фона на уроках музыки были широко задействованы любимые песни, книги, сказочные персонажи детей. Каждый ученик мог принести на урок свою любимую игрушку, фотографию домашнего любимца, с которыми он мог бы общаться по ходу «действия» урока. Так, при разучивании песни Крылатова «Если меркнет свет в окошке» дети приносили фотографии домашних любимцев, которые «слушая» пение хозяев, оценивали качество исполнения песни. На урок «Музыка рисует сказочных героев» дети приносили свои любимые сказки, к героям которых подбирали «музыкальные краски». На уроках «В гостях у музыкального архитектора» дети выстраивали последовательности частей в

двухчастной, трехчастной форме, форме рондо и вариаций при помощи игрушек и конструкторов. Тем самым, пробуждая и поддерживая личностный интерес ребенка, формировалось позитивное отношение детей к урокам музыки.

Реализация поведенческого компонента позиции педагога в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников состояла в установлении атмосферы доброжелательности и доверительности, обеспечении взаимопонимания между учителем и учащимися путем подстройки под стратегии музыкального восприятия младших школьников (визуальной, кинестетической, аудиальной). Подстройка под стратегии музыкального восприятия детей осуществлялась при помощи использования трех видов предикатов:

- предикаты аудиальной стратегии восприятия музыки: «прислушайтесь к звукам»; «музыка звучит громко, тихо, ритмично, хрипло»; «инструменты ведут разговор»; «музыка беседует с нами, рычит, стонет» и т.п.;

- предикаты визуальной стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, представьте, присмотритесь, приглядитесь, осмотритесь»; «музыка яркая, ясная, четкая, блеклая, цветная, радужная, искристая» и т.п.;

- предикаты кинестетической стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, почувствуйте, ощутите»; «звуки теплые, холодные, колючие»; «музыка напряженная, расслабленная, прыгучая, текучая» и т.п.

Конструктивное взаимодействие в процессе лично ориентированного музыкального воспитания младших школьников обеспечивалось совместной музыкальной деятельностью. Наиболее эффективно ее протекание осуществляется в ходе музыкально-ритмической деятельности, на основе использования игр и упражнений элементарного музицирования.

1. Игра «Ритмичные хлопки». Дети закрывают глаза и по сигналу учителя ученики начинают отхлопывать ладошами любой ритм, который им

нравится. Сначала они слышат только себя. Однако со временем младшие школьники начинают слышать ритмы своих соседей и, возможно, сумеют создать общий ритмичный рисунок. Если это удастся, дети открывают глаза и общаются друг с другом взглядами. Тем самым у детей развиваются навыки коммуникативного взаимодействия, внимание, слухомоторная координация.

2. Игра «Имена». Дети по очереди называют свое имя и хлопают на каждый слог по ладоням соседа или учителя. Педагог взглядом указывает, какой ребенок должен произносить свое имя. Затем все закрывают глаза и произносят по очереди свои имена шепотом, следя за тем, чтобы не было остановки. Открыв глаза, дети произносят не свое имя, а имя соседа справа или слева. При этом один из учеников жестами показывает, как нужно говорить – громко или тихо. Таким образом, данная игра вырабатывает у детей умение переключаться с одного действия на другое, оптимизирует процесс общения младших школьников с помощью оценки и обратной связи.

3. Игра «Деревья и цветы». Дети, которых Волшебник превратил в цветы и деревья, тихо шепчут свое имя (роза, береза, мак, василек, кашка, ромашка, аленький цветок) строго в соответствии с установленным порядком слов и определенном ритме. По установленному сигналу (звуку какого-либо инструмента или слову) дети замирают и превращаются в деревья и цветы. Участие младших школьников в этой игре не только способствует активизации их воображения, наблюдательности, овладению языком жестов, но и развитию коммуникативных умений детей, так как каждый ребенок, должен чутко прислушиваться к каждому произнесенному названию цветка или дерева, чтобы произнести свое название, попав в ритмическую основу последовательности слов.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников применительно к урокам музыки, позволили выявить специфику реализации

концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе музыкального воспитания.

### **3.2.3. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников во внеклассной работе**

Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников во внеклассной работе, будучи составной частью учебно-воспитательной работы школы, направлено на развитие самостоятельности и активности детей в эстетическом освоении действительности, на повышение их образовательного и культурного уровня, на формирование эстетической воспитанности, расширение художественного кругозора и углубление эстетических знаний.

Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников во внеклассной работе может проводиться в форме путешествий по городу, спектаклей, викторин, выставок-панорам, посещений спектаклей и концертов, «репортажей» из музея или с выставки.

*Путешествие по городу* можно провести, рассматривая архитектуру, скульптуру, парковые зоны с их ландшафтами, знакомя учащихся с культурным наследием своего города, с именами архитекторов и скульпторов. Тем самым, непосредственное знакомство с эстетическим окружением расширяет жизненный опыт младших школьников, становясь основой для изучения всего объема выразительных средств различных видов искусства.

*Репортаж из музея или с выставки* проводится после посещения детьми музея или выставки. Учащиеся готовят репортаж о выставке, дополняя свой рассказ рисунками, подбирая музыку, стихи. Таким образом, у младших школьников развиваются эстетические переживания при восприятии произведений изобразительного искусства, непосредственного контакта с миром разнообразных эстетических явлений.

*Выставка-панорама* проводится или по заготовленным учителем репродукциям картин на определенную тему, предметов декоративно-прикладного искусства, или на основе выполненных учащимися работ. Данная форма внеклассной работы по эстетическому воспитанию способствует расширению личного эстетического опыта детей.

*Посещение спектаклей и концертов* способствует живому и деятельностному знакомству с театральным и музыкальным искусством, что имеет первоочередное значение в развитии эстетических чувств ребенка.

*Спектакль* проводится в форме кукольного театра, где учащиеся сами изготавливают кукол, сцену, афишу и т.д., а затем разыгрывают спектакль. Именно благодаря этой особенности дети легко могут «оживить» в рисунках, движениях, сказках различные средства художественной выразительности. Воспитательное назначение и смысл спектакля – развитие эмпатического, сопереживающего видения, т.е. умения входить в состояния других предметов и людей, воображать себя на их месте, получая опыт общения в эмоционально-образной форме.

При проведении *викторины* учащиеся разбиваются на команды или работают индивидуально, демонстрируя свои знания жанров, видов, стилей различных видов искусства, художников и их картин, композиторов и их музыкальных произведений.

Рассматривая особенности реализации *мотивационного компонента модели* личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников во внеклассной работе, необходимо учитывать тот факт, что эффективность процесса эстетического воспитания во многом определяется социальным окружением, в котором живет и растет ребенок. Своим отношением к искусству – увлеченностью или безразличием – окружающие взрослые оказывают большое влияние на формирование основ ценностных эстетических ориентаций детей. Поэтому важно, чтобы педагог постоянно обращал внимание на присутствие искусства в повседневной жизни ребенка, в жизни его семьи и окружающих ребенка взрослых, постоянно подчеркивая

свой «восторг» от общения с произведениями музыкального, изобразительного, театрального искусства, вовлекая окружающих детей взрослых в процесс эстетического развития младших школьников. В этих целях используются специальные совместные задания для учащихся и взрослых:

1. Совместное выполнение домашнего задания:

- Конкурс на составление с помощью взрослых самой большой энциклопедии танцевальных жанров. Например, первоклассники, знакомясь с особенностями жанров танцевальной музыки на уроках 1 класса темы «На балу у Феи Танцев», получают домашнее задание составить с помощью родителей, бабушек и дедушек, знакомых, друзей, обучающихся в музыкальных школах, список различных жанров танцевальной музыки. Названия заносятся в специально оформленные детьми «энциклопедии Феи Танцев».

- Семейные конкурсы. После знакомства на уроке в 1 классе с вокально-хоровым упражнением «Музыкальный клубок» дети получают задание провести семейный конкурс на вытягивание самой длинной «музыкальной нити» из «музыкального клубка». Итоги самого длинного звука, состоящего из связанных в единую нить «звуков семьи», подводятся на уроке музыки.

- Конкурсы семейных иллюстраций, мультфильмов, афиш, панно. Первоклассники совместно с родителями рисуют кадры к мультфильму по песне Шаинского «Дело было в январе, первого апреля». Второклассники в рамках темы уроков «Обои и шторы у тебя дома» придумывают вместе с родителями обои и шторы для «школьного дома-класса». В третьем классе на конкурсе семейных масок (тема «Школьный карнавал»), побеждают маски, в изготовлении которых принимало участие самое большое количество членов «семейного клана».

2. Совместное посещение выставок, концертов и музыкальных спектаклей предполагает обязательное участие родителей младших

школьников. После таких посещений дети вместе с родителями создают собственные афиши спектаклей и концертов с изображением театрального зала, музыкальных инструментов, театральных костюмов и декораций.

3. Проведение «отчетных» концертов и выставок перед родителями, на которых взрослые выступают экскурсоводами и ведущими концертов, доброжелательными критиками и рецензентами.

Одна из главных задач педагога во внеклассной работе по личностно ориентированному эстетическому воспитанию младших школьников – пробудить у детей активную *позицию* в восприятии красоты окружающего мира через творчество, проявляя собственную авторскую позицию, занимаясь в различных объединениях, таких, например, как «Батик», «Бисероплетение», «Фортепиано», «Вокал» и т.п., где очень важным является проявление индивидуальности учащихся и их творческих способностей. Вышеперечисленные объединения относятся к категории индивидуальных занятий, результатом которых является авторская работа ученика в сотрудничестве с педагогом. Традиционно в таких учебных группах реализовать принципы личностно ориентированного эстетического воспитания значительно легче, так как в них происходит непосредственная встреча личностей педагога и ученика. Успех во многом определяется готовностью педагога исходить из интересов и уровня сформированности эстетической воспитанности ребенка.

Однако и в таких объединениях, как «Хор», «Бальные танцы», «Театр» и т.п., где традиционно средством и результатом является коллективная работа, важно сохранить автономность личности, развить неповторимость каждого, избежать процессов нивелирования, выстраивая стратегию развития личности внутри творческой группы.

Например, участвуя в работе театрального кружка, ребенок через свою роль в спектакле, учится понимать эмоциональное состояние героев, по-иному оценивать его поступки и, наконец, сопереживать ему, моделируя поведение героя на основе собственного личностного опыта. Результатом

авторской работы является сценический персонаж со своим характером и личностными чертами, в которых проявляется отношение автора к герою. Задача педагога – научить ребенка проживать все происходящее на сцене, актуализируя свой опыт или создавая его «здесь и сейчас», «видеть» и «слышать» все происходящее, уважать личность другого человека, сопереживать другим, признавать талант своего партнера, научить разделяемому партнерству и лидерству, гармонично вписываясь в ансамбль спектакля. Таким образом, учащийся переходит от личностного опыта к социальному.

В рамках внеклассной работы по эстетическому воспитанию младших школьников значительно легче решать задачи интеграции различных видов искусств, порождая уникальные направления. Например, в объединении «Литература и театр», ставя театрализованные постановки по произведениям изучаемых авторов, дети выбирают себе значимые для самореализации роли: сценариста, художника, актера, костюмера, музыкального оформителя. Таким образом, все школьники в определенной мере становятся главными участниками со своей степенью ответственности, реальной отдачей и собственной самооценкой. В свою очередь, когда те же ученики становятся зрителями, то оказывается, что они более подготовлены к сценическому восприятию, так как сами прошли через психологический творческий постановочный процесс. Таким образом, решаются еще две важные задачи: развитие сопричастной зрительской позиции и воспитание художественного вкуса в более широком контексте (в восприятии профессионального театра, кино, музыки, танца, художественных выставок).

Таким образом, содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты работы учителя вне уроков эстетического цикла в начальных классах позволяют выявить специфику реализации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе внеклассной работы.

## Резюме

1. Реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников продуктивно осуществляется через внедрение модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процесс художественного и музыкального воспитания на уроках изобразительного искусства, художественного труда и музыки и во внеклассной работе.

2. Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обуславливает использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников на уроках музыки и изобразительного искусства и во внеклассной работе в начальных классах.

3. Реализация мотивационного компонента модели направлена на актуализацию различных мотивационных состояний детей, поддерживающих процесс интериоризации эстетических ценностей на уроках эстетического цикла в начальных классах, формирование у младших школьников перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального и изобразительного искусства, формирование креативно-побуждающих мотивов музыкальной и изобразительной деятельности. В связи с этим процесс личностно ориентированного музыкального и художественного воспитания младших школьников включает в себя все виды музыкальной и изобразительной деятельности.

4. Реализация позиционного компонента модели направлена на развитие межличностного взаимодействия в процессе музыкальной и изобразительной деятельности, обеспечение взаимопонимания между учителем и учащимися путем подстройки под стратегии эстетического восприятия младших школьников.

5. Внеклассная работа по личностно ориентированному эстетическому

воспитанию младших школьников опиралась на вариативное использование методов, приемов и форм лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, вовлечение взрослых в процесс формирования эстетической воспитанности младших школьников, пробуждение у детей активной позиции в восприятии красоты окружающего мира.

### **3.3. Анализ результатов экспериментальной работы по верификации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников**

Оценка эффективности разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников позволила установить, что в ЭГ-1 и ЭГ-2, в отличие от КГ-1 и КГ-2, существенно повысилось число учащихся с достаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности младших школьников по всем выявленным критериям.

С целью проверки рабочей гипотезы эксперимента применялись следующие методы вариационной статистики: исчисление средних арифметических и их стандартных ошибок по изученным показателям контрольных и экспериментальных групп; оценка достоверности межгрупповых различий при помощи непараметрических критериев Колмогорова-Смирнова, Манна-Уитни, Вальда-Вольфовица; статистическая оценка качественных различий между контрольными и экспериментальными группами при помощи критерия  $\chi^2$  Пирсона и точного критерия Фишера, оценка статистических взаимосвязей между изученными параметрами при помощи непараметрического (по Кэнделлу и Спирмену) корреляционного анализа. Данные подвергались статистической обработке на персональном компьютере с помощью пакета прикладных программ Statistica для Windows.

Прямая верификация концепции проводилась на основании динамики уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников на основе креативного, эмоционально-оценочного и коммуникативного критериев. В ходе констатирующего этапа эксперимента нами была проведена оценка исходного уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников по следующим показателям (табл. 18).

**Достаточный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников в экспериментальных и контрольных группах на нулевом срезе**

Группа	Кол-во чел.	Общий уровень		Показатели уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников									
				Творческое воображение		Эстетическое восприятие		Эстетическое суждение		Эмоционально-волевой показатель		Коммуникативный показатель	
		абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
ЭГ-1	30	9	30	10	33,3	15	50	5	16,7	12	40	11	36,7
КГ-1	27	11	40,7	11	40,7	16	59,3	5	18,5	13	48,1	13	48,1
ЭГ-2	29	11	37,9	7	27,6	18	66,7	7	24,1	12	51,7	14	48,3
КГ-2	30	14	46,7	9	30	20	66,7	8	26,7	15	50	15	50

Согласно данным, представленным в табл. 18, соотношение участников исследования с достаточным и недостаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности младших школьников в ЭГ-1; ЭГ-2 и КГ-1; КГ-2 не имеет значимых различий ( $P > 0,05$ ; точный критерий Фишера). Это говорит о корректном формировании групп, участвующих в эксперименте.

Проведенный в ходе констатирующего этапа эксперимента анализ полученных данных показал:

1. На констатирующем этапе эксперимента менее половины младших школьников контрольных и экспериментальных групп продемонстрировали достаточный уровень развития *творческого воображения* как показателя креативного критерия: в ЭГ-1 – 33,3%, в ЭГ-2 – 27,6 %, в КГ-1 – 40,73%, в КГ-2 – 30%. Сравнение полученных данных показало, что показатели творческого воображения исходно не различались в экспериментальных и контрольных группах ( $P > 0,05$ ; критерий Колмогорова-Смирнова) (табл. 19).

**Показатели творческого воображения младших школьников  
экспериментальных и контрольных групп на констатирующем этапе  
эксперимента ( $M \pm m$ )**

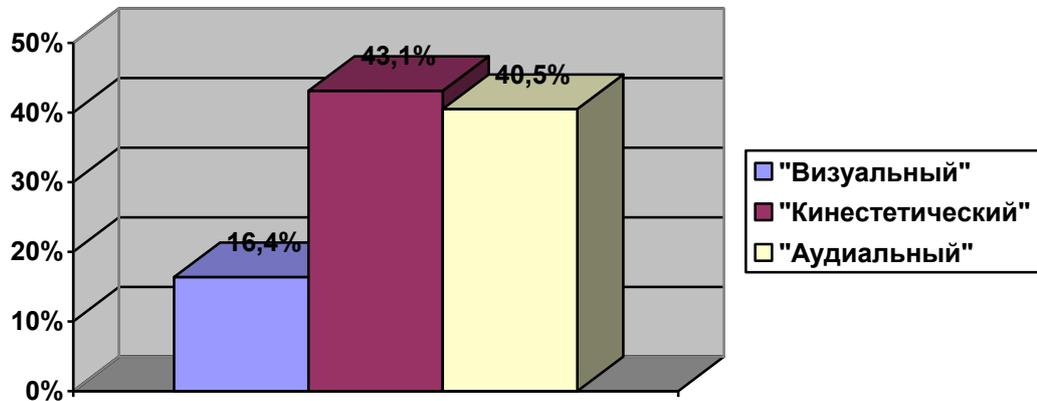
Группы, показатели	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ-1	КГ-2
Количество кинестетических интерпретаций по шкале «М»	0,87±0,16	0,73±0,15	0,8±0,15	0,73±0,14
Количество кинестетических интерпретаций по шкале «FM»	1,53±0,24	1,93±0,14	1,4±0,2	1,33±0,15

Проведенное нами исследование позволило отметить, что при выполнении теста Роршаха среднее количество кинестетических интерпретаций по шкале «М» у младших школьников оказалось меньше единицы, а количество кинестетических интерпретаций по шкале «FM», которая по мнению некоторых исследователей отражает более примитивный, инфантильный уровень психической жизни, нежели «М», соответствует норме. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного развития у младших школьников более зрелых форм творческого воображения путем прицельного преодоления упрощенных интерпретаций художественных образов.

2. На констатирующем этапе эксперимента у 59,5% младших школьников контрольных и экспериментальных групп был выявлен достаточный уровень сформированности *эстетического восприятия* как показателя *эмоционально-оценочного критерия* эстетической воспитанности.

Анализ полученных в ходе тестирования результатов позволил также выявить распределение детей по способам эстетического восприятия. Так, 16,4% (19 из 116) учеников начальных классов принимали и перерабатывали информацию о прозвучавшей музыке, опираясь на аудиальный и визуальный опыт (зрительно и с помощью мысленных образов), 43,1% (50 из 116) – на

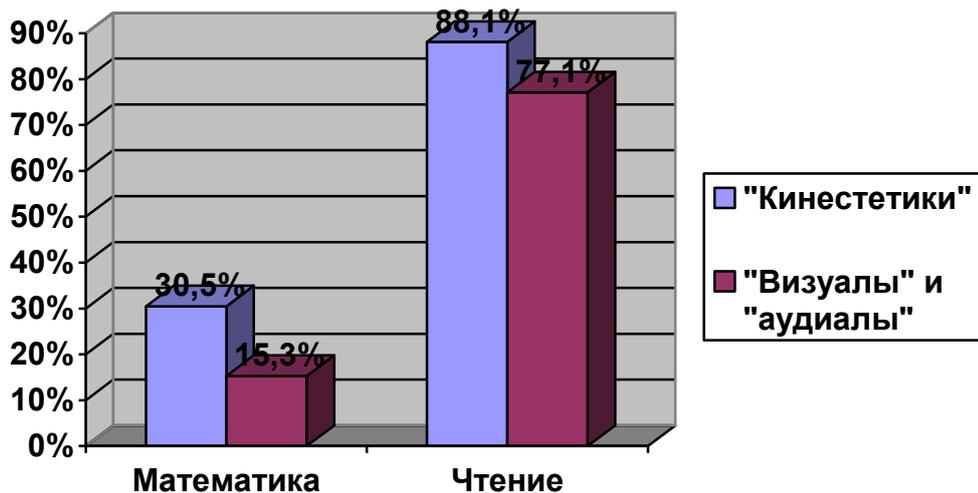
аудиальный и кинестетический опыт (чувственные впечатления) и 40,5% младших школьников (47 из 116) – только на аудиальный опыт (рис. 15).



**Рис. 15.** Распределение младших школьников (%) по способам эстетического восприятия

Особого внимания заслуживает сопоставление полученных результатов с успеваемостью младших школьников. Известно, что кинестетические навыки, так же как и способности к математическим вычислениям, локализованы в правом полушарии. Это подтвердили и полученные нами данные успеваемости младших школьников: «чувствующие» музыку («кинестетики») показали более высокие оценки по математике. Так, среди них почти в два раза больше отличников (30,5%), чем в группе «визуалов» и «аудиалов» (15,3%;  $P=0,009$ ; критерий  $\chi^2$ ).

Что же касается успеваемости по чтению, среди получающих хорошие и отличные оценки по чтению «визуалов» оказалось больше (88,1%), чем среди остальных детей (77,1%;  $P=0,035$ ; критерий  $\chi^2$ ) (рис. 16).



**Рис. 16.** Распределение (%) учащихся, обучающихся на «хорошо» и «отлично»

Самые низкие показатели успеваемости характерны для детей, которые музыку только «слышат». Они достоверно чаще получали более низкие оценки, как по математике, так и по чтению, и русскому языку, чем дети, использующие «визуальный» и «кинестетический» сенсорные каналы в процессе эстетического восприятия (табл. 20).

Таблица 20

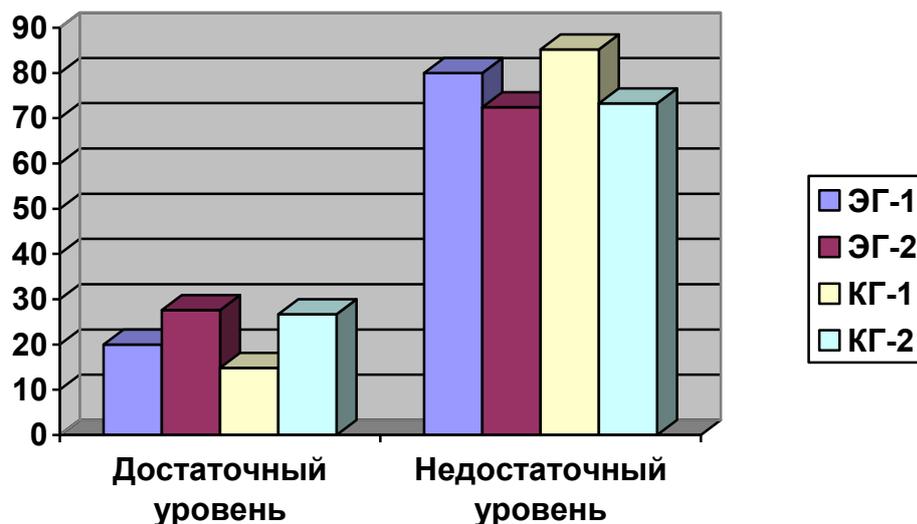
**Взаимосвязь показателей успеваемости младших школьников и предпочитаемого способа эстетического восприятия**

Дисциплины	«Видят» или «чувствуют»		«Слышат»		Р
	абс.	%	абс.	%	
Русский язык	54	68,4	14	35,9	<0,05
Математика	64	80,1	15	41	<0,05
Чтение	68	86,1	15	41	<0,01

Примечание: Данные представлены в % детей, обучающихся на «хорошо» и «отлично» по каждому предмету. Здесь и далее Р отражает статистически значимые различия между изученными группами по точному критерию Фишера.

Так, лишь 41% младших школьников, опиравшихся на аудиальный способ эстетического восприятия музыкального произведения, учились на «хорошо» и «отлично» по математике и чтению, в то время как их сверстники, перерабатывавшие информацию о прозвучавшей музыке в опоре на кинестетическую и визуальную оценку почти в два раза чаще (80,1% и 86,1% соответственно) получали хорошие и отличные отметки по данным дисциплинам. Аналогичная картина наблюдается при сопоставлении результатов успеваемости по русскому языку. Лишь 31,6% «кинестетиков» и «визуалов» получали удовлетворительные оценки, в то время как среди «аудиалов» их встречалось почти в два раза больше (64,1%). Полученные данные иллюстрируют важность целенаправленной работы по развитию у младших школьников полимодального эстетического восприятия.

3. На констатирующем этапе эксперимента наиболее низкие результаты были выявлены в ходе оценки уровня сформированности *эстетического суждения* как показателя *эмоционально-оценочного критерия* эстетической воспитанности. Большинство школьников контрольных и экспериментальных групп (78,4%) продемонстрировали недостаточный уровень его сформированности, неправильно соотнеся благозвучные созвучия и благозвучные «звукобуквы» с эстетическими и эмоциональными категориями «красивый», «приятный», «добрый», «нестрашный», «нежный», а неблагозвучные созвучия и неблагозвучные «звукобуквы» («БІ» и «Ф») с эстетическими и эмоциональными категориями «некрасивый», «неприятный», «злой», «страшный», «грубый» (рис. 17). Это связано с тем, что восприятие младших школьников зачастую сводится лишь к узнаванию формы и цвета, характеризуясь недостаточными навыками анализа воспринимаемых слов и всестороннего понимания качеств эстетических объектов. Лишь 21,6% учащихся начальных классов продемонстрировали достаточный уровень сформированности эстетического суждения, правильно соотнеся эстетические и эмоциональные категории с прозвучавшими звуками и созвучиями.



**Рис. 17.** Распределение младших школьников (%) по уровням сформированности эстетического суждения на констатирующем этапе эксперимента

При этом школьники ЭГ-2 и КГ-2 показали более высокие показатели по данному параметру, что, по-видимому, связано с их более продолжительным опытом восприятия произведений искусства и обучения в школе.

Проведенный нами корреляционный анализ продемонстрировал, что по мере нарастания адекватной эстетической оценки звукового материала наблюдается снижение показателей по фактору «D» личностного опросника Кеттела ( $r_k = -0,22$ ;  $P=0,03$ ). Это означает, что эти дети более эмоционально уравновешены и сдержанны, менее капризны, возбудимы и агрессивны. Важно добавить, что по мере увеличения показателей эстетического суждения младших школьников, снижались величины фактора «F», что иллюстрируется достоверной взаимосвязью между выраженностью чувства ответственности у ребенка и его способностью к эстетической оценке ( $r_k = -0,23$ ;  $P=0,03$ ). Заметим, что проведенное параллельно исследование особенностей развития внимания детей показало достоверную взаимосвязь между сформированностью эстетического суждения и числом правильно

отмеченных знаков в процессе выполнения корректурной пробы ( $r_s=0,73$ ;  $N=15$ ;  $P=0,002$ ). Этот факт свидетельствует о том, что умение оценивать эстетические эталоны зависит от уровня внимания и, с другой стороны, является достоверным предиктором его развития. Увеличение числа правильных оценок благозвучных и неблагозвучных фонем и созвучий оказалось связанным также с нарастанием показателей успеваемости детей по иностранному ( $r_k=0,28$ ;  $P=0,005$ ) и русскому языку ( $r_k=0,29$ ;  $P=0,003$ ).

4. Проведенное на констатирующем этапе эксперимента исследование индивидуально-психологических особенностей личности младших школьников при помощи 12-ти факторного личностного опросника Р. Кеттела СРQ показало, что единственное различие между сформированными экспериментальными и контрольными группами касалось фактора «Е» (степень доминантности), что дополнительно подтверждает корректность формирования экспериментальных и контрольных групп, участвующих в эксперименте (табл. 21).

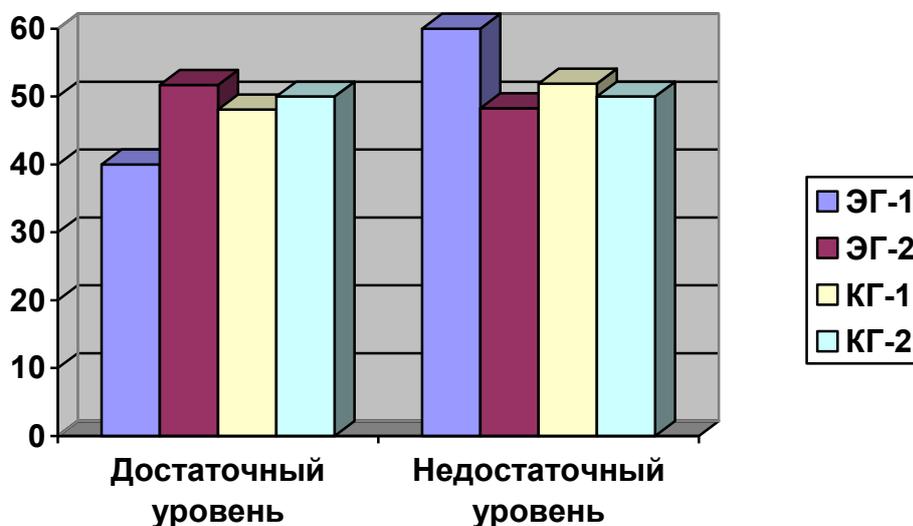
Таблица 21

**Исходные показатели личностных факторов в экспериментальных и контрольных группах ( $M \pm m$ )**

Группы Показатели	Контрольные группы (средний стен)	Экспериментальные группы (средний стен)
Фактор А (открытость)	4,96±0,38	4,92±0,41
Фактор В (уровень интеллекта)	6,00±0,31	5,42±0,32
Фактор С (эмоциональная устойчивость)	5,30±0,37	5,38±0,31
Фактор D (возбудимость)	6,67±0,28	5,54±0,36
Фактор Е (степень доминирования-подчиненности)	7,52±0,28	6,04 ±0,35*
Фактор F (импульсивность)	5,96±0,37	5,54±0,43
Фактор G (ответственность)	5,44±0,35	5,19±0,32
Фактор H (общительность)	3,04±0,23	4,46±0,45
Фактор I (мягкосердечность)	6,26±0,43	5,42±0,37
Фактор O (тревожность)	8,19±0,41	7,65±0,43
Фактор Q3 (контроль эмоций и поведения)	5,37±0,23	5,54±0,40
Фактор Q4 (внутренняя напряженность)	8,15±0,28	7,19±0,34

Примечание: \* отмечены статистически значимые различия между изученными группами по критерию Колмогорова-Смирнова ( $P<0,05$ ).

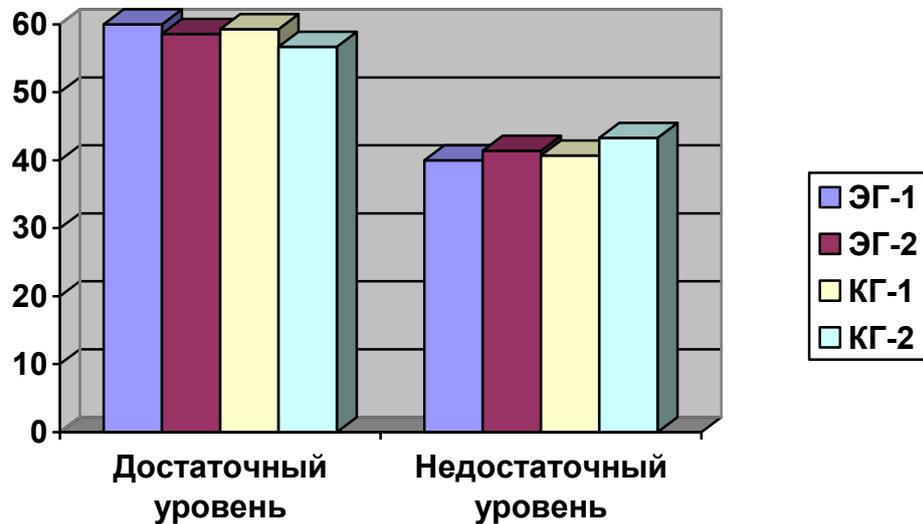
Проведенная в ходе констатирующего этапа эксперимента оценка **эмоционально-волевого** показателя выявила достаточный уровень развития эмоционально-волевых качеств у 44,8% (52 из 116) младших школьников контрольных и экспериментальных групп (рис. 18). Показатели средних стенов по факторам эмоциональной устойчивости, ответственности и самоконтроля характеризуют эмоциональную зрелость детей, развитое чувство ответственности, стремление к соблюдению моральных требований и сформированный самоконтроль поведения и эмоций.



**Рис. 18.** Распределение младших школьников (%) по уровням сформированности эмоционально-волевых качеств на констатирующем этапе эксперимента

5. На констатирующем этапе эксперимента 45,7% младших школьников продемонстрировали достаточный уровень сформированности **коммуникативных качеств** личности, получив 15 и более стенов по факторам открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности (рис. 19). При этом учащиеся 2-х классов (ЭГ-2 и КГ-2) по сравнению с первоклассниками (ЭГ-1 и КГ-1) проявили более выраженную общительность, открытость, независимость. Это можно объяснить закономерным увеличением навыков межличностного взаимодействия и

социализации в условиях учебного процесса в начальной школе. Вместе с тем, необходимо отметить, что достоверных различий по данным показателям выявлено не было ( $P > 0,05$ , точный критерий Фишера).



**Рис. 19.** Распределение младших школьников (%) по уровням сформированности коммуникативных качеств личности на констатирующем этапе эксперимента

Наиболее высокие средние баллы были продемонстрированы детьми контрольных и экспериментальных групп по показателю доминированности. Полученные данные свидетельствуют о хорошо развитой независимости, смелости, стремлении к лидерству, активным и энергичным действиям. Наиболее низкие оценки были выявлены по фактору «Н» (общительность), что характеризует сниженную способность младших школьников поддерживать контакты с широким кругом людей.

В ходе реализации формирующего этапа эксперимента была проведена **промежуточная оценка** уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников в контрольных и экспериментальных группах. Согласно данным, представленным в таблице 17, промежуточный срез показал рост числа школьников ЭГ-1 и ЭГ-2, продемонстрировавших

достаточный уровень развития творческого воображения при некотором снижении числа учеников с аналогичным показателем в КГ-1 (табл. 22).

Таблица 22

**Достаточный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников в экспериментальных и контрольных группах на нулевом и промежуточном срезах (%)**

Группа	Кол-во чел.	Общий уровень		Показатели уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников									
				Творческое воображение		Эстетическое восприятие		Эстетическое суждение		Эмоционально-волевой показатель		Коммуникативный показатель	
		Нулевой срез	Промежуточный срез	Нулевой срез	Промежуточный срез	Нулевой срез	Промежуточный срез	Нулевой срез	Промежуточный срез	Нулевой срез	Промежуточный срез	Нулевой срез	Промежуточный срез
ЭГ-1	30	30	50	33,3	63,3	50	56,7	16,7	33,3	40	43,3	36,7	40
КГ-1	27	40,7	40,7	40,7	37	59,3	59,3	18,5	18,5	48,1	51,9	48,1	48,1
ЭГ-2	29	37,9	58,6	27,6	62,1	66,7	72,4	24,1	31	51,7	51,7	48,3	48,3
КГ-2	30	46,7	46,7	30	30	66,7	66,7	26,7	26,7	50	53,3	50	53,3

Промежуточная оценка эффективности внедряемой модели личностно ориентированного эстетического восприятия младших школьников показала также значительный сдвиг показателей сформированности эстетического суждения у детей ЭГ-1. Если на начало эксперимента лишь каждый пятый ученик этой группы правильно соотносил благозвучные и неблагозвучные созвучия и звуки с эстетическими и эмоциональными категориями, то промежуточный срез показал увеличение числа школьников с достаточным уровнем сформированности эстетического суждения на 16,3%.

Следует заметить, что в ЭГ-1 и ЭГ-2 отмечается возрастание числа детей с достаточным уровнем сформированности творческого воображения, эстетического суждения и эстетического восприятия. Данная тенденция не касается эмоционально-волевого и коммуникативного показателей. Это свидетельствует о том, что для развития эмоционально-волевых и коммуникативных качеств личности детей необходимо более продолжительное время. Это связано с тем, что эмоционально-волевой и

коммуникативный показатели являются относительно устойчивыми личностными характеристиками и характеризуются медленной динамикой развития в ответ на внешние воздействия.

После реализации формирующего этапа эксперимента, на итоговом этапе мы повторно провели оценку уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников. Сравнение полученных данных в контрольных и экспериментальных группах показало, что реализация модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников привела к достоверному приросту показателей **творческого воображения**, исходно не различавшихся в экспериментальных и контрольных группах ( $P > 0,05$ ; критерий Колмогорова-Смирнова) (табл. 23).

Таблица 23

**Динамика показателей творческого воображения в экспериментальной и контрольной группах ( $M \pm m$ )**

Группы Показатели	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
Количество кинестетических интерпретаций по шкале «М»	0,73±0,15	1,87±0,16 P=0,0001	0,8±0,15	0,73±0,14
Количество кинестетических интерпретаций по шкале «FM»	1,53±0,24	0,93±0,14 P=0,03	1,4±0,2	1,03±0,15

Так, у учеников экспериментальных групп средний показатель кинестетических интерпретаций по шкале «М» вырос в 2,5 раза от исходного уровня, в то время как у учащихся контрольных групп он снизился в среднем на 0,7 балла. Вместе с тем было установлено, что у детей экспериментальных групп достоверно снижались оценки творческого воображения по шкале «FM». Данный факт может свидетельствовать о «психологическом

взрослении» детей, так как данный показатель отражает более примитивный, инфантильный уровень психической жизни, нежели «М».

Анализ распределения детей по уровням развития творческого воображения показал достоверное увеличение числа младших школьников с достаточным уровнем развития творческого воображения в ЭГ-1 и ЭГ-2. В то же время в контрольных группах число школьников с достаточным уровнем развития творческого воображения по шкале «М» не увеличилось, а снизилось (табл. 24). Последний сдвиг следует расценивать как безусловно негативное последствие стресса, связанного с жесткими требованиями учебной дисциплины и возрастающими учебными нагрузками, что в комплексе приводит к редукции воображения.

Таблица 24

**Распределение младших школьников по уровням развития творческого воображения в экспериментальных и контрольных группах (%)**

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень		Недостаточный уровень		Р
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	
ЭГ-1	30	33,3	83,3	66,7	16,7	<0,05
КГ-1	27	40,7	37	59,3	63	>0,05
ЭГ-2	29	27,6	82,8	72,4	17,2	<0,05
КГ-2	30	30	23,3	70	76,7	>0,05

В процессе исследования динамики развития **эстетического восприятия** у младших школьников контрольных и экспериментальных групп было установлено, что внедрение модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников привело к достоверному уменьшению в ЭГ-1 и ЭГ-2 числа детей с недостаточным уровнем сформированности данного показателя. Большинство учеников начальных

классов экспериментальных групп стали воспринимать музыку в опоре на зрительные и кинестетические образы. Так, число учеников ЭГ-1, только «слышащих» музыку, сократилось на 43,3%, а в ЭГ-2 на 26,4%, в то время как в контрольных группах этот показатель не изменился (табл. 25). По-прежнему около трети детей в КГ-1 и КГ-2 принимали и перерабатывали информацию о прозвучавшей музыке, опираясь на аудиальный сенсорный опыт.

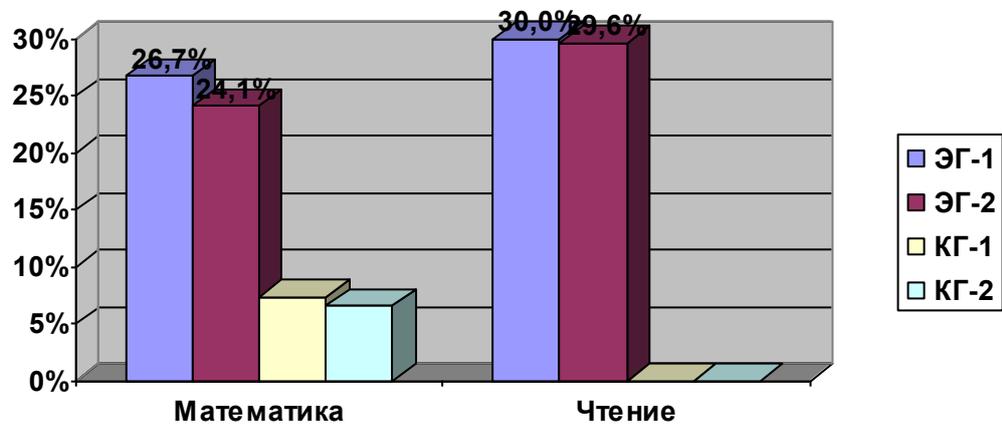
Таблица 25

**Распределение младших школьников по уровням сформированности эстетического восприятия в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (%)**

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень		Недостаточный уровень		Р
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	
ЭГ-1	30	50	93,3	50	6,7	<0,05
КГ-1	27	59,3	59,3	40,7	40,7	>0,05
ЭГ-2	29	66,7	93,1	33,3	6,9	<0,05
КГ-2	30	66,7	66,7	33,3	33,3	>0,05

В ходе эксперимента было также выявлено, что школьники ЭГ-1 и ЭГ-2 продемонстрировали прирост успеваемости по отдельным предметам. Так, у 26,7% учеников ЭГ-1 и 24,1% учеников ЭГ-2 выросла успеваемость по математике, в то время как в КГ-1 их количество не превысило 7,4%, а в КГ-2 – 6,6% ( $P > 0,05$ ; точный критерий Фишера). Аналогичная картина наблюдается при анализе оценок, полученных по чтению: 30% учеников ЭГ-1 и 29,6% ЭГ-2 улучшили свои показатели, в отличие от групп контроля, в которых никто из детей не стал учиться лучше по этой дисциплине

( $P < 0,0001$ ; точный критерий Фишера). Важно подчеркнуть, что исходно экспериментальная и контрольная группы не различались по изучаемым параметрам ( $P > 0,05$ ; точный критерий Фишера) (рис. 20).



**Рис. 20.** Распределение (%) учащихся, продемонстрировавших улучшение успеваемости по математике и русскому языку после завершения эксперимента

Таким образом, полученные данные подтверждают взаимосвязь между уровнем развития эстетического восприятия и оригинальностью, богатством и размахом мыслей человека, основанных на его способности переходить от одного способа мышления к другому, передвигаясь и устанавливая связи между различными каналами восприятия, хранения, переработки информации.

В ходе апробации разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников было выявлено, что к концу исследования в ЭГ-1 и ЭГ-2 возросло количество детей с достаточным уровнем сформированности эстетического суждения: практически все школьники дали 15 и более правильных ответов в процессе сопоставления благозвучных созвучий и звуки с эстетическими и эмоциональными категориями «красивый», «приятный», «добрый»,

«нестрашный», «нежный» и неблагозвучных созвучий и звуки с эстетическими и эмоциональными категориями «некрасивый», «неприятный», «злой», «страшный», «грубый» (табл. 26).

Таблица 26

**Распределение младших школьников по уровням сформированности эстетического суждения в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (%)**

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень		Недостаточный уровень		Р
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	
ЭГ-1	30	16,7	100	83,3	0	<0,05
КГ-1	27	18,5	23,3	81,5	76,7	>0,05
ЭГ-2	29	24,1	96,6	75,9	0,4	<0,05
КГ-2	30	26,7	26,7	73,3	73,3	>0,05

Что касается школьников контрольных групп, то в КГ-1 отмечается незначительный прирост числа учащихся, сумевших правильно сопоставить благозвучные и неблагозвучные созвучия и звуки с эстетическими и эмоциональными категориями – с 18,5% на констатирующем этапе эксперимента до 23,3% на итоговом этапе эксперимента. В КГ-2 количество младших школьников с достаточным уровнем сформированности эстетического суждения в ходе формирующего этапа эксперимента не изменилось.

Исследование **эмоционально-волевого показателя** выявило, что, несмотря на рост числа младших школьников в ЭГ-1 и ЭГ-2, продемонстрировавших достаточный уровень развития чувства ответственности, стремления к соблюдению моральных требований и

самоконтроля поведения и эмоций, достоверных сдвигов по данному показателю не произошло (табл. 27).

Таблица 27

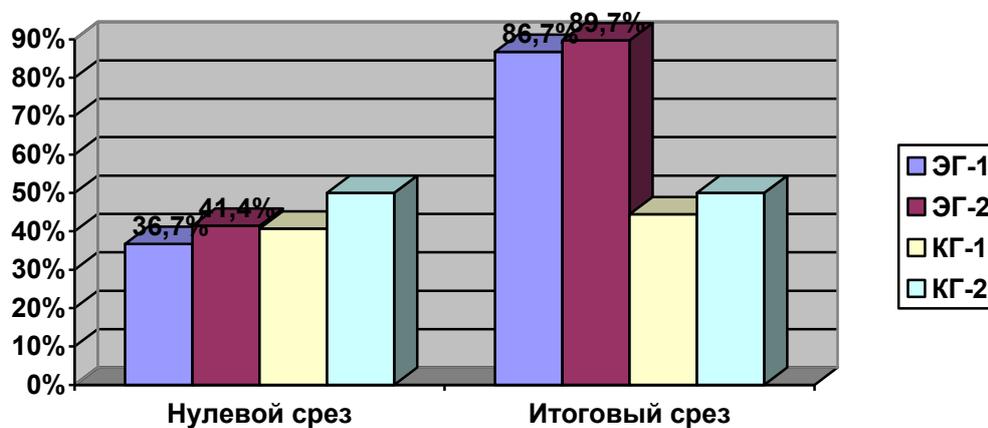
**Распределение младших школьников по уровням сформированности эмоционально-волевых качеств в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (%)**

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень		Недостаточный уровень		Р
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	
ЭГ-1	30	40	70	60	70	>0,05
КГ-1	27	48,1	48,1	51,9	51,9	>0,05
ЭГ-2	29	51,7	82,8	48,3	17,3	>0,05
КГ-2	30	50	53,3	50	46,7	>0,05

Вместе с тем, суммирование результатов всех показателей эмоционально-оценочного критерия, полученных на итоговом этапе эксперимента, позволило выявить достоверный рост числа младших школьников как ЭГ-1, так и ЭГ-2, показавших достаточный уровень сформированности эстетической воспитанности по вышеуказанному критерию (рис. 21).

Так, в ЭГ-1 число младших школьников, показавших достаточный уровень развития по эмоционально-оценочному критерию на итоговом этапе эксперимента, составило 86,7% (против 36,7% на констатирующем этапе эксперимента;  $P < 0,05$ ; точный критерий Фишера), в ЭГ-2 аналогичный показатель увеличился с 41,4% до 89,7%;  $P < 0,05$ ; точный критерий Фишера).

Что касается КГ-1 и КГ-2, то статистически достоверных сдвигов по эмоционально-оценочному критерию на итоговом этапе эксперимента отмечено не было.



**Рис. 21.** Распределение (%) учащихся, показавших достаточный уровень сформированности эстетической воспитанности по эмоционально-оценочному критерию на констатирующем и итоговом этапах эксперимента

Исследование уровня развития **коммуникативной сферы** младших школьников выявило, что, невзирая на исходное различие в показателях по фактору «доминирование», внедрение разработанной нами модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников привело к достоверному повышению числа младших школьников с достаточным уровнем развития показателей открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности (табл. 28).

Анализ данных, полученных на итоговом этапе эксперимента, показал, что школьники ЭГ-1 и ЭГ-2 стали более общительными, открытыми, отзывчивыми, уверенными при поддержке контактов с другими людьми.

**Распределение младших школьников по уровням сформированности показателей коммуникативного критерия в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем и итоговом этапах эксперимента (%)**

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень		Недостаточный уровень		Р
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	
ЭГ-1	30	36,7	86,7	63,3	13,3	<0,05
КГ-1	27	48,1	48,1	51,9	51,9	>0,05
ЭГ-2	29	48,3	93,1	51,7	6,9	<0,05
КГ-2	30	50	50	50	50	>0,05

Проведенное на итоговом этапе эксперимента повторное исследование индивидуально-психологических особенностей личности младших школьников при помощи 12-ти факторного личностного опросника Р. Кеттела СРQ показало также, что у школьников экспериментальных групп почти в полтора раза возрос общий показатель интеллекта, в то время как в контрольных группах данный показатель практически не изменился ( $P > 0,05$ ; критерий Манна-Уитни) (табл. 29).

**Изменение показателей вербального интеллекта в процессе эксперимента у учащихся экспериментальных и контрольных групп**

Группы	Контрольные группы (средний стен)		Экспериментальные группы (средний стен)	
	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
Показатели				
Фактор «В»	5,42±0,32	7,35±0,41	6,0±0,3	6,85±0,33

Подводя итог, отметим, что на итоговом этапе эксперимента были получены следующие результаты:

- 1) в ЭГ-1 и ЭГ-2 достоверно увеличилось число младших школьников с достаточным уровнем развития эстетического восприятия;
- 2) в ЭГ-1 и ЭГ-2 обнаружены значимые различия в числе младших школьников с достаточным уровнем развития творческого воображения;
- 3) в экспериментальных группах по сравнению с контрольными достоверно возросло число младших школьников с достаточным уровнем сформированности эстетических суждений;
- 4) в ЭГ-1 и ЭГ-2 выявлено достоверное возрастание числа младших школьников с достаточным уровнем сформированности коммуникативных качеств личности – открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности.

Оценка эффективности лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников **в целом** позволила установить, что в ЭГ-1 и ЭГ-2, в отличие от КГ-1 и КГ-2, достоверно повысилось число учащихся с достаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности младших школьников (табл. 30; приложение 2).

Таблица 30

**Распределение младших школьников по уровням сформированности эстетической воспитанности на констатирующем и итоговом этапах эксперимента**

Группа	Кол-во чел	Уровни								Р
		достаточный				недостаточный				
		Нулевой срез		Итоговый срез		Нулевой срез		Итоговый срез		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
ЭГ-1	30	9	30	27	90	21	70	3	10	P<0,05
КГ-1	27	11	40,7	11	40,7	16	59,3	16	59,3	P>0,05
ЭГ-2	29	11	37,9	27	93,1	18	62,1	2	6,9	P<0,05
КГ-2	30	14	46,7	13	43,3	16	53,3	17	56,7	P>0,05

Таким образом, сравнение результатов констатирующего и итогового этапов эксперимента в контрольных и экспериментальных группах позволило нам сделать заключение об эффективности реализации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Следовательно, результаты верификации концепции свидетельствуют о ее истинности.

### **Резюме**

1. На основании динамики уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников на основе креативного, эмоционально-оценочного и коммуникативного критериев осуществлена прямая верификация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Методы вариационной статистики (исчисление средних арифметических и их стандартных ошибок по изученным показателям контрольных и экспериментальных групп; оценка достоверности межгрупповых различий; статистическая оценка качественных различий между контрольными и экспериментальными группами) обеспечили проверку рабочей гипотезы эксперимента.

3. Соотношение участников исследования с достаточным и недостаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности младших школьников в экспериментальных и контрольных группах на констатирующем этапе эксперимента не имело значимых различий.

4. Промежуточная оценка эффективности внедряемой модели личностно ориентированного эстетического восприятия младших школьников показала сдвиг показателей творческого воображения, эстетического суждения и эстетического восприятия у учащихся экспериментальных групп.

5. После реализации формирующего этапа эксперимента в ЭГ-1 и ЭГ-2 достоверно увеличилось число младших школьников с достаточным уровнем сформированности эстетического восприятия и эстетических суждений. В экспериментальных группах обнаружены значимые различия в числе младших школьников с достаточным уровнем развития творческого воображения, выявлено достоверное возрастание числа младших школьников с достаточным уровнем сформированности коммуникативных качеств личности – открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности.

6. В целом в экспериментальных группах, в отличие от контрольных, достоверно увеличилось число младших школьников с достаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности, что свидетельствует об эффективности практико-ориентированного уровня концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

## Выводы по третьей главе

1. Цель верификации – проверка истинности концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Цель конкретизирована следующими задачами: проверка посредством реализации модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников истинности практико-ориентированного уровня концепции; оценка результативности внедрения в практику начального общего образования модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; анализ и трактовка результатов экспериментального исследования.

2. Организация экспериментальной работы осуществлялась в несколько этапов и включала: констатирующий этап эксперимента, формирующий этап, итоговый этап. На констатирующем этапе эксперимента определены основные положения констатирующего эксперимента (выявлены критерии, показатели, диагностические методики; сформирована репрезентативная выборка, экспериментальные и контрольные группы) и проведены диагностические процедуры по определению эффективности личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников (изучена значимость эстетического воспитания для развития личности младшего школьника; выявлен исходный уровень сформированности эстетической воспитанности младших школьников в контрольных и экспериментальных группах по выделенным критериям и показателям). На формирующем этапе эксперимента осуществлена проверка практико-ориентированного уровня концепции (модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников). На итоговом этапе эксперимента проведено итоговое оценивание уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников в контрольных и экспериментальных группах.

3. Для адекватного и эффективного оценивания уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников необходимой представляется критериально-уровневая шкала, в которую входят основные критерии, показатели и уровни сформированности данного вида воспитанности детей. К основным критериям сформированности эстетической воспитанности младших школьников относятся креативный, эмоционально-оценочный и коммуникативный критерии. Уровнями сформированности эстетической воспитанности младших школьников являются достаточный и недостаточный.

4. Модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников реализуется через учебные дисциплины изобразительного искусства и музыки и во внеклассной работе по эстетическому воспитанию. *Содержательно-процессуальный* компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обусловил использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в процессе изобразительной и музыкальной деятельности в начальных классах. Реализация *мотивационного компонента* модели направлена на актуализацию различных мотивационных состояний детей, поддерживающих процесс интериоризации эстетических ценностей на уроках эстетического цикла в начальных классах, формирование у младших школьников перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального и изобразительного искусства, формирование креативно-побуждающих мотивов музыкальной и изобразительной деятельности. Реализация *позиционного компонента* модели направлена на развитие межличностного взаимодействия в процессе музыкальной и изобразительной деятельности, обеспечение взаимопонимания между учителем и учащимися путем подстройки под стратегии эстетического восприятия младших школьников. *Внеклассная работа* по личностно ориентированному эстетическому воспитанию

младших школьников опирается на вариативное использование методов, приемов и форм лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, вовлечение взрослых в процесс формирования эстетической воспитанности младших школьников, пробуждение у детей активной позиции в восприятии красоты окружающего мира.

5. Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы позволяет сделать вывод, что соотношение участников исследования с достаточным и недостаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности в экспериментальных и контрольных группах не имело значимых различий. Промежуточная оценка эффективности внедряемой модели лично ориентированного эстетического восприятия младших школьников показала сдвиг показателей творческого воображения, эстетического суждения и эстетического восприятия у учащихся экспериментальных групп.

6. Прямая верификация концепции осуществлялась на основании исследования уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников. Результаты верификации подтверждают истинность концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников. В ходе верификации концепции выявлено, что в экспериментальных группах, в отличие от контрольных, достоверно повысилось число младших школьников с достаточным уровнем сформированности эстетической воспитанности. В экспериментальных группах достоверно увеличилось число младших школьников с достаточным уровнем сформированности эстетического восприятия и эстетических суждений; обнаружены значимые различия в числе младших школьников с достаточным уровнем развития творческого воображения; выявлено достоверное возрастание числа младших школьников с достаточным уровнем сформированности коммуникативных качеств личности – открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обостряющиеся процессы поиска человеком смысла существования и своего места в постиндустриальном, информационном обществе поставили в центр современного образовательного процесса личность учащегося как субъекта образования, умеющего самостоятельно мыслить, стремящегося к творческой самореализации. Особой сферой, ориентированной на формирование эстетико-ценностной ориентации личности, развитие ее творческих способностей является эстетическое воспитание, особой воспитательной сферой – личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников.

Анализ состояния проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников показал, что сегодня на одно из первых мест выходит проблема построения такого теоретического аппарата, который бы позволял с единых позиций осуществить процесс эстетического воспитания младших школьников в соответствии с его личностной направленностью.

Социально-экономическое развитие общества, теории и практики образования, идеи теории эстетического воспитания не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного решения. Целью современного этапа является создание теории личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, используя накопленный теоретический и практический материал.

Для реализации этой цели на основе системного, аксиологического и личностно ориентированного подходов нами была построена концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. В диссертации обоснованы и раскрыты ее содержание, доказательства эффективности, определены перспективы развития. Также

показано, что реализация концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивает формирование эстетической воспитанности младших школьников.

Проделанная нами теоретико-экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы.

1. К социально-историческим предпосылкам становления проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников относятся основные характеристики общественно-политической и культурной ситуации, господствующего мировоззрения, социальной структуры общества, характеристики особенности системы образования; результаты теоретического изучения проблемы эстетического воспитания младших школьников, отраженные в научной литературе; особенности реализации проблемы исследования в образовательной практике. В соответствии с основными историческими периодами выделены четыре периода становления и развития проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников: первый период – с XVIII до XX века – отсутствие целенаправленных исследований проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; второй период – с начала XX века до 60-х годов XX века – начало теоретического изучения отдельных элементов проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; третий этап – 60-е годы XX века – 90-е годы XX века – возобновление и расширение теоретических исследований проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников; четвертый этап – с 90-х годов XX века – до настоящего времени – комплексное исследование проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

2. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников – это процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности младших школьников,

направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

3. Концепция личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников раскрывает сущность, содержание личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников и состоит из общих положений, теоретико-методологических оснований, ядра концепции, содержательно-смыслового наполнения, в качестве которого выступает модель личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

4. Целью концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

5. Теоретико-методологическими основаниями концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников являются системный подход как общенаучная основа исследования, аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия исследования, личностно ориентированный подход как практико-ориентированная тактика исследования.

6. Теоретическим основанием концепции является ядро концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, состоящее из закономерностей и соответствующих им принципов. На основании системного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов выявлены следующие закономерности: 1) процесс личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации (принципы интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания); 2) актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе

лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников (принципы интенциональности, эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания); 3) лично ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей младших школьников (принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия).

7. Содержательно-смысловое наполнение концепции представлено структурно-функциональной моделью лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников, реализуемой через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты в учебных дисциплинах эстетического цикла и во внеклассной работе по эстетическому воспитанию младших школьников с вариативным использованием методов, приемов и форм лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

9. Проверка истинности концепции лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников осуществлялась посредством ее верификации. Практико-ориентированный уровень концепции проверялся путем внедрения в практику начального общего образования модели лично ориентированного эстетического воспитания младших школьников.

10. Выявлены критерии сформированности эстетической воспитанности младших школьников, к которым относятся эмоционально-оценочный (эстетическое восприятие; эстетические суждения; эмоционально-волевые качества личности младшего школьника); креативный (творческое воображение); коммуникативный критерий (открытость, общительность, степень доминирования-подчиненности).

11. В ходе верификации концепции были получены данные, свидетельствующие об эффективности практико-ориентированного уровня

концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, что позволяет сделать вывод о ее истинности.

Таким образом, результаты верификации подтверждают истинность концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников. Основные положения и выводы, содержащиеся в диссертации, дают основание считать, что цель и задачи, поставленные в исследовании, решены. Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает проблемы. Исследование может быть продолжено дальнейшей разработкой методологических, методико-технологических оснований личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников, критериев сформированности эстетической воспитанности младших школьников. Перспективным направлением может стать развитие разработанной концепции личностно ориентированного эстетического воспитания младших школьников в области ее технологического и программного обеспечения, совершенствования диагностических процедур оценивания уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. – 4-е изд., стер. / Г.С. Абрамова – М.: Академия, 1999. – 672 с.
3. Аверин, А.В. Корпоративная культура современного общества: дис. ... канд. филос. наук / А.В. Аверин. – Ставрополь, 2006. – 195 с.
4. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методол. проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
5. Алексеев, Н.А. Личностно–ориентированное обучение: вопросы теории и практики: моногр. / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд–во ТГУ, 1996. – 216 с.
6. Алиев, Ю.Б. Основы эстетического воспитания: пособие для учителя / Ю.Б. Алиев. – М.: Просвещение, 1986. – 238 с.
7. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка / Т.С. Алиева. – М.: ЮНВЕРС, 2001. – 624 с.
8. Аманжолов, С.А. Индивидуальный подход в обучении младших школьников изобразительному искусству: дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Аманжолов. – Шымкент, 2004. – 439 с.
9. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с.
10. 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., 1994. – С. 77–83.
11. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1986. – 334 с.
12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.

13. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.
14. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 606 с.
15. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – М.: Мысль, 1988. – 253с.
16. Анохина, Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М., 1996. – Вып. 6. – С. 71–81.
17. Антипова, А.М. Взаимосвязь теоретико-литературных и эстетических категорий и понятий в школьном курсе литературы: дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Антипова. – М., 2005. – 405 с.
18. Антонова, А.В. Эстетическое воспитание как средство формирования свободной личности в истории философской и педагогической мысли / А.В. Антонова, Т.С. Комарова // Проблемы свободного воспитания и развития личности. – М., 1997. – С. 33–39.
19. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
20. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
21. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Знание, 1978. – 61 с.
22. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
23. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
24. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

25. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
26. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
27. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
28. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
29. Байкова, Л.А. Воспитание в традиционной и гуманной педагогике / Л.А. Байкова // Классный рук. – 1998. – №2. – С. 2–11.
30. Байкова, Л.А. Современные воспитательные системы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенникова, Н.В. Миртишина // Классный рук. – 1998. – № 3. – С. 19–33.
31. Бакушинский, А.В. Художественная организация школьной жизни / А.В. Бакушинский // Исследования и статьи. – М., 1981. – С. 123–129.
32. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. – М.: Новая Москва, 1925. – 147 с.
33. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.
34. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар: КГУ, 2001. – 220 с.
35. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций. Ч. 1 / Д.А. Белухин. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1996. – 318 с.
36. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
37. Бернс, Р. Развитие Я–концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
38. Бескова, И.А. Как возможно творческое мышление? / И.А. Бескова. – М.: ИФРАН, 1993. – 197 с.

39. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
40. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
41. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека: избр. психол. тр. / В.М. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.
42. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.
43. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с.
44. Блонский, П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения – М., 1979. – Т. 2. – С. 5–117.
45. Блонский, П.П. Трудовая школа / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979. – Т. 1. – С. 86–164.
46. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
47. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
48. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопр. философии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.
49. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 27–34.

50. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб.пособие для студентов пед.ин-тов / Н.И. Болдырев. – М.: Просвещение, 1981. – 223 с.
51. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–14.
52. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
53. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
54. Борев, Ю.Б. Искусство интерпретации и оценки: опыт прочтения «Медного всадника» / Ю.Б. Борев. – М. : Сов. писатель, 1981. – 339 с.
55. Борев, Ю.Б. Основные эстетические категории / Ю.Б. Борев. – М.: Высш. шк., 1960. – 446 с.
56. Борев, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
57. Борковская, Е.А. Регулятивная роль ценностных ориентаций личности в ее жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Е.А. Борковская. – Минск, 1988. – 22 с.
58. Братченко, С.Л. Гуманитарные основы личностно ориентированного подхода к воспитанию / С.Л. Братченко // Вестн. СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России». – 1996. – Вып. 1. – С. 91–99.
59. Бродский, Ю. Легких детей не бывает / Ю. Бродский, А. Белкин // Нар. образование. – 1989. – № 7. – С. 10–16.
60. Бронфин, Е. Музыкальная культура Петрограда первого послереволюционного пятилетия: исслед. / Е. Бронфин. – Л.: Сов. композитор, 1984. – 216 с.
61. Бурлачук, Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха) / Л.Ф. Бурлачук. – Киев: Вища шк., 1979. – 176 с.

62. Буров, А.И. Эстетика: проблемы и споры / А.И. Буров. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.
63. Ваниева, С.Г. Нравственно-эстетическое воспитание в процессе внеучебной деятельности учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Ваниева. – Владикавказ, 2002. – 417 с.
64. Ванслов, В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусств / В.В. Ванслов. – М.: Сов. художник, 1966. – 118 с.
65. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Васильева. – Л., 1973. – 43 с.
66. Вахнянская, И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности / И.Л. Вахнянская. – Ижевск: Респ. центр развития образования МНО УР, 1999. – 116 с.
67. Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
68. Верб, Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.А. Верб. – СПб., 1997. – 65 с.
69. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
70. Витковская, Н.С. Формирование эстетической культуры младших школьников / Н.С. Витковская, А.Б. Щербо, Д.Н. Джала. – Киев: Рад. шк., 1985. – 134 с.
71. Вичев, В. Мораль и социальная психика / В. Вичев. – М.: Прогресс, 1978. – 358 с.
72. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: слов. Ключевые понятия, термины, актуал. лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ, 1999. – 538 с.

73. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании / В.В. Водзинская // Филос. науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.
74. Возрастная физиология / Ю.А. Ермалаев. – М.: Высш. шк., 1985. – 384 с.
75. Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – М.: АПН СССР, 1982. – 164 с.
76. Волков, И.П. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения / И.П. Волков, Т.С. Буторина; ред. Т.Н. Мальковская. – М.: Просвещение, 1983. – 184 с.
77. Волков, Н.Н. Восприятие картины: пособие для учителя / Н.Н. Волков; ред. И.П. Глинская. – М.: Просвещение, 1976. – 32 с.
78. Волович, Л.А. Система эстетического воспитания учащихся профтехучилищ / Л.А. Волович. – М.: Высш. шк., 1998. – 166 с.
79. Вопросы теории эстетического воспитания / Г.З. Апресян. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 110 с.
80. Воспитательные технологии. Вып. 1 / под ред. С.Д. Полякова. – Ульяновск: ИПКПРО, 2001. – 24 с.
81. Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рек. / под ред. Е.И. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с.
82. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. В 6 т. Т.2 – М., 1982. — С. 6–361.
83. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика–Пресс, 1996. – 536 с.
84. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
85. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: Мирос, 2002. – 296 с.
86. Галишникова, Е.М. Становление и развитие теории и практики эстетического воспитания в Татарстане (XIX–XX века): дис. ... д-ра пед. наук / Е.М. Галишникова. – Казань, 2004. – 397 с.

87. Гастев, Ю.А. Гомоморфизмы и модели: логико-алгебраические аспекты моделирования / Ю.А. Гастев. – М.: Наука, 1975. – 150 с.
88. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика. В 4 т. Т.1. / Г.В.Ф. Гегель; под ред. Лифшиц. – М.: Искусство, 1968. – 312 с.
89. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин и др. – М.: МГУ, 1965. – 248 с.
90. Гончаров, И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников / И.Ф. Гончаров. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
91. Гончарук, А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ю. Гончарук. – М., 2000. – 379 с.
92. Гродзенская, Н.Л. Школьники слушают музыку / Н.Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
93. Гусинский, Э.Н. Лекции о педагогии и педагогике / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – Смоленск: СОИУУ, 1997. – 64 с.
94. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Просвещение, 1993. – 167 с.
95. Давыдов, В.В. Мир детства: младший школьник / В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, М.В. Антропова и др. – М.: Педагогика, 1988. – 270 с.
96. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования: учеб. пособие / И.Ф. Девятко. – М.: Университет, 2002. – 296 с.
97. Дмитриева, Н.А. Вопросы эстетического воспитания / Н.А. Дмитриева. – М.: Искусство, 1956. – 208 с.
98. Добрынин, Н.Ф. Некоторые проблемы современной психологии / Н.Ф. Добрынин. – М.: Знание, 1964. – 48с.
99. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
100. Дорфман, Л. Метаиндивидуальная психология искусства / Л. Дорфман // Творчество в искусстве – искусство творчества. – М., 2000. – С. 142–171.

101. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов: проблема ценности и марксистская философия / О.Г. Дробницкий. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.
102. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 359 с.
103. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусавицкий // Вопр. психологии. – 1983. – № 3. – С. 56–61.
104. Егоров, А.Г. Проблемы эстетики / А.Г. Егоров. – М.: Сов. писатель, 1974. – 416 с.
105. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академ. проект Культура, 2005. – 304 с.
106. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.
107. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
108. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
109. Запорожец, А.В. Психология действия: избр. психол. тр. / А.В. Запорожец. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 732 с.
110. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – Л.: Лениздат, 1965. – 192 с.
111. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

112. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
113. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
114. Зимняя, И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская и др. // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. – М., 1980. – С. 53–64.
115. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–15.
116. Зинченко, В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1971. – № 6. – С. 27–42.
117. Зись, А.Я. Философское мышление и художественное творчество / А.Я. Зись. – М.: Искусство, 1987. – 252 с.
118. Зись, А.Я. Эстетическое воспитание и искусство / А.Я. Зись, И.Л. Лазарев // Теория эстетического воспитания. – М., 1979. – С. 139–174.
119. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
120. Зубачевская, Н.А. Эстетический интерес и условия его интенсификации / Н.А. Зубачевская // Вестн. Челяб. ун-та. – 1996. – № 1. – С. 71–78.
121. Идеи эстетического воспитания. В 2 т. Т. 1 / сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1973. – 408 с.
122. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / под ред. А.А. Плигина. – М.: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – 107 с.
123. Ильенков, Э.В. Об эстетической природе фантазии / Э.В. Ильенков // «Панорама»: ежегодник. – М., 1967. – С. 25–42.
124. Ильин, Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя лит. 516-й шк. Ленинграда / Е.Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.

125. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б.А. Вяткина. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 328 с.
126. Исследование художественных интересов школьников / Е.В. Квятковский, Ю.У. Фохт-Бабашкин, Л.А. Никольский, Р.Г. Рабинович. – М.: Педагогика, 1974. – 160 с.
127. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
128. Каган, М.С. Лекции по марксистско–ленинской эстетике / М.С. Каган. – Л.: Изд–во Ленингр. ун–та, 1971. – 766 с.
129. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
130. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М.Г. Казакина. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 83 с.
131. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
132. Кант, И. Сочинения. В 6 т. Т.5 / И. Кант. – М.: Мысль, 1966. – 564 с.
133. Кантор, К.М. Красота и польза / К.М. Кантор. – М.: Искусство, 1967. – 144 с.
134. Караковский, В.А. Воспитание как социально–педагогическая ценность / В.А. Караковский // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 3. – С. 5–9.
135. Каргапольцев, С.М. Теория и практика гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия: дис. ... д–ра пед. наук / С.М. Каргапольцев. – М., 1997. – 411 с.
136. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
137. Квятковский, Е.В. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся на уроках литературы: дидактико-методические аспекты проблемы: пособие для учителя / Е.В. Квятковский. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

138. Кирьякова, А.В. Теория ориентаций личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 190 с.
139. Китаева, М.В. Успешный учитель – успешный ученик: практ. пособие для педагогов / М.В. Китаева. – Ростов н/Д, 2003. – 224 с.
140. Китайгородцев, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородцев. – М.: МГУ, 1986. – 175 с.
141. Киященко, Н.И. Сущность эстетического воспитания и его роль во всестороннем и гармоническом развитии личности / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров // Теория эстетического воспитания. – М., 1979. – С. 5–32.
142. Киященко, Н.И. Теория отражения и проблемы эстетики / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М.: Искусство, 1983. – 224 с.
143. Киященко, Н. И. Эстетика жизни: учеб. пособие / Н.И. Киященко. – М.: ИНФРАМ, 1999. – 118 с.
144. Киященко, Н.И. Эстетическое творчество: о проблемах эстетического творчества в развитии социалистического общества / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1984. – 112 с.
145. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
146. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
147. Ковалев, А.Г. Психические особенности человека. В 2 т. Т. 2. Способности / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 302 с.
148. Ковалев, С.В. НЛП педагогической эффективности / С.В. Ковалев. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 208 с.
149. Коган, Л.Н. Искусство и мы / Л.Н. Коган. – М.: Мол.гвардия, 1970. – 269 с.
150. Комарова, А.И. Эстетическая культура личности / А.И. Комарова. – Киев: Вища шк., 1988. – 150 с.

151. Коменский, Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский. – М.: АРНО Сервис. – 1992. – 64 с.
152. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с. – (Б-ка учителя).
153. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М.: Пед. поиск, 2000. – 336 с.
154. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: уч. пособие по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
155. Кондратьева, С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
156. Константинов, Н.А. История педагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
157. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. – 2002. – № 6. – С. 10–40.
158. Коротева, Е.И. Система развития способностей младших школьников к художественно-творческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Коротева. – М., 2006. – 457 с.
159. Коротков, Н.З. Специфика и взаимосвязь эстетического и художественного воспитания студентов технического ВУЗа / Н.З. Коротков // Эстетическое воспитание в техническом вузе: сб. ст. – М., 1991. – С. 33–48.
160. Коротков, Н.З. Эстетическое и художественное освоение действительности / Н.З. Коротков. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1981. – 522 с.
161. Корнеев, П.В. Жизненный опыт личности / П.В. Корнеев. – М.: Политиздат, 1985. – 128 с.
162. Котова, И.Б. Философские основания современной педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов/нД: Изд-во РГПУ, 1994. – 142 с.

163. Кохановский, В.П. *Философия для аспирантов: учеб. пособие* / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.
164. Коханович, Л.И. *Философско–методологические проблемы творчества* / Л.И. Коханович // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно–исследовательской и социально–политической деятельности: сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 5–14.
165. Краевский, В.В. *Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов* / В.В. Краевский. – М.; Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
166. Круглов, Б.С. *Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника* / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. – М., 1983. – С. 4–11.
167. Круглов, Б.С. *Социальная направленность личности* / Б.С. Круглов // Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1989. – С. 12–14.
168. Крупник, Е.П. *Психологические особенности восприятия образа* / Е.П. Крупник // Психол. журн. – 1985. – Т. 6., № 3. – С. 150–153.
169. Крупник, Е.П. *Система ценностных ориентаций старшеклассников в области художественной литературы* / Е.П. Крупник, В.С. Собкин // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. – Тбилиси, 1980. – Т. 1. – С. 81–91.
170. Крупник, Е.П. *Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников. Основные положения программы исследования* / Е.П. Крупник, Т.В. Морозова, Л.А. Никольский и др. // Искусство как фактор интеллектуально–творческого развития школьников. – М., 1980. – С. 3–49.
171. Крупская, Н.К. *Избранные педагогические произведения* / Н.К. Крупская. – М.: Учпедгиз, 1957. – 715 с.

172. Крутецкий, В.А. Проблема способностей в психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Знание, 1971. – 62 с.
173. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 140 с.
174. Крюковский, Н.Н. Основные эстетические категории: опыт систематизации / Н.Н. Крюковский. – Минск: Изд-во БГУ, 1974. – 286 с.
175. Кудина, Г.И. Как развивается художественное восприятие у школьников / Г.И. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Просвещение, 1988. – 79 с.
176. Кузин, В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах / В.С. Кузин. – М.: Просвещение, 1984. – 319 с.
177. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
178. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
179. Кулагина, И.Ю. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности: учеб. пособие для студентов и преподавателей / И.Ю. Кулагина. – М.: Сфера, 1999. – 189 с.
180. Куриленко, Л.В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Куриленко. – Самара, 2001. – 436 с.
181. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982. – С. 179–198.
182. Лаптева, М.Д. Позиция в структуре профессионального общения: дис. ... канд. психол. наук / М.Д. Лаптева. – М., 1999. – 216 с.
183. Лармин, О.В. Искусство и молодежь: эстет. очерки / О.В. Лармин. – М.: Мол. гвардия, 1980. – 191 с.

184. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
185. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т.2 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
186. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 232–239.
187. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 240 с.
188. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
189. Лешкевич, Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Лешкевич. – М.: ПРИОР, 2001. – 428 с.
190. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
191. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 528 с.
192. Лихачев Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский // Сов. педагогика. – 1980. – № 7. – С. 27–37.
193. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
194. Личность и ее ценностные ориентации. Вып. 1. – М.: ИКСИ АН СССР, 1969. – 171 с.
195. Личность и ее ценностные ориентации. Вып. 11. – М.: ИКСИ АН СССР, 1969. – 123 с.
196. Лобова, А.Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ф. Лобова. – М., 2001. – 347 с.

197. Лобова, А.Ф. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности: моногр. / А.Ф. Лобова, В.А. Дмитриева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 162 с.
198. Лосский, Н.О. Ценность и бытие / Н.О. Лосский. – Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2002. – 861 с.
199. Лукьянов, Б.Г. В мире эстетики / Б.Г. Лукьянов. – М.: Просвещение, 1988. – 269 с.
200. Лукьянов, Б.Г. Эстетическая оценка искусства: сущность и критерии / Б.Г. Лукьянов. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
201. Луначарский, А.В. Основные принципы единой трудовой школы / А.В. Луначарский // Нар. образование. – 1999. – № 10. – С. 40–48.
202. Луначарский, А.В. Революция – искусство – дети: материалы и док. / сост. Н.П. Старосельцева /. – М.: Просвещение, 1968. – 416 с.
203. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
204. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. – 261 с.
205. Магомедов, Н.М. Педагогика школы / Н.М. Магомедов, Л.Я. Хисматуллина. – Самара: Изд-во СамГУ, 1993. – 196 с.
206. Маслова, Л.Р. Педагогика искусства: теория и практика / Л.Р. Маслова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 1997. – 136 с.
207. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 480 с.
208. Матвеева, Р. Ориентир классного руководителя – саморазвитие школьника / Р. Матвеева // Нар. образование. – 2000. – № 3. – С. 74.
209. Матиец, Е.Е. Актуальные проблемы эстетического воспитания в развитии социалистическом обществе: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Е. Матиец. – М., 1984. – 176 с.

210. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника: учеб.-метод. пособие для студентов-заочников / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.П. Патрина. – М.: Просвещение, 1976. – 207 с.
211. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
212. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
213. Медведева, И.А. Эстетическая оценка элементов речи и музыки как средство диагностики и развития художественной одаренности детей / И.А. Медведева // Эстет. воспитание. – 2001. – № 1. – С. 40–49.
214. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах музыкально-художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 255 с.
215. Мейлах, Б.С. Вопросы литературы и эстетики: сб.ст. / Б.С. Мейлах. – Л.: Сов. писатель, 1958. – 531 с.
216. Мелик-Пашаев, А.А. Для чего нужно искусство в школе? / А.А. Мелик-Пашаев // «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М., 2002. – Вып. 6. – С. 63–74
217. Мелик-Пашаев, А.А. К проблеме «общего» и «специального» в художественно-творческой одаренности человека / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Искусствознание и психология художественного творчества. – М., 1988. – С. 307–320.
218. Мелик-Пашаев, А.А. О прошлом, настоящем и будущем нашей педагогики искусства / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в shk. – 1999. – № 4. – С. 3–6.
219. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством подростка // Эстетическое воспитание и экология культуры / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М., 1988. – С. 53–57.

220. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно–творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 15–24.
221. Мелик-Пашаев, А.А. Современные проблемы педагогики искусства / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в шк. – 1997. – № 1. – С. 67–68.
222. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
223. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов пед. училищ / В.М. Коротов, Л.Ю. Гордин, В.В. Жуков, А.Ю. Гордин. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.
224. Мид, М. Культура и мир детства: избр. произведения / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
225. Михайлова, Н.Н. Тактика педагогической поддержки / Н.Н. Михайлова // Педагогическая поддержка: метод. пособие. – Ульяновск, 2001. – С. 13–30.
226. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: науч.-метод. пособие для педагогов–исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исслед. / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.
227. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
228. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – М.: РПА, 2001. – 320 с.
229. Мухаметзянова, Г.В. Трудовое и эстетическое воспитание студентов / Г.В. Мухаметзянова, И.И. Карева. – Казань: КГУ, 1991. – 184 с.
230. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для пед. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2004. – 453 с.

231. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 224 с.
232. Мясищев, В.Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества / В.Н. Мясищев, А.Л. Готсдинер. – Л., 1981. – С. 14–29.
233. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
234. Нагапетян, Е.Н. Социально-философская концепция долженствования в эстетической деятельности: дис. ... канд. филос. наук / Е.Н. Нагапетян. – Омск, 2006. – 143 с.
235. Найн, А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО адм. Челяб. обл., Челяб. филиал ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.
236. Неменский, Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 253 с.
237. Неменский, Б.М. Роль искусств в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? / Б.М. Неменский // Нач. шк.: плюс–минус. – 2000. – № 1. – С. 3–9.
238. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: учеб. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 1999. – 527 с.
239. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
240. Никифорова, О.И. Исследования по психологии художественного творчества / О.И. Никифорова. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 153 с.
241. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем: филос. очерк / И.Б. Новик. – М.: Мысль, 1965. – 345 с.
242. Новиков, А.М. Докторская диссертация?: пособие для докторантов и соиск. ученой степ. д-ра наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
243. Новикова, Л.И. Проблемы современного воспитания в философском контексте / Л.И. Новикова // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 14–20.

244. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии / И.И. Новинский. – М.: Высш. шк., 1961. – 200 с.
245. Новлянская, З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: 1–9 кл. / З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина. – М.: ИНТОР, 1998. – 33 с.
246. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. – М.: УВЦ Инноватор, 1996. – 198 с.
247. О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ РСФСР // Учит. газ. – 1963. – 10 сентября.
248. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979. – 151 с.
249. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
250. Овсянников, М.Ф. История эстетической мысли: учеб. пособие / М.Ф. Овсянников. – М.: Высш. шк., 1978. – 352 с.
251. Овсянников, М.Ф. Что изучает эстетика / М.Ф. Овсянников. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
252. Овчинникова, А.Ж. Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальных классов школы: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ж. Овчинникова. – Елец, 1998. – 466 с.
253. Оганов, А.А. Теория отражения и искусство / А.А. Оганов. – М.: Искусство, 1978. – 133 с.
254. Олпорт, Г. Становление личности: избр. тр. / Г. Олпорт. – Смысл, 2002. – 462 с.
255. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский // Социология в СССР. – М., 1966. – Т.1. – С. 471–530.
256. Основы эстетического воспитания / под ред. Н.А. Кушаева, – М.: Просвещение, 1986. – 240 с.
257. Ощепкова, О.В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей: дис. ... д-ра пед. наук / О.В.Ощепкова. – Москва, 2000. – 306 с.

258. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.
259. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: Мирос, 2001. – 208 с.
260. Пеня, Т.Г. Взаимодействие видов искусства как средство художественно–творческого развития первоклассников / Т.Г. Пеня // Межпредметные связи в преподавании искусства в школе: сб. науч. тр. / под ред. Е.В. Квятковского. – М., 1981. – С. 8–24.
261. Педагогика: учеб. пособие для пед. ин-тов / ред. Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
262. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М.: Рос. акад. образования, 2001. – 444 с.
263. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. – М.: Сентябрь, 1999. – 108 с.
264. Петрова, Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г.А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 200 с.
265. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 126 с.
266. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1997. – 268 с.
267. Петровский, А.В. Психологические принципы всестороннего развития личности / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова // Сов. педагогика. – 1987. – № 12. – С.16–32.
268. Печко, Л.П. Искусство как среда эстетического развития в школе / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М.; Елец, 1999. – С. 71–81.
269. Печко, Л.П. Эстетическая культура личности и ее развитие / Л.П. Печко // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 6–19

270. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
271. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика–Пресс, 1994. – 526 с.
272. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – 400 с.
273. Подласый, И.П. Педагогика: нов. курс: учеб. для вузов. В 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – 256 с.
274. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 206 с.
275. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под ред. А.А. Бодалева, И.М. Карлинской, С.Р. Пантлеева, В.В. Столина. – М.: Изд–во МГУ, 1988. – 58 с.
276. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 350 с.
277. Проблемы эстетического воспитания и современность: материалы конф. 28–31 янв. 1963 г. / ред. Л.Г. Барулин. – М.: Сов.художник, 1963. – 198 с.
278. Проект Концепции образовательной области «Искусство» в 12-летней школе // Искусство в школе. – 2000. – № 1. – С. 59–65.
279. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / под общ. ред. С.Я. Батышева. – М.: Ассоциация «Проф. образование», 1999. – 904 с.
280. Прохорова, Т.Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Т.Н. Прохорова. – М., 2003. – 301 с.
281. Психологические механизмы регуляции социального поведения: сб. ст. / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 330 с.

282. Психическое развитие младших школьников: эксперимент. психол. исслед. / М.Э. Бочманова, В.В. Давыдов, Н.С. Евланова. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
283. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей: учеб. пособие для вузов / О.П. Радынова. – М.: Владос, 1997. – 606 с.
284. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы / В.А. Разумный. – М.: Мысль, 1969. – 190 с.
285. Ривкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценност. ориентиры (концепция исслед.: аксиол. аспект) / З.И. Ривкин // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 87–90.
286. Роджерс, К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
287. Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
288. Розов, Н.С. Философия гуманитарного образования: ценност. основания и концепция базового гуманит. образования в высш. шк. / Н.С. Розов. – М.: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1993. – 194 с.
289. Рождественская, Н.В. Творческая одаренность и свойства личности (экспериментальное исследование актерской одаренности) / Н.В. Рождественская // Психология процессов художественного творчества. – Л., 1980. – С. 57–67.
290. Рождественский, Б.П. Эстетическое воспитание учащихся средней школы во внеклассной работе / Б.П. Рождественский, Г.А. Петрова, Т.В. Шуртакова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1960. – 410 с.
291. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 607 с.
292. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
293. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; сост. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

294. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИПИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
295. Рузавин, Г.И. Научная теория: логико-методологический анализ / Г.И. Рузавин. – М.: Мысль, 1978. – 244 с.
296. Рукавишников, А.А. Факторный личностный опросник Р. Кеттела – 95: Руководство по использованию / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1995. – 93 с.
297. Рыжко, В.А. Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты / В.А. Рыжко. – Киев: Наукова думка, 1985. – 182 с.
298. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Н.Новгород: ННГУ, 1994. – 164 с.
299. Самохвалова, В.И. О ценностной составляющей эстетической культуры / В.И. Самохвалова // Современные подходы к теории эстетического воспитания. – М.: ИХО РАО, 1999. – С. 38–43.
300. Сборник материалов и документов Министерства образования Российской Федерации за 1995 г. – М., 1995. – 405 с.
301. Селиванова, Н.А. Класс и его воспитательные функции в современной школе: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Селиванова. – М., 1997. – 82 с.
302. Семья, Г.В. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: метод. пособие / Г.В. Семья, Н.Ф. Плясов, Г.И. Плясова. – М.: Полиграф-сервис 2001. – 176 с.
303. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
304. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 454 с.
305. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

306. Система эстетического воспитания школьников / под ред. С.А. Герасимова; сост. Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский, А.И. Буров. – М.: Педагогика, 1983. – 264 с.
307. Система эстетической подготовки студентов высших учебных заведений / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. – М.: Изд-во КГУ, 1984. – 182 с.
308. Скатерщиков, В.К. Беседы об эстетике / В.К. Скатерщиков, Ш.М. Герман. – М.: Знание, 1982. – 223 с.
309. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 206 с.
310. Сластенин, В.А. Аксиологические основания общего и профессионального образования / В.А. Сластенин // Материалы международной научно-практической конференции «Качество жизни: проблемы системного научного обоснования» – Липецк, 2000. – С. 27–30.
311. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 187 с.
312. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. В 2 ч. Ч. 1 / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Владос, 2002. – 287 с.
313. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система // Сластенин. – М., 2000. – С. 408–434.
314. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
315. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
316. Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для пед. вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2003. – 366 с.
317. Собкин, В.С. Художественное образование и эстетическое воспитание / В.С. Собкин, В.А. Левин // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 24–31.

318. Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1985. – 1599 с.
319. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика / отв. ред. Н.И. Киященко. – М. : ИФРАН, 1998. – 302 с.
320. Сокольникова, Н.М. Развитие художественно–творческой активности школьников в системе эстетического воспитания: дис. ... д-ра. пед. наук / Н.М. Сокольникова. – М., 1997. – 472 с.
321. Спорышева, Е.Б. Интеграция курсов искусств и предметов гуманитарного цикла в системе художественно-эстетического воспитания и образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Б. Спорышева. – М., 2005. – 483 с.
322. Столович, Л.Н. Жизнь – Творчество – Человек: функции художеств. деятельности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
323. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстет. аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
324. Суходольская-Кулешова, О.В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Суходольская-Кулешова. – М., 2006. – 384 с.
325. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. Шк., 1974. – 288 с.
326. Сысоева, Л.С. Эстетическая деятельность и эстетическое воспитание / Л.С. Сысоева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1989. – 226 с.
327. Тагильцева, Н.Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Тагильцева. – М., 2002. – 330 с.
328. Телегин, М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.В. Телегин. – М.: МГППУ, 2006 – 272 с.
329. Теплов, Б.М. Избранные труды. В 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

330. Терентьева, Н.А. Художественно–творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н.А. Терентьева. – М.: Изд–во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1990. – 184 с.
331. Торшилова, Е.М. Эстетическое воспитание в семье / Е.М. Торшилова. – М.: Искусство, 1989. – 141 с.
332. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика пед. менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая шк., 1997. – 288 с.
333. Тубельский, А.Н. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания / А.Н. Тубельский, М.Е. Кукушкин, М.В. Старостенкова; ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2001. – 144 с.
334. Тугаринов, В.П. Соотношение категорий исторического материализма / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1958. – 118 с.
335. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
336. Тяглова, Е.В. Функции мировоззренческой позиции учащегося / Е.В. Тяглова // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград, 2002. – Вып.8. – С. 17–20.
337. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
338. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 261 с.
339. Управление качеством образования: практикоориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 448 с.
340. Ушинский, К.Д. Воспитание человека / К.Д. Ушинский. – М.: Карапуз, 2000. – 256 с.
341. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: избр. части / К.Д. Ушинский. – М.: Прогресс, 1978. – 573 с.

342. Филиппов, С.М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики: дис. ... д-ра филос. наук / С.М. Филиппов. – М., 2003. – 254 с.
343. Филиппова, И.А. Методика социально-педагогических исследований: учеб. пособие / И.А. Филиппова. – Челябинск: ЧГПУ, 1989. – 81 с.
344. Философия и методология науки: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Купцова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 551 с.
345. Философия науки: учеб. пособие для вузов / под ред. С.А. Лебедева. – М.: Академический проект; Трикста, 2004. – 736 с.
346. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 250 с.
347. Фохт-Бабушкин, Ю.У. Эффективность интересов школьников к различным видам искусства и художественной деятельности / Ю.У. Фохт-Бабушкин // Эстетическое воспитание школьной молодежи. – М., 1981. – С. 75–85.
348. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
349. Фридман, Л.М. Как построить новую школу: (концепция личностно-развивающего обучения) / Л.М. Фридман // Нар. образование. – 1993. – № 7–8. – С. 6–11.
350. Фролова, Т.В. Сфера воспитания: ностальгия по прошлому и поиски нового / Т.В. Фролова // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 55–60.
351. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Изд. В.П. Ильин, 1997. – 416 с.
352. Чавчанидзе, В.В. Моделирование в науке и технике / В.В. Чавчанидзе, О.Я. Гельман. – М.: Знание, 1966. – 30 с.
353. Чижаква, Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Чижаква. – М., 1999. – 330 с.

354. Чугунова, Э.С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Э.С. Чугунова // *Вопр. психологии.* – 1986. – № 4. – С. 136–142.
355. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
356. Шацкая, В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В.Н. Шацкая. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 181 с.
357. Шевченко, Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособие / Г.П. Шевченко. – Киев: Рад. шк., 1985. – 144 с.
358. Шемшурина, А.И. Основы этической культуры: кн. для учителя: учеб.-метод. пособие / А.И. Шемшурина. – М.: Владос, 1999. – 111 с.
359. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
360. Шиллер, Ф. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 6. / под ред. Н.Н. Вильмонта, Р.М. Самарина. – М.: Гослитиздат, 1957. – 791 с.
361. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. – М.: Педагогика, 1982. – 104 с.
362. Шишлянникова, Н.П. Формирование мировосприятия у младших школьников на интегрированных занятиях искусством: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Шишлянникова. – Абакан, 2005. – 354 с.
363. Шульга, Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга. – Киев: Наук. думка, 1989. – 120 с.
364. Щербо, А.Б. Приобщение младших школьников к эстетической культуре / А.Б. Щербо // *Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе.* – М., 1991. – С. 33 – 43.
365. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с..
366. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 118 с.

367. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для вузов / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.
368. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 414 с.
369. Эстетика: словарь / под ред. А.А. Беляева, Л.И. Новикова, В.И. Толстых. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
370. Эстетическая культура / под ред. И.А. Конилова. – М.: ИФРАН, 1996. – 201 с.
371. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган и др. – М.: Просвещение, 1983. – 303 с.
372. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.
373. Эстетический опыт и эстетическая культура. – М.: Ин-т философии РАН, 1992. – 154 с.
374. Эстетическое воспитание в начальной школе / под ред. В.Н. Шацкой. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 214 с.
375. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
376. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
377. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно–ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
378. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 85 с.
379. Якобсон, С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.М. Морева // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 34–41.

380. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 418 с.
381. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
382. Яковлев, Е.В. Понятие «педагогическая система» / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Стандарты и мониторинг в образовании – 2002. – № 6. – С. 56–59
383. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
384. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
385. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
386. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: кн. для учителя / М.Г. Яновская. – М.: Просвещение, 1986. – 155 с.
387. Яфальян, А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку / А.Ф. Яфальян. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 185 с.
388. Arnheim, R. Art and visual Perception. Psychology of the creative Eye. The new version / R. Arnheim. – Berkly and Los Angeles: Univer. Of California Press, 1974. – 506 p.
389. Dewey, J. Art as Experience / J. Dewey. – N.Y.: Capricorn Books, 1958. – 355 p.
390. Dilts, R. Neuro-Lingvistic Programming: volume 1: The Study of the Structure of Subjective Experience / R. Dilts, R. Grinder, J. DeLozier. – Capitola, California: Meta Publications, 1980. – 282 p.
391. Gordon, W.J.J. Synectics: The development of creative capacity / W.J.J. Gordon. –N.Y.: Harper-Row, 1961. – 180 p.

392. Munro, Th. *Art Education. Its Philosophy and Psychology* / Th. Munro. – N.Y.: The Liberal Arts Press, 1956. – 360 p.
393. Munro, Th. *The Arts and Their Interrelations* / Th. Munro. – Cleveland: The Press of Case Western Reserve, 1967. – 286 p.
394. Nantais, K.M. *The Mozart effect: an artifact of preference* / K.M. Nantais, E.G. Schellenberg // *Psychological Science*. – 1999. – № 10. – P. 370–373.
395. Paul, G. *Literaturverständnis und die Gültigkeit ästhetischer literarischer Wertung* / G. Paul // *Kumamoto Journal of Culture and Humanities*. – 1983. – № 11. – P. 87–118.
396. Rauscher, F.H. *Prelude or requiem for the Mozart effect?* / F.H. Rauscher. – *Nature*. – 1999. – 400. – P. 827–828.
397. Rauscher, F.H. *Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment*. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* / F.H. Rauscher – N.Y.: Academic Press, 2002. – P. 269–278.
398. Read, H. *The Third Realm of Education* / H. Read // *Creative Arts in American Education*. – Cambridge, 1960. – 127 p.
399. Salomonsson, B. *Music and Affects. Psychoanalytic viewpoints* / B. Salomonsson // *Source Scandinavian Psychoanalytic Review*. – 1989. – 12(2). – P. 126 – 144.
400. Schellenberg, E.G. *Music lessons enhance IQ* / E.G. Schellenberg // *Psychological Science*. – 2004. – № 15. – P. 511–514.
401. Schellenberg, E.G. *Music and nonmusical abilities* / E.G. Schellenberg // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2001. – 930. – P. 355–371.
402. Scruton, R. *Art and Imagination: A Study in the Philosophy of Mind* / R. Scruton. – London: Methuen, 1974. – 256 p.

Стимульный материал к проективной методике Роршаха.

Таблица 1.

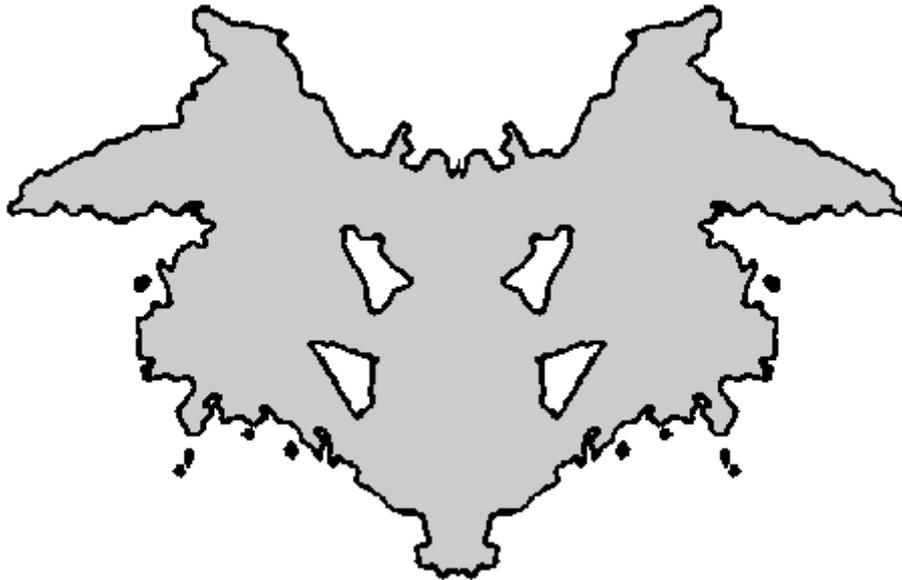


Таблица 2.

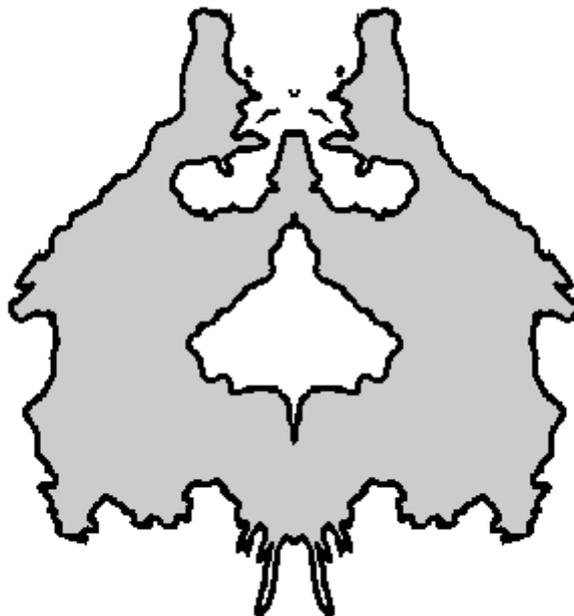


Таблица 3.



Таблица 4.

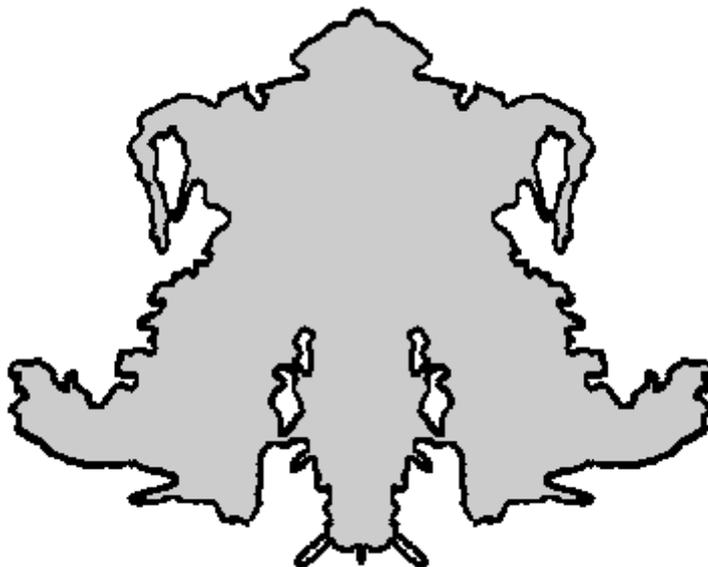


Таблица 5.

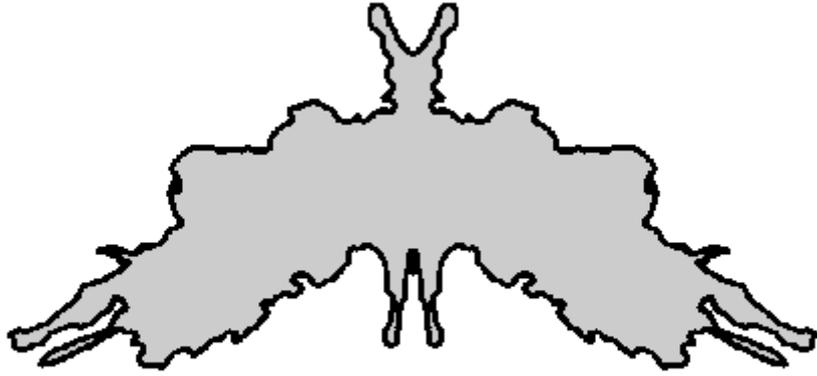


Таблица 6.

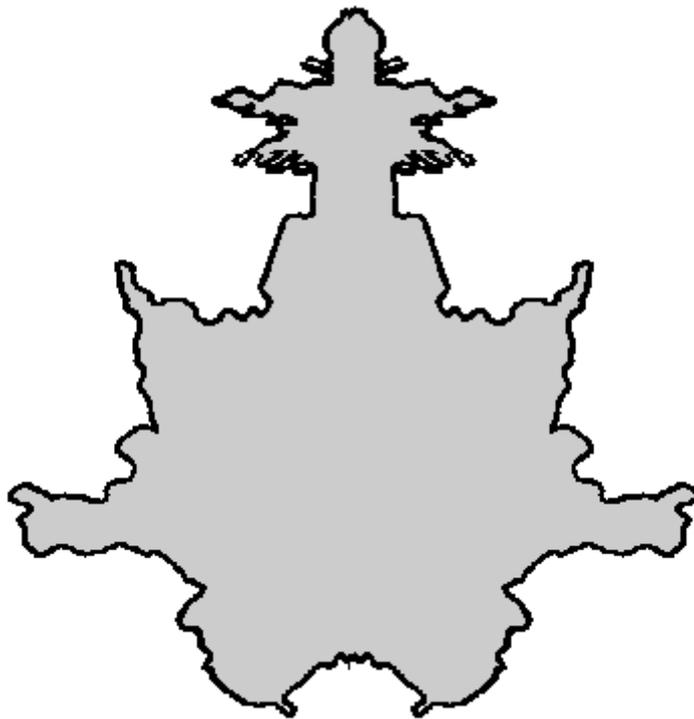


Таблица 7.

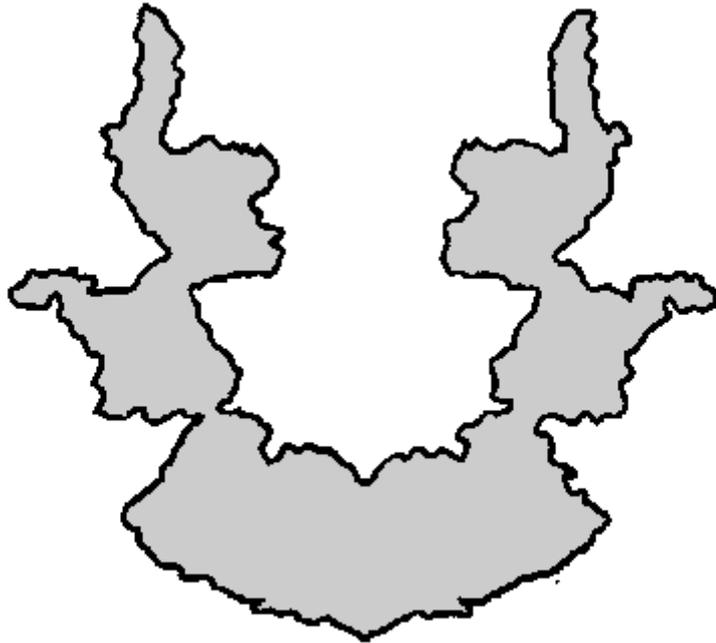


Таблица 8.

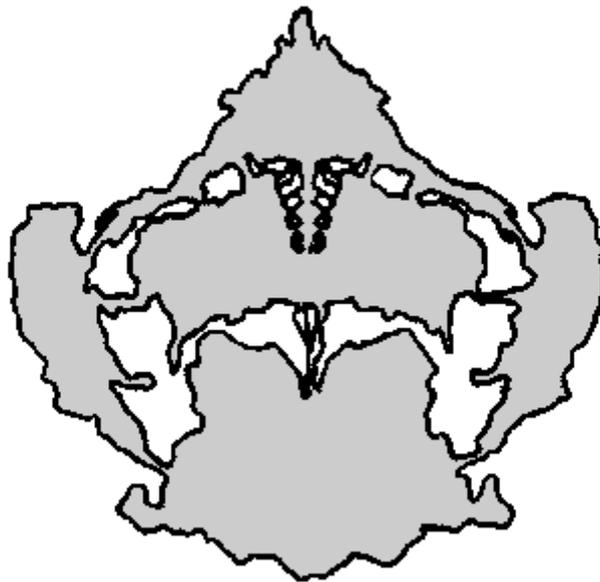


Таблица 9.

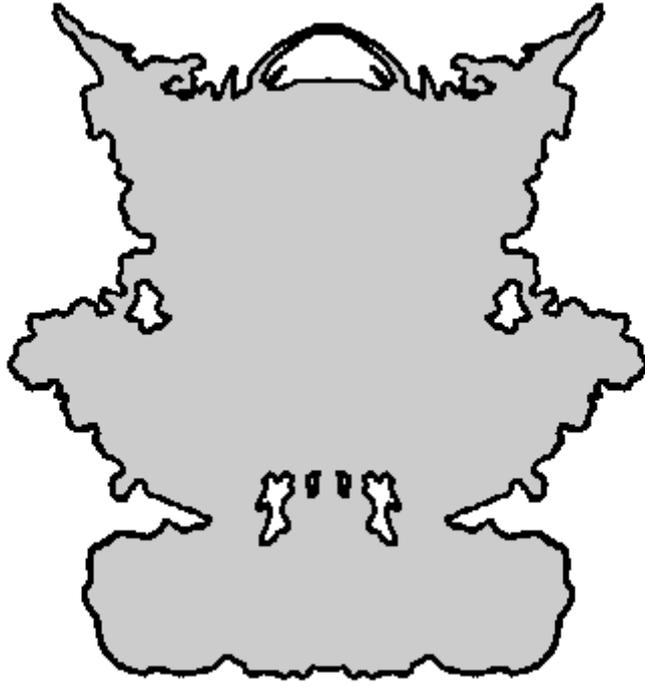
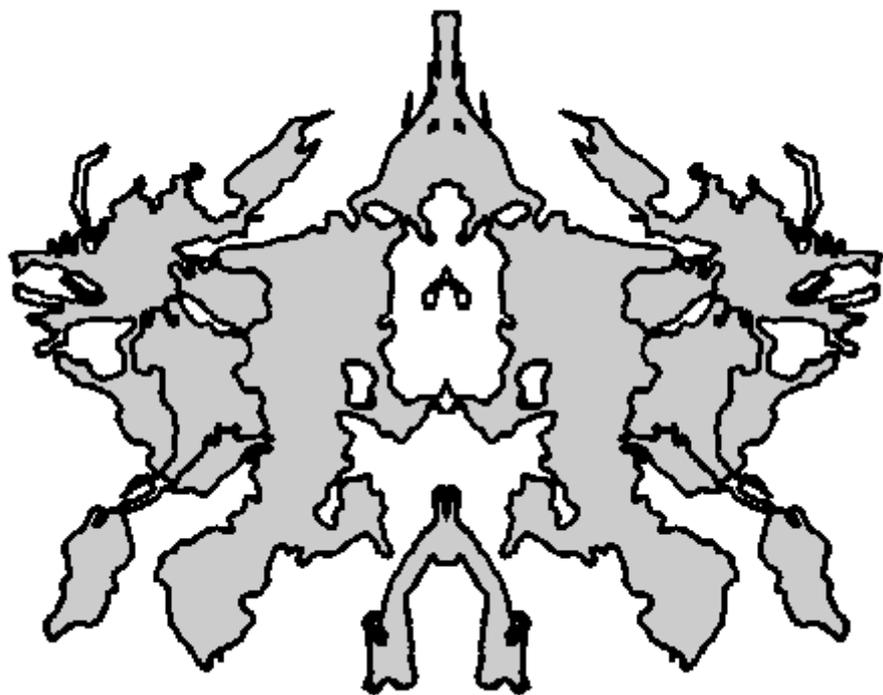


Таблица 10.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

### Изменение уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников в ЭГ-1 на нулевом и итоговом срезах

№	Имя.	Общий уровень		Показатели уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников									
				Творческое воображение		Эстетическое восприятие		Эстетическое суждение		Эмоционально-волевой показатель		Коммуникативный показатель	
		Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез	Нулевой срез	Итоговый срез
1.	Сергей А.	Д	Д	Д	Д	Н	Д	Д	Д	Д	Н	Д	Д
2.	Глеб Б.	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Н	Д	Д
3.	Саша В.	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н
4.	Люда Е.	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Д	Д	Д	Н	Д
5.	Саша Е.	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Н	Д	Д	Д	Д	Д
6.	Ксюша З.	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
7.	Саша З.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
8.	Лиза К.	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д
9.	Гоша К.	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Н	Н	Д
10.	Аня К.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н	Н	Д
11.	Карина К.	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Н
12.	Аня М.	Н	Н	Н	Н	Д	Д	Н	Д	Д	Н	Д	Д
13.	Катя П.	Д	Д	Д	Н	Д	Д	Н	Д	Д	Д	Д	Д
14.	Саша П.	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Д
15.	Полина П.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н
16.	Сева Р.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н	Н	Д
17.	Маша Р.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н
18.	Боря Р.	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
19.	Дима С.	Д	Д	Д	Д	Д	Н	Н	Д	Д	Д	Д	Д
20.	Кирилл С.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Д	Д
21.	Даша С.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д
22.	Дима С.	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
23.	Артем Г.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Н	Н	Д
24.	Лера Ф.	Д	Д	Д	Д	Д	Д	Н	Д	Д	Д	Д	Д
25.	Кирилл Х.	Н	Д	Н	Н	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
26.	Катя Ш.	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
27.	Сергей С.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
28.	Саша А.	Н	Д	Н	Д	Д	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
29.	Алина Ю.	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д	Н	Д
30.	Витя Б.	Н	Н	Н	Н	Н	Д	Н	Д	Н	Н	Н	Д

Примечание: Д – достаточный уровень сформированности, Н – недостаточный уровень сформированности показателей эстетической воспитанности