

**Н. В. Бутенко, Н. Е. Пермякова**

**РЕБЁНОК В МИРЕ  
ПРИРОДЫ, КУЛЬТУРЫ И  
ИСКУССТВА**

**МОНОГРАФИЯ**

**Челябинск**

**2019**

УДК 372.2

ББК 74.100.5

Б 93

**Бутенко Н. В., Пермякова Н. Е.** Ребёнок в мире природы, культуры и искусства : монография : / Под ред. Н. В. Бутенко. – Челябинск : Издательство ЗАО «Библиотека Миллера», 2019. – 224 с.

**ISBN 978-5-93162-264-4**

В монографии представлен информационно-аналитический, теоретико-методологический и методический материал по развитию ребёнка в период дошкольного детства средствами природы, культуры и искусства, которые рассматриваются с позиции универсальности и целостного единства. Исследование имеет значение для дальнейшего изучения проблемы воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста на основе ведущих теоретико-методологических подходов и принципов организации образовательной среды в ДОО в соответствии с ФГОС дошкольного образования для эффективного достижения цели образования – воспитание активной, инициативной и творческой личности, готовой к успешной самореализации.

Монография адресуется педагогам системы дошкольного и начального школьного образования, студентам педагогических вузов и колледжей, интересующихся проблемами развития и становления личности средствами природы, культуры и искусства.

#### **Рецензенты:**

**Тюмасева З. И.**, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

**Саламатов А. А.**, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный университет);

**ISBN 978-5-93162-264-4**

УДК 372.2

ББК 74.100.5

Б 93

© Н. В. Бутенко, Н. Е. Пермякова, 2019

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019

## Оглавление

<b>Введение.....</b>	<b>4</b>
<b>Раздел 1. Познание природы, культуры и искусства в диалектическом единстве образов в период дошкольного детства.....</b>	<b>8</b>
<b>Глава 1. Экологическое образование детей дошкольного возраста как основа познания природы.....</b>	<b>8</b>
1.1 Природа как универсальное средство познания в период дошкольного детства.....	8
1.2 Теоретико-методологический регулятив экологического образования в дошкольном возрасте.....	25
1.3 Влияние природы на воспитание детей и особенности её познания в дошкольном возрасте.....	57
1.4 Диагностика экологической образованности детей дошкольного возраста.....	97
<b>Выводы по 1 главе.....</b>	<b>106</b>
<b>Глава 2. Культура и искусство как средство художественно-эстетическое средство развития личности в дошкольном возрасте.....</b>	<b>109</b>
2.1 Методология научного обоснования художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами культуры и искусства.....	109
2.2 Приобщение детей дошкольного возраста к ценностям культуры и искусства.....	143
2.3 Культурные практики как средство обогащения опыта детской деятельности.....	151
2.4 Знаки и символы как трансляторы смыслов и значений в культуре ребёнка.....	158
2.5 Восприятие образов природы и изобразительного искусства в дошкольном возрасте.....	166
2.6 Диагностика художественно-эстетического развития и детской креативности в дошкольном возрасте.....	189
<b>Выводы по 2 главе.....</b>	<b>215</b>
<b>Заключение.....</b>	<b>218</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы всё яснее становится необходимость рассмотрения образования как социального феномена первостепенной важности в широком культурологическом контексте, предполагающем выделение главных, системообразующих признаков культуры и определение направлений развития образования с ориентацией на эти признаки. Развитие и становление личности в образовательном процессе осуществляется на основе освоения социокультурного опыта, что предполагает в определённой степени её формирование как культурного существа. Ориентация российского образования на развитие человека как личности в то же время является и ориентацией образования на развитие общества на основе формирующихся способностей человека к установлению предельно оптимальных и гармоничных форм отношений с природой, культурой, искусством, с другими людьми и самим собой.

Образовательный процесс сегодня направлен на согласование интересов человека, общества и государства, согласование национальной, мировой и региональной культуры, на взаимопонимание и сотрудничество между людьми и народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности. Образовательный процесс рассматривается как открытая система и целостный объект, находящийся в непрерывном взаимодействии с окружающей средой, природой и культурой.

Развитие общественного сознания осуществляется в современном мире через определённые состояния и достижения индивидуальных сознаний, складывающихся в процессе жизнедеятельности, представляя совокупность духовной деятельности людей прошлого и нынешнего поколений. Стремление гармонизировать отношения субъекта и объекта человека и природы, науки и искусства порождает новую

культурологическую модель экологического образования, призванного помочь обществу решить его проблемы.

Ретроспективный анализ исторического наследия естественнонаучных, социальных, философских и педагогических воззрений показал, что на всём временном протяжении существования человека прослеживалась тенденция рассмотрения процесса воспитания и обучения подрастающего поколения через неразрывную связь с природой, культурой и искусством, представляющую эволюцию взглядов и ценностей в их органическом единстве. Каждое новое поколение осваивает духовное и культурное наследие, оставленное предыдущими поколениями, в условиях быстрого увеличения информации, в том числе и эстетической, которую необходимо усвоить и дифференцировать в общем временном потоке. Продуктивным, на наш взгляд, представляется путь переосмысления отражённого в предметах, символах, знаках и образах природы, культуры и искусства, а также осмысление и отражение культурно-исторического наследия в «сжатом» виде, что облегчает новым поколениям его освоение. Ни одно общество не станет совершенным, пока каждая личность в процессе человеческого развития не будет стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию, поэтому чрезвычайно важно формировать у детей дошкольного возраста ценностное отношение к природе, к окружающему миру, к себе и человечеству в целом.

Монография посвящена проблеме познания природы, культуры и искусства в диалектическом единстве образов в период дошкольного детства – периода уникальности и самоценности как важнейшего этапа жизни каждого человека.

*В первой главе* монографии раскрываются особенности организации экологического образования детей дошкольного возраста на основе познания природы и природных объектов для формирования экологической культуры личности, включающей в себя экологическое мышление, сознание, ценностное отношение к природе, экологически

ориентированное поведение и гуманную природоохранную деятельность. Особое внимание в первой главе уделяется теоретико-методологическому регулятиву, раскрывающему основные подходы к экологическому образованию детей дошкольного возраста (антропологический, системный, личностно-деятельностный, аксиологический, партисипативный и региональный).

Раскрывается содержание основных принципов экологического образования в дошкольном возрасте, реализующихся в процессе приобретения детьми экологических знаний, формирования умений и навыков, необходимых для становления экологически образованной личности и природосообразного поведения (принципы: научности, гуманистичности, прогностичности, доступности, деятельности, целостности, систематичности, интеграции, региональности, преемственности).

Эффективность процесса экологического образования детей дошкольного возраста рассматривается с точки зрения создания педагогических условий в ДОО и успешного применения технологий обучения: личностно-ориентированного взаимодействия, развивающего и проблемного обучения, проектной, исследовательской и игровой деятельности, информационно-коммуникативных технологий. В первой главе описывается основной диагностический инструментарий, определяющий уровни экологической образованности детей дошкольного возраста.

*Вторая глава* монографии посвящена изучению проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста через освоение и трансформацию объектов эстетического воздействия социального и культурного окружения, включающего искусство, что чрезвычайно ценно для образования и развития личности каждого ребёнка. Обосновывается идея о том, что период дошкольного детства является периодом формирования базиса личностной культуры ребёнка и

благоприятным временем для развития у него интереса к отечественной и региональной культуре, принятия многообразия и специфичности национально-этнических культур.

Во второй главе интерпретируются отечественные концепции развития ребёнка во взаимосвязи культурного, эстетического и художественного аспектов; комплексно исследуется проблема приобщения ребёнка к ценностям культуры и искусства на основе освоения социокультурного опыта, что предполагает его формирование как культурного существа через «включение» в социально-культурные отношения и обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром.

Основное содержание второй главы составляет анализ процесса становления эстетической личности ребёнка дошкольного возраста на основе освоения культуры и изобразительного искусства – процесса выражения совершенной формы лично значимым, социально ценным, духовно богатым качествам и проявлениям ребёнка. Проведённым исследованием доказано, что наиболее полная художественно-эстетическая и творческая реализация личности по предметной направленности в дошкольном возрасте происходит в изобразительной и художественно-творческой деятельности.

# **Раздел 1. Познание природы, культуры и искусства в диалектическом единстве образов в период дошкольного детства**

## **Глава 1. Экологическое образование детей дошкольного возраста как основа познания природы**

### **1.1 Природа как универсальное средство познания мира**

*«Природа не имеет органов речи, но создаёт языки и сердца, при посредстве которых говорит и чувствует»*

*И. Гёте*

На протяжении тысячелетий история человечества неразрывно связана с Природой, которая выступает перед человеком как единое целое, но это единство не раскрывается ни одной наукой, ни всей их совокупностью. Природа и биосфера существовали миллионы лет как самодостаточная, саморегулирующаяся система с круговоротом энергии и веществ на Земле. Природа «сконструирована» единообразно и конкретно, поскольку и само человеческое существование соотносится с существующим жизненным миром как сфера практической деятельности, изначально наделённая человеческим смыслом (А. Шюц, 2004), когда трансцендированные отношения «природа – общество» предстают и существуют в культуре и жизненном мире в символической форме.

Проблема постижения природы стоит перед человеком издавна, а диапазон интереса людей к природе во все времена чрезвычайно широк и разнообразен – от чисто потребительского до духовно-нравственного и морально-этического. На всех этапах развития человеческой цивилизации

проблема взаимодействия человека и природы была и остаётся одной из самых актуальных. Человек, в отличие от всех других живых систем, играет важную роль собственной среде обитания, всё более модифицируя её, адаптируя и приспособливая к себе.

Трактовка термина «природа» многогранна и рассматривается:

– в широком смысле как воспринимаемый людьми внешний мир, подчиняющийся вечным неизменным законам; совокупность и основа материального бытия, первично данная, а не созданная человеком; первоначальная сущность какой-либо вещи;

– в узком смысле как низшее материальное начало в самом человеке, связанное с внешней материальной средой, но отличающееся от неё. Противоположное Природе – дух, культура, искусство<sup>1</sup>;

– в общем смысле – это всё сущее, весь мир в многообразии его форм, в этом значении Природа стоит в одном ряду с понятиями Вселенной и материи.

Ещё в III в. до н. э. Хризипп на примере прелести павлиньего хвоста доказывал, что одним из *даров Природы является Красота*, в дальнейшем этот мотив в сочинениях отцов церкви приобрёл религиозно-лирическое обоснование. Именно с архаической эпохи отношения человека с миром природы начинают своё историческое развитие, интерес к которому был вызван острой необходимостью получения практических сведений о животных и растениях, пригодных для пищи и жизнедеятельности. Очевидно, что благополучие рода, племени, семьи и само человеческого существование полностью зависели от стихийных и погодных условий, а также природных ресурсов. На этом историческом этапе усилились различные направления хозяйствования человека (собирательство, рыболовство, охота, одомашнивание диких животных) без особого

---

<sup>1</sup> Брокгауз Ф. А. Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. – М. : Изд-во Эксмо, 2002. – С. 465-466.

нанесения ущерба природе, когда накопленные знания о ней привели к развитию земледельческой культуры.

В результате на этапе развития первобытнообщинного строя произошло осознание человеком собственной ответственности перед природой, была выработана целая система запретов и законов, регулирующая отношения человека со средой обитания. Необходимо отметить, что народы древних государств Азии стали первыми разрабатывать указы об охране животного и растительного мира. Например, монгольские племена загибали носки собственных сапог для того, чтобы не повредить травяной покров степи.

Анализ научных исторических источников, дошедших до наших дней, позволил сделать вывод о том, что основными императивами сознания на этой стадии развития человеческой цивилизации были: преклонение человека перед природой и ощущение себя как её части, неразрывная связь с ней и полная власть природы над человеком. На исходе первобытнообщинного периода стали появляться первые своеобразные дома для молодёжи и подростков, организованные для «воспитания общественного человека», что предусматривало приобщение подрастающего поколения к повседневной и трудовой деятельности общины, сопровождающейся обрядами, культовыми актами и празднествами, доминирующей при этом была ссылка на природу как конечную причину при объяснении разных явлений и событий.

Итак, процесс познания человеком природы начался ещё в глубокой древности, но особенно интенсивно стал развиваться в античный период.

В эпоху *Античности* бытовало мнение, что главным двигателем Природы являлся Бог, а мудрость философов позволяла раскрывать извечные божественные начала, действующие во Вселенной, подражая в своих методах божествам. В философских взглядах Аристотеля, Фидия и др. прослеживалась мысль о Природе, создающей закон, по которому человек рождает своего ребёнка. Природа «творит» по раз и навсегда

установленному порядку, наиболее наглядно проявляющемуся в биологическом процессе – в развитии определённой формы из материи, то есть, в созревании целого индивидуума из бесформенного зародыша<sup>2</sup>. Плотин отмечал, что творческая способность природы подобна искусству лепщика из воска – с одной лишь разницей: лепщики не могут создавать сами краски, а природа как «вещь, полностью самодовлеющая», всё, что она использует, создаётся ею самой и в ней остаётся, она статична и целостна, а её творчество – «безмолвное созерцание»<sup>3</sup>.

В античный и средневековый период были созданы предпосылки для развития научного естествознания, становление которого, по мнению историков науки, начиналось с «натурфилософского» (доклассического) этапа и соответствовало понятию «протонаука», характеризовавшимся накоплением общих, практических знаний человека о природе в области астрономии, философии, математики, физики, химии и биологии на опытной основе. Синтез философских и натуралистских идей восполнял неразвитость естествознания в области теоретических и точных знаний о природе, когда в науке господствовали наблюдение, а не эксперимент, преобладали догадки, а не опытно воспроизводимые выводы.

Античная философия вела непрерывный поиск субстанциональных оснований природы, опираясь на основы натурфилософии (космоцентризм, эстетизм, включение человека в космическую культуру), ведь в целом в рамках античной философии идеал человеческой жизни мыслился только в гармонии с природой. Таким образом, *натурфилософия или философия Природы была первой в истории человечества формой существования научного знания*, которая характеризовалась чисто умозрительным истолкованием природного мира, рассматриваемого в целостности, содержало много недостоверного и далёкого от

---

<sup>2</sup> Кун Г. История эстетики: пер. с англ. Кн. 1 / Г. Кун. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – С. 78-79.

<sup>3</sup> Plotinus, *Enneads*, V, 8, 1, Vol. IV, pp. 73 f.

действительного понимания сущности вещей. Натурфилософия в такой ситуации, выстаивая общую картину природы, стремилась заменить собой отсутствующие в то время естественные науки, а неизвестные ещё науке причины и действительные связи природных явлений заменялись вымышленными и фантастическими.

*В эпоху Средневековья* проблемы истины решались не наукой или философией, а *теологией* – (философское учение о Боге), в такой ситуации наука становилась средством решения чисто практических религиозных задач (например: для вычисления дат религиозных праздников использовали астрономию и арифметику). В средневековой культуре развивались специфические области знаний: алхимия, натуральная магия, астрология, представляющие собой промежуточное звено между натурфилософией и практическим ремеслом, что содержало в себе «зародыш» будущей экспериментальной науки.

Христианские схоласты раннего Средневековья полагали, что поскольку природа не имеет души и, следовательно, является источником зла, её следует подчинять воле человека. Средневековая философия основывалась на том, что природа создана Богом из ничего, всецело зависима от него и является лишь отдалённым отблеском божественного совершенства, а человек выделяется из природы как наиболее совершенная его часть.

*Эпоха Возрождения* (XIV-XVI вв.) характеризовалась развитием наук и зарождением отдельных отраслей биологии: эмбриология и физиология, палеонтология и систематика, сравнительная анатомия и др. Изучение биологии простейших и беспозвоночных, а также исследования по оплодотворению позволили по-новому взглянуть на проблему появления жизни на Земле. В эпоху Возрождения усилился интерес человека к природе, проявлялось стремление к познанию природных тайн для управления ею, а человек рассматривался как главный элемент природы. Эпоха Возрождения, воспевавшая божественную красоту мира,

провозглашала, что природа – равное человеку Божественное творение. С точки зрения богословов того периода, Творец благословил познание природы и раскрытие заложенного в ней Божественного замысла.

Художники эпохи Возрождения (А. Дюрер, Леонардо да Винчи, Микеланджело и др.) считали, что, создавая произведения искусства, самое лучшее – всегда прибегать к природе, изобилующей предметами, а тот художник, который способен «читать» её – владеет искусством. Для художников эпохи Возрождения природа была уже не моделью копирования, а комплексом законов или скрытой сущностью, которую требовалось «прочитать», а использование органов чувств для точного наблюдения за природой стало начальной ступенью художественного метода. В дальнейшем была разработана целая философская *теория отношения к Природе*, позволяющая художнику создавать вторую природу, следуя по стопам Бога и приобщаясь к его совершенству.

В XVII в. для поэтов и художников подлинными образцами природы часто являлись не живые люди и фактические события с их замысловатой «смесью» хорошего и плохого, а моральные типажи, ведущие аналогичным способом к равновесию ума и добродетельным поступкам. Доктрина обобщения Природы «сквозила» и в руководствах для художников, которые должны были искать в её безграничной сокровищнице наиболее красивые и гармоничные формы изображений. Когда же художник создавал в своём воображении образы совершенной красоты или абстрактную идею форм, о нём говорили, что он «допущен на Великий Совет Природы». Но создавать таким образом общую форму из природы, то есть, из непосредственного и неорганизованного разнообразия действительных форм, было слишком трудно. Художник должен был воспользоваться объединёнными силами всех своих предшественников, изучая античность, подойти к природе через искусство, основанное на правилах, регламентирующих творчество художника: правильный выбор темы, правильное отношение к природе, правильная моральная цель,

служащие для «очищения» искусства и защищающие от плохого влияния на воображение человека.

*Представители английской школы XIX в.* Джошуа Рейнолдс, Давид Юм и др. отстаивали традиционную доктрину аристотелевского единства подражания идеальной красоте и совершенству Природы с её же помощью на основе философии человеческой природы. Рейнолдс отмечал, что та природа, которая является образцом для искусного художника – это природа обобщённая, а для художника абсолютно необходимо обобщать свои мысли, что значит изображать только те или иные обстоятельства<sup>4</sup>.

*Основоположники французского искусства XVIII в.* Баттё, Дюбо и др. считали, что человек, обладающий чистым разумом и эстетическим вкусом, рассматривает природу не как нечто самостоятельное, а во взаимосвязи с людьми, которые воспринимают её не умозрительно, а с помощью собственных ощущений. Природа у Баттё – это всё то, что мы легко можем считать возможным: не только мир существующих политических, физических и моральных факторов, но и область исторического, идеального и сказочного. С точки зрения Баттё, функция искусства заключается в «пересаживании семян», заложенных в природе, в инородную «почву» – в сферу искусства, когда подражание природе – лишь нечто кажущееся, а не реальное.

Родоначальник немецкой классической философии Иммануил Кант использовал природу для научного объяснения социальных процессов и деятельности человека, рассматривал природу как явление, а её законы трактовал с точки зрения необходимой закономерности человеческого опыта относительно его предметов, когда структура опыта задаётся категориями рассудка и формами чувственности<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Reynolds, op. cit., Vol. II, p. 300, «Notes on The Art of Painting», Note III, Verse 51

<sup>55</sup> Кун Г. История эстетики: пер. с англ. Кн. 1 / Г. Кун. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – С. 310-315.

Представитель немецкой философии И. Г. Гердер (1744-1803 гг.), впервые разработал программу эстетики как научную дисциплину, найдя в науке место в области антропологии, которая рассматривает свой предмет – Человека как единое целое, неделимое сочетание тела и духа, интеллекта и чувства. В соответствии с метафизическими взглядами Гердера, этот предмет, сам являясь живым единством, порождается и существует благодаря большему единству – Природе. Гердер доказывал, что Дух, не просто цель Природы, он существует в ней, он видим, слышим и осязаем в эстетических ощущениях<sup>6</sup>.

На ранних этапах развития человеческого общества *нормы природопользования человеком фиксировались в обычных правилах, основанных на традициях*. В земледельческих государствах существовали «неписанные» правила, запрещавшие вести войны в период посева или сбора урожая. Первые законодательные акты, связанные с природопользованием, относятся ко II тысячелетию до н.э. Согласно выбитым на каменной плите законам вавилонского царя Хаммурапи (XVIII в. до н.э.), строгое наказание полагалось за разрушение плотин или арыков, а штраф за вырубку фруктового дерева был равен штрафу за нанесение тяжелых телесных увечий, приведших к смерти человека.

Уже в III-IV тысячелетии до н.э. в Китае правовые установления по природоохранной деятельности были оформлены в сборниках «Гуань-цзы» и «Сюнь-цзы». Сборник «Гуань-цзы» регламентировал всю жизнь общества в соответствии с сезонными изменениями:

- *весной* предписывалось не только чистить каналы и рвы, приводить в порядок дороги, поля и межи, но и миловать преступников;
- *летом*, помимо работ в поле, рекомендовалось раздавать людям зерно из старых запасов, запрещалось ставить силки и убивать летящих птиц;

---

<sup>6</sup> Гердер И. Г. Избранные сочинения. Т.1. С. 133-135.

– *осенью* надо было следить за сбором урожая, запастись на зиму запасы продовольствия, топлива и пр.;

– *зимой* предусматривалась забота о сиротах и престарелых людях, жертвоприношение, совершенствовалась система управления и т.п.

Древнеримские *Законы двенадцати таблиц* (V в. до н.э.) за незаконно срубленное дерево предусматривал штраф в 25 медных монет. В индийских *Законах Ману*, действовавших со II в. до н.э., строго порицалась торговля природными дарами, зверями, птицами, а также загрязнение воды и причинение иного вреда природе. Убийство любых живых существ рассматривалось как преступление «вызывающее нечистоту», «несовместимое с пребыванием на небесах» <sup>7</sup>. В средневековой Европе Салическая правда, записанная в начале VI в. призывала обеспечивать охрану лесов, объявляя рубку опасным деянием для общества. В Англии и Германии XII в. особое лесное законодательство (законы) учредило статус «заповедных лесов», а охотники были взяты под защиту государства, кроме тех, которые «... ставят сети и закладывают капканы: эти нигде и никогда не должны иметь мира».

Подобные указы об охране природы принимались и в России (XVII столетие), где предусматривались штрафы за уничтожение и повреждение борти (гнезд диких пчёл) – было принято около 20 законов. После присоединения к России северо-восточных районов Приуралья и Зауралья в 1635 г. царским указом вводился запрет на ловлю капканами выдр и бобров, а нарушившие его наказывали штрафами, битьём батогами и тюрьмой.

Соборное наложение 1649 г. в России, включавшее нормы охраны природы, закрепило деление земельных угодий на общие, царские и государственные, на которых запрещалась свободная охота. Строго определялись породы, размер и количество рыбы, мяса и дичи для

---

<sup>7</sup> Энциклопедия для детей. Экология. Т. 19 / Гл. ред. В. Володин. – М. : Аванта+, 2001. – С. 290-293.

царского стола, годовой объём добычи соли, глины и т.п., оговаривались и орудия лова, что обеспечивало щадящие виды промыслов. За нарушение этих правил следовали наказания в виде штрафов, битья кнутами и батогами, а в особых случаях и смертная казнь.

С начала XVIII в соответствии с Петровскими указами регулярно проводилась опись лесов, годных для кораблестроения: запрещалось уничтожение лесов вдоль рек, а некоторые леса и породы деревьев объявлялись заповедными.

В осмыслении взаимоотношений человека и природы немалую роль играли системы миропонимания, выразившиеся в верованиях, а позднее – в *религиях*: практически во всех религиях создание человека напрямую связывалось с природой. Изначально все системы верований постулировали всеобщую гармонию мира, единство человека и природы, обожествляя природные стихии и природу в целом.

В глубокой древности человек воспринимал себя как неотъемлемую часть природы наравне с животными и растениями, что нашло отражение в религиозных верованиях многих народов. Так, в миропонимании пигмеев Центральной Африки главное место занимают небо, вода и лес. Многие племена пигмеев считают животных своими братьями, а в лесу растворяется душа человека после смерти. Пигмеи Камеруна и Габона, почитая создателя мира по имени Кмвум, отождествляют его с солнцем и радугой. Для бушменов Калахари и Намибии единство с природой – основная тема устного народного творчества: они почитают луну, считая её человеком. Глубоко осознаны этими народами значение солнца, воды, ветра, луны, звёзд и зависимость от них бытия человека.

Во многих древних и современных учениях сам акт творения человека и природы, объекты природы и природные явления связывали с тем или иным божественным духом, одинаково одушевляя богов, людей, зверей и пр. Солнце и свет воплощали древнеегипетский бог Ра и древнеиранский Ахумаразда.

Ретроспективный анализ исторического развития естественнонаучных и педагогических воззрений показал, что на всём временном протяжении существования человека прослеживалась тенденция рассмотрения процесса воспитания и обучения подрастающего поколения через неразрывную связь с природой, представляющую эволюцию взглядов, представлений и ценностей в решении развития отношений «Человек – Природа» в их органическом единстве.

Современное естествознание создаёт образ природы как системной целостности, находящейся в состоянии постоянного саморазвития, на основе принципа универсального эволюционизма (теория систем и эволюционная теория в биологии). Сегодня естествознание научно обосновывает единую картину мира, в которой объединяются неживая природа, органический мир и социальная жизнь. Научные представления о природе как способной к саморазвитию системе, основываются на:

- 1) теории нестационарной Вселенной;
- 2) синергетике (современная теория самоорганизаций системных образований, основоположник – Г. Хакен);
- 3) теории биологической эволюции, дополненной концепциями биосферы и ноосферы.

Философские взгляды В. С. Соловьёва, Н. Ф. Фёдорова, А. Л. Чижевского, К. Э Циолковского и др. на природу как сферу существования человека исследовали её с точки зрения человеческих интересов, раскрывая *характер взаимодействия человека и природы* на различных этапах исторического развития общества, когда возникали формы отношений человека к внешнему миру и природе (Рис. 1).

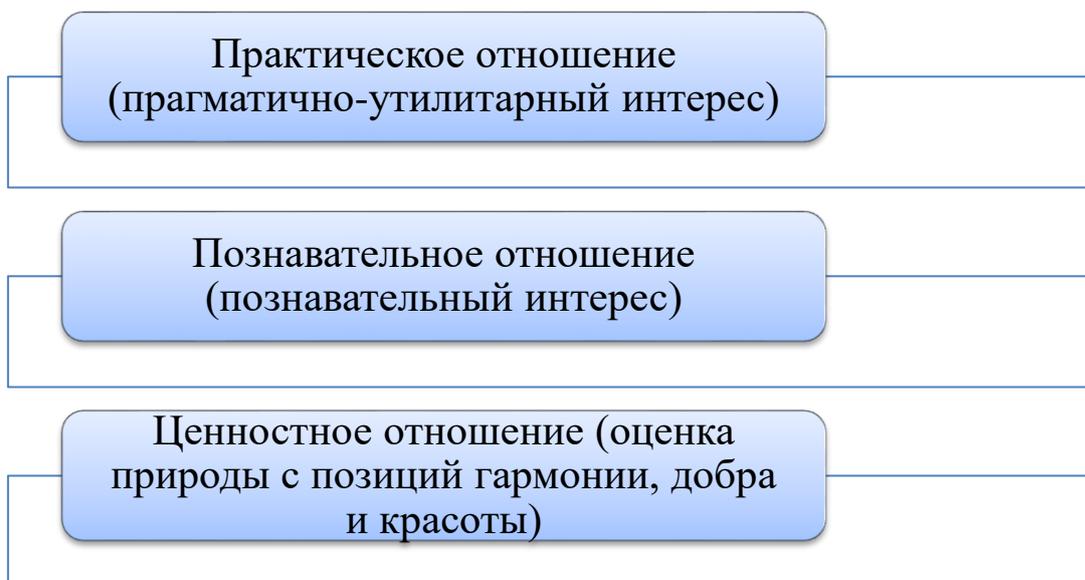


Рис. 1 Формы отношений человека к миру и природе

Итак, *форма практического отношения* рассматривает природу как источник потребления в качестве естественных условий существования человека, средства его деятельности и материалов для производства; *при познавательном отношении* главной целью является познание природных процессов, а сама природа предстаёт как объект научного исследования. Средством реализации познавательного отношения к природе являются конкретные естественные науки. *Ценностное отношение* основывается на оценке природы с точки зрения художественно-эстетических идеалов, при этом природа может рассматриваться: 1) как сфера совершенства, идеал гармонии, красоты, добра и образец для подражания, 2) как сфера неразумного и низменного, несовершенного в сравнении с культурой.

В истории человечества выделяют основные *виды (типы) природопользования*, которые связаны с жизнеобеспечением людей с рождения человека и общества:

Потребительско-миграционный тип природопользования характерен для ранних стадий развития общества, когда производство практически отсутствовало, либо существовало в примитивных

зачаточных формах, а удовлетворение жизненно важных человеческих потребностей осуществлялось с помощью потребления и примитивной переработки конкретных природных ресурсов до их полного исчерпания, результатом чего становилась вынужденная миграция людей и начиналось потребление нового природного ресурса на новом месте обитания. Такой типично экстенсивный способ хозяйствования ставил человека в максимальную зависимость от природы и человек полностью довольствовался тем, что давала природа.

Стабильно-производственный тип характеризуется не простым потреблением природных продуктов, а их культивацией, целенаправленным преобразованием и искусственным возобновлением в процессе производства.

С развитием средств производства качественно изменялся характер воздействий человека на природу (Табл. 1).

Таблица 1 – Исторические этапы воздействия человека на природу

Название этапа, период	Основные направления
Архаический этап: (период возникновения человека до неолита)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- природа одухотворялась и очеловечивалась, а сам человек не выделял и не отделял себя от неё;</li> <li>- основными видами человеческой деятельности были: охота, рыболовство, собирательство, то есть, присвоение и потребление готовых природных продуктов;</li> <li>- крупнейшими достижениями периода являлись: овладение человеком огнём, отбор наиболее ценных для человека видов животных и растений</li> </ul>
Допромышленный, аграрный этап: (эпоха неолита – конец средневековья)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- начался с «земледельческой революции», породившей и отделившей друг от друга животноводство и земледелие (первые формы хозяйственной деятельности человека с ярко выраженным производственным характером);</li> <li>- начало появления ремёсел, торговли и городов;</li> <li>- медленное развитие основных видов и форм человеческой деятельности, использование мускульной силы животных, человека, воды и ветра в качестве источников энергии;</li> <li>- способы и результаты деятельности человека не оказывали значительного воздействия на природу и не противоречили законам и принципам её существования, не нарушая единства и целостности природной среды</li> </ul>
Индустриальный, промышленный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдается урбанизация общества, а ведущей сферой общественного производства становится промышленность и</li> </ul>

этап: (конец XVI – середина XII вв.)	машинное производство; - воздействие человека на природу приобретает техногенный характер, разрушительный для окружающей среды обитания человека; - интенсивность хозяйственной деятельности включает в хозяйственный оборот всё большее количество природных ресурсов; - человек активно осваивает энергию пара, электричества и ядерного синтеза, развиваются вычислительная техника и информатика; - возникают новые средства связи и транспорта, человек осваивает космические пространства; - взаимодействие человека и природы приобретает характер господства и противостояния, что становится основными причинами возникновения и обострения глобальных и региональных экологических проблем
Современный, технологический, постиндустриальный этап	- возрастание степени сложности экологических проблем, возникающие в процессе взаимодействия природы и человека; - превращение научно-технической деятельности человека в ведущую сферу общественного производства; - тенденция увеличения масштабов потребления природных и человеческих ресурсов, а также стремление к их воссозданию в необходимых размерах; - проблема управления биосферой, решение которой связано с научным управлением всеми общественными процессами

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что, несмотря на все меры по охране и оздоровлению природы и природных ресурсов (главным образом в развитых странах мира), общее состояние окружающей среды продолжает интенсивно ухудшаться, а вопрос об эффективных путях развития природы и её взаимодействия с обществом остаётся открытым.

В современных исследованиях Л. А. Микешиной подчёркивается, что проблемность природы как универсального понятия сохраняется и сегодня, но в XX в. такая целостность как природа существенно переосмыслена, особенно в контексте феноменологической философии и социологии<sup>8</sup>. Автор считает, что без осмысления Природы человеком не могли формироваться и развиваться общие понятия гуманитарного знания и все существующие науки.

<sup>8</sup> Микешина Л. А. «Философия Просвещения Э. Кассирера в свете культурно-исторической эпистемологии» // Вопросы философии. – 2014. – № 12. – С. 45-51.

В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть психолого-педагогический потенциал *мира природы*, выражающийся *следующими функциями* (Табл. 2).

Таблица 2 – Функции природы

Название функций	Особенности взаимодействия человека с природой
Функция порядка	Природа «творит» по раз и навсегда установленному порядку, наиболее наглядно проявляющемуся в биологическом процессе – в развитии определённой формы из материи, в созревании целого индивидуума из бесформенного зародыша
Психофизиологическая функция	Взаимодействие человека с живыми объектами природы (животные, растения) способствуют снятию стресса, нормализуют работу нервной системы и психики человека
Психотерапевтическая функция	Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации межличностных отношений (в семьях, где содержатся животные, меньше тревожности и конфликтов)
Реабилитационная функция	Непосредственные контакты с животными и растениями являются дополнительным каналом взаимодействия человека с окружающим миром, который может способствовать его психологической и социальной реабилитации
Эстетическая функция	Взаимодействие человека с миром природы способствует эстетическому развитию личности, предоставляя условия и возможности для удовлетворения её эстетических потребностей
Нравственная функция	Природа нравственно влияет и обогащает человеческий мир через бескорыстие, преданность, возвышенное ощущение истории, непрерывное созидание и творчество, изобретательство и возрождение традиций, ведь всё это – бесценный дар природы
Познавательная (гносеологическая) функция	Познание природы как единого целого, как совокупности естественных условий существования человеческого общества осуществляется с помощью науки естествознания для разработки теорий, существенно и качественно видоизменяющих взгляды человека на пространственно-временную организацию объектов природы
Обучающая функция	Природа является естественной лабораторией для обучения, обеспечивает конкретное и самое плодотворное обучение через многообразие видов и популяций флоры и фауны, через красоту сохраняемых пейзажей
Функция общения	Взаимодействие человека с животными и растениями реализуется функцией партнёров по общению

Итак, взаимодействие человека с природой действительно имеет большой психолого-педагогический потенциал, но без соответствующей внутренней активности и готовности личности к восприятию природы и живых существ с позиции их сохранения и преумножения природа останется лишь окружающей средой, удовлетворяющей только прагматические потребности человека. Такая позиция «разрушения» природы – позиция разрушения личности и его внутреннего мира, его экологического сознания, мировоззрения и ценностно-смысловых установок мировосприятия.

Будущее человечества – в руках самого человека, «человека разумного», вооружённого рациональными способами научного познания мира, ведь мы подошли к осознанию того, что должны стать частью природы, жить за счёт принципиально новых ресурсов и технологий, созданных по законам и образцам природы, что позволит сохранить гармоничную ноосферу, в которой три её составляющие (биосфера, техносфера и сложнейшая система общественных связей) будут теснейшим образом взаимодействовать и дополнять друг друга, т.е., будут конвергентны.

#### **Выводы:**

– природа «сконструирована» единообразно и конкретно, поскольку и само человеческое существование соотносится с существующим жизненным миром как сфера практической деятельности, изначально наделённая человеческим смыслом;

– в широком смысле природа рассматривается как воспринимаемый людьми внешний мир, подчиняющийся вечным неизменным законам, совокупность и основа материального бытия, первично данная, а не созданная человеком, первоначальная сущность какой-либо вещи;

– античная философия вела непрерывный поиск субстанциональных оснований природы, опираясь на основы натурфилософии (космоцентризм, эстетизм, включение человека в космическую культуру), ведь в целом в рамках античной философии идеал человеческой жизни мыслился только в гармонии с природой;

– средневековая философия основывалась на том, что природа создана Богом из ничего, всецело зависима от него и является лишь отдалённым отблеском божественного совершенства, а человек выделяется из природы как наиболее совершенная его часть;

– в эпоху Возрождения усилился интерес человека к природе, проявлялось стремление к познанию природных тайн для управления ею, а человек рассматривался как главный элемент природы;

– немецкая классическая философия использовала природу для научного объяснения социальных процессов и деятельности человека, рассматривал природу как явление, а её законы трактовала с точки зрения необходимой закономерности человеческого опыта, когда его структура задаётся категориями рассудка и формами чувственности;

– отношение человека к миру и природе выражается в формах практического, познавательного и ценностного отношений, а жизнеобеспечение людей связано с типами природопользования – потребительско-миграционным и стабильно-производственным;

– развитие средств производства определило исторические этапы воздействия человека на природу: допромышленный (аграрный), индустриальный (технологический), современный технологический (постиндустриальный).

## 1.2 Теоретико-методологический регулятив экологического образования детей дошкольного возраста

*«Образованный не тот, кого щедро одарила Природа; образован тот, кто хорошо, мудро, правильно и с возможно большей пользой расходует дары, которыми он обладает: тот может кинуть твёрдый взор туда, где у него недостаток и сообразить, чего ему не достаёт»*

*И. Рахэль*

Современная экологическая ситуация в мире, характеризующаяся углублением глобального экологического кризиса, чреватая негативными природными и социальными последствиями, требует сегодня серьёзной опоры на науку, способную разработать пути оптимизации взаимоотношения Природы и человека. Современная экология обогатилась новыми знаниями и приобрела интегративный характер – стала наукой, которая затрагивает все формы экономической, социальной и духовной жизни человека и современного общества

Одним из важнейших и универсальных направлений, видов деятельности, условий и средств является экологическое образование, которое необходимо осуществлять с дошкольного возраста. *Экологическим образованием*, включающим в себя экологическое воспитание, обучение и развитие, принято называть *целенаправленное формирование личностных качеств, касающихся отношений, убеждений, деятельности, связанных с окружающей средой*. В исследованиях С. Н. Николаевой отмечается, что экологическое образование в России находится на дифференцированном уровне: от «продвинутого» в ряде регионов страны до «запущенного» с глубочайшим недопониманием его роли в сем обществом в целом<sup>9</sup>. На

---

<sup>9</sup> Николаева С. Н. Система экологического воспитания детей дошкольного возраста : дисс. ... докт. пед. наук / Николаева Светлана Николаевна. – 2006. – Москва. – С. 14-15.

современном уровне развития цивилизации именно экологическая образованность каждого человека определяет его личную безопасность, безопасность его семьи, региона, малой родины, страны, нации и планеты Земля в целом.

Несмотря на сложности осуществления экологического образования на всех её уровнях, идеи успешного перехода страны на устойчивое развитие, которые, по мнению всемирного Форума «Рио+10» (г. Йоганесбург.) оказались невыполненными, продолжают активно реализовываться в обществе. С принятием в Российской Федерации стратегии устойчивого развития в нашей стране изменилась роль образования в решении стратегических проблем, связанных с экологией и безопасной жизнедеятельностью человека. В докладе Комиссии ООН по проблемам окружающей среды был сделан неутешительный прогноз о том, что в ближайшие 30 лет под разрушительным воздействием человеческой деятельности на планете могут произойти необратимые экологические изменения и утраты.

Любое действие экологических факторов относится к нелинейным явлениям, а их воздействие в определённых условиях способно создавать такие эффекты, при которых дальнейшее течение событий оказывается непредсказуемым (Е. А. Гриднёва, Л. Х. Давлетшина и др.)<sup>10</sup>. *Экологическая устойчивость рассматривается как понятие, характеризующее сохранение качественной определённости экосистемы с неизменностью её структурной организованности в течение длительного, неопределённого и долгого временного интервала*<sup>11</sup>. Устойчивость – есть способ системы сохранять равновесие со средой и самоидентичность при всех её изменениях в многообразии.

---

<sup>10</sup> Гриднёва Е. А., Давлетшина Л. Х. От экологического просвещения к экологическому образованию для устойчивого развития : ретроспективный анализ // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 8 (2). – С. 434-438.

<sup>11</sup> Моисеева Л. В. Экологическая педагогика : понятийно-терминологический словарь для учителя / Л.В. Моисеева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2004. – С. 43.

Экологическая устойчивость природных систем рассматривается как функция биологического разнообразия и количества живого вещества.

Разнообразие видов в экосистеме, генетическое многообразие внутри вида, разнообразие абиотических природных сообществ обеспечивает при искажении или разрыве ряда связей устойчивость системы за счёт многократного дублирования компонентов и взаимодействия<sup>12</sup>. Устойчивость природных экосистем достигается за счёт динамического равновесия обменных процессов, происходящих в них, когда она тесно связана с мерой осознания обществом наличия дисгармонии и развёртывания соответствующей экологической деятельности человека.

Таким образом, устойчивое развитие общества понимается как длительный, непрерывный процесс развития системы «общество-природа», которое поддерживается обществом в целях благополучного, безопасного существования не только нынешних, но и будущих поколений. Концепция устойчивого (поддерживаемого) развития прочно связывает идеи эволюции, прогностику с историзмом, приобщая человечество к заботе о будущем, убеждая в единстве исторического процесса, природных особенностей планеты Земля и социально-культурных явлений.

*Научной базой реализации стратегии устойчивого развития рассматривается именно экологическое воспитание и образование как междисциплинарная реформа всей системы российского образования на всех уровнях и для всех возрастных категорий граждан, «вооружая» каждого индивидуума навыками и умениями решать жизненно важные задачи, опираясь на природосберегающий подход к ним. В качестве приоритетов современного экологического образования называют формирование экологического мировоззрения, экологического сознания и*

---

<sup>12</sup> Моисеева Л. В., Ибрагимов И. М. Экология : системный аспект : учебно-методическое пособие. – Екатеринбург, Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2001. – С. 8-10.

экологической культуры, которая становится доминантой цивилизованного развития – развития личности как важнейшего фактора духовного обновления общества и человека. Н. К. Рерих называл культуру – духовной ценностью и деревом, питающим творчество, в которой видел её особое назначение в сохранении основ образования, называя «священным оплотом человечества».

Законы и законодательные акты Российской Федерации актуализировали проблемы по экологическому воспитанию и образованию, а также по формированию экологической культуры у населения страны (Табл. 3).

Таблица 3 – Законодательные акты Российской Федерации по вопросам экологического образования

Название закона, статья, дата	Основные идеи и направления закона
«Закон РФ об охране окружающей природной среды» (1991 г.)	ст. 73 – устанавливается система всеобщего комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования на всех её уровнях (дошкольное, школьное, профессиональное и пр.); ст. 74 – указывает на обязательное преподавание основ экологических знаний в учебных заведениях всех уровней; ст. 75 – обязывает всех руководителей и специалистов иметь экологическую подготовку; ст. 77 – предписывает всем научным и учебным заведениям страны планировать исследования и разработку программ экологической направленности
Постановление «О мерах по улучшению экологического образования населения» (1994 г.)	- экологическое образование признаётся приоритетным; - предусматривается создание системы информационной поддержки экологического образования и массового распространения экологических знаний среди населения России
«Концепция перехода РФ к устойчивому развитию» (1996 г.)	- обеспечение стабилизации экологической ситуации в России для выхода страны из кризиса; - создание правовой основы перехода к устойчивому развитию; - разработка системы стимулирования хозяйственной деятельности и установление пределов ответственности за её результаты; - формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения
Закон РФ «Об экологической культуре» (1996 г.)	ст. 6 - родители и педагоги обязаны воспитывать у детей бережное и ответственное отношение к природе и окружающей среде;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- в образовательных учреждениях должны быть программы экологического воспитания детей и просвещения родителей;</li> <li>- в ДОУ вводится должность эколога, осуществляющего систематическое, непрерывное экологическое воспитание и обучение детей</li> </ul>
Государственная программа РФ «Охрана окружающей среды» на 2012-2020 годы (2012 г.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- повышение уровня экологической безопасности и сохранение природных систем»;</li> <li>- снижение общей антропогенной нагрузки на окружающую среду;</li> <li>- сохранение и восстановление биологического разнообразия России;</li> <li>- повышение эффективности функционирования системы гидрометеорологии и мониторинга окружающей среды</li> </ul>
«Основы государственной политики в области экологического развития РФ на период до 2030 г.» (2012 г.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- подчёркивается важность непрерывного экологического образования и воспитания, его всеобщность и комплексность;</li> <li>- формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания</li> </ul>
ФГОС дошкольного образования (2013 г.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- актуализируется необходимость формирования основ экологического образования и воспитания детей дошкольного возраста</li> </ul>
«Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.» (2015 г.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие у детей и родителей экологической культуры, бережного отношения к родной земле, природным богатствам России и мира;</li> <li>- воспитание чувства ответственности за состояние природных ресурсов;</li> <li>- формирование умений и навыков разумного природопользования, нетерпимого отношения к действиям, приносящим вред экологии</li> </ul>
«Экологическая доктрина Российской Федерации» (2017 г.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сохранение природных систем, поддержание их целостности и жизнеобеспечивающих функций для устойчивого развития общества, повышения качества жизни, улучшения здоровья населения и демографической ситуации;</li> <li>- обеспечение экологической безопасности страны</li> </ul>

В рамках проведённого исследования уточнено семантическое «поле» понятия «экологическое образование», которое до сих пор в научной и специальной литературе не имеет единой трактовки. Особенно актуальным термин «экологическое образование» стал в начале 90-х гг. XX века, когда актуализировалась гуманистическая парадигма общественного сознания, ведущая идея которой рассматривала образование как приоритетную функцию культуры (Табл. 4).

Таблица 4 – Трактовка понятия «экологическое образование» в научной и специальной литературе

Ф.И. О. учёного	Авторская трактовка понятия «экологическое образование»
Н. Н. Моисеев	Экологическое образование должно «превратиться» в стержень современного образования
А. Н. Захлебный	Элемент общего образования, связанный с овладением научными основами взаимодействия природы и человека
И. Д. Зверев	Непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности
Н. М. Мамедов	Целенаправленный процесс формирования ответственного отношения к окружающей природе во всех видах общественной, трудовой и учебной деятельности и общения с природой
Л. В. Моисеева	Становление экологической культуры личности, практического и духовного опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие
И. Т. Суравегина	Целенаправленный процесс формирования ответственного отношения к окружающей природе
С. Н. Николаева	Формирование научного мировоззрения, являющегося «ядром» человеческого сознания, вооружая его социально-значимыми и экологически приемлемыми принципами и подходами к природной и окружающей среде
Н. А. Рыжова	Интегральное понятие, представляющее совокупность процессов воспитания, обучения и развития, направленных на формирование экологической культуры в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте понимание сущности экологического образования мы связываем с позицией Н. Г. Лаврентьевой, В. В. Латюшина и др., которые рассматривают его с точки зрения «развивающего», полагая, что это не отдельно взятый процесс обучения, а воедино слитый с общим ходом развития личности ребёнка, предполагающий создание эффективной синкретической модели воспитания экологической культуры личности, основанной на целенаправленной организации развития познавательной деятельности детей в природе и социокультурном окружении. В исследованиях Н. Е. Пермяковой развивающее экологическое образование связывается с природосообразной деятельностью ребёнка дошкольного возраста, в которой он является субъектом устойчивых познавательных интересов, мотивов, потребностей

к изучению природных объектов и явлений, позитивного эмоционально ценностного опыта к природному окружению, что обеспечит становление базиса личностной экологической культуры<sup>13</sup>.

*Таким образом, мы будем понимать экологическое образование в дошкольном возрасте как непрерывный процесс по овладению экологическими знаниями и способами общественно-полезной, природосообразной практической деятельности, направленный на выработку навыков гуманно-созидательного и ценностного отношения к миру природы.*

Решение такой важной проблемы как экологическое образование детей дошкольного возраста, требует чёткого методологического регулятива (нем. «regulator, regula» – норма, правило,; направляющий, вносящий порядок; планомерность в чём-либо), направленного на организацию образовательного процесса в ДОО, в котором должны быть заложены основные тенденции развития современного общества, социокультурные и ценностно-смысловые детерминанты его эволюции в целом, и дошкольного образования, в частности. Методологический регулятив является необходимым научным атрибутом разных видов концептуальных моделей воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста, поскольку он определяет комплекс стратегических направлений исследования, обеспечивая решение ряда основополагающих проблем, из которых мы выделим следующие:

- упорядочение понятийного поля исследования;
- реализация основных идей культурологической парадигмы образования для совершенствования педагогических условий и содержания образования детей дошкольного возраста;

---

<sup>13</sup> Пермякова Н. Е. Методика развивающего экологического образования детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Пермякова Надежда Евгеньевна. – Челябинск, 2009. – С. 85-86.

- обозначение недостатков изученных сторон рассматриваемой проблемы;
- перспектив развития изучаемого направления в педагогической науке и практике.

Таким образом, разработка и реализация теоретико-методологической основы, на наш взгляд, может осуществляться по следующему алгоритму:

- 1) выявление положений в основании подходов к экологическому образованию детей дошкольного возраста;
- 2) установление признаков ключевых понятий подходов, их структуры и взаимосвязи, формулировка положений подходов к экологическому образованию детей дошкольного возраста, выполняющих роль требований к деятельности исследователя;
- 3) описание процедуры реализации подходов к экологическому образованию детей дошкольного возраста в процессе решения поставленной проблемы.

В философских и психолого-педагогических исследованиях Т. Б. Алексеевой, В. И. Андреева, Е.Ю. Никитиной и др. понятие «подход» рассматривается с разных позиций:

- а) сущность, совокупность принципов и методов;
- б) раскрытие целостности объектов, выявление их структурно-функциональных характеристик и сведение их в единую теоретическую картину;
- в) принцип, способ познания и организация педагогического процесса, включающий в себя содержание и организационные формы.

*Мы будем рассматривать «подход» как многофункциональное педагогическое интеграционное воздействие на образовательный процесс воспитания и обучения, построенный на основе динамической системы условий, факторов, ресурсов средств и методов воздействия на обучающегося, одновременно влияющих на все сферы развития личности.*

Решение экологических проблем в современном мире невозможно без качественного образования на всех его уровнях: от дошкольного до профессионального. При этом современные тенденции социально-экономического развития общества заставляют переосмыслить цели дошкольного образования и по-новому сформулировать планируемые результаты экологического воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Экологическое образование детей дошкольного возраста является сложным педагогическим феноменом, что требует разработки и применения комплекса эффективных методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления. Анализ исследований по теории и методике экологического образования детей дошкольного возраста привёл к выводу о необходимости комплексного использования положений современных подходов к решению этой педагогической проблемы, что требует поиска не столько новых, сколько синтеза уже известных науке теоретико-методологических подходов и их интерпретации.

Исследуемые нами подходы определяют иерархический характер и многоуровневость методологического регулятива концепции экологического образования детей дошкольного возраста, выявляя специфику процесса экологического воспитания и обучения в ДОО, в котором происходит целостное становление личности ребёнка<sup>14</sup>. Исходя из сущности понимания процесса экологического образования детей дошкольного возраста, осмысление которого должно осуществляться с учётом разных научных точек зрения, в качестве его парадигматической методологии мы обосновываем комплекс следующих подходов.

---

<sup>14</sup> Стрекаловская М. М., Дарханова Т. М. Педагогические подходы в экологическом образовании детей // *Pedagogical Journal*. – № 2. – 2016. – С. 64-72.

Антропологический подход (М. А. Дерягина, Т. С. Казаковцева, И. Кант, В. И. Плотников, К. Д. Ушинский, В. Франкл, Г. П. Щедровицкий и др.). В педагогических исследованиях и проектировании содержания дошкольного образования по экологическому воспитанию детей недостаточно используются знания о закономерностях развития человека, который неотделим от природы и является его важнейшей составляющей. На протяжении многих столетий различные науки: философия, социология, экология, психология, физиология, педагогика в полной мере не согласовывали знания о человеке, упуская из вида основное сущностное качество человека – его открытость миру как важнейшее качество личности, имеющее основополагающее значение в становлении экологической личности.

Во времена Античности (Аристотель, Платон, Плотин, Протагор и др.), когда зарождалась наука о человеке, его духовной, телесной, нравственной и социальной сущности, связующим звеном определялась Природа, которой человек целостно принадлежал и подчинялся в его естественной необходимости. Философская антропология, успешно развивающаяся на протяжении последующих столетий, позволила актуализировать проблему развития человека и природы, соединив философское и естественнонаучное знание на стремлении познать человека как биологического и духовного существа.

Современная наука успешно изучает многообразие связей человека с миром: Природа – Человек, Космос – Человек, Человек – Общество, Человек – Культура и др. на основе интегрированного взаимодействия и взаимопроникновения наук (естествознание, медицина, психология, социология и др.), что позволяет более эффективно подходить к управлению процессами развития человека и его отношения к природе.

Основные стороны развития человека в рамках антропологического подхода Н. Л. Худякова рассматривает с точки зрения философии в их

взаимосвязи и взаимообусловленности, так как они фиксируются следующим образом:

- взаимосвязь бытия индивидуального духа и социально-культурного слоя бытия человека исследуется как его *духовность*;
- взаимосвязь психического и социально культурного проявляется как его *душевность*;
- взаимосвязь физического и психического проявляется в его *телесности*<sup>15</sup>.

Антропологический подход связывает отношение человека к окружающему миру (обществу, природе, самому себе и пр.) с практическим и абстрактно-теоретическим аспектами.

В экологическом образовании подрастающего поколения педагогическая антропология рассматривается с точки зрения *человековедения*, когда экологическое воспитание и обучение детей дошкольного возраста направлено на формирование самых важных человеческих качеств (ценностное отношение ко всему живому, честность, правдивость, ответственность, чувство долга и др.), хотя в достаточно примитивной форме. Образ формируемого внешнего экологического отношения в дошкольном возрасте складывается в сознании ребёнка поуровнево: от образов природных объектов, отражающих наиболее общие и значимые для ребёнка характеристики сторон экологических отношений *на уровне экологических понятий до образов на уровне конкретных экологических представлений*, фактически существующих в природе.

Практика работы с детьми дошкольного возраста по экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста показывает, что в осуществлять экологическую деятельность ребёнок сможет только в том случае, если он может это вообразить на уровне конкретных представлений. В тоже время, оптимальный способ организации

---

<sup>15</sup> Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Образование, 2009. – 91-98.

экологических отношений в дошкольном возрасте может быть выработан только на основе знаний уровня экологических понятий, которые ребёнок осваивает в процессе экологического образования, фиксирующих существенные качества природных объектов и явлений.

Системный подход в экологическом образовании основан, прежде всего, на положениях системы развивающего обучения (В. В. Давыдов, О. Л. Алексеева, Ю. А. Конаржевский, Д. Б. Эльконин и др.). Первая экспериментальная программа экологического образования системного направления была разработана И. А. Хайдуровой (1975 г.), которая «открыла» новое направление в дошкольной педагогике – экологическое воспитание на основе развивающего обучения детей.

Особенность системного подхода в экологическом образовании состоит в том, что в силу специфики содержания все задачи формирования экологической культуры в дошкольном возрасте решаются практически одновременно в процессе освоения детьми программы системных знаний о природе и её существенных связей (поисковая, опытническая, проектная и экспериментальная деятельность с объектами живой и неживой природы). Системные экологические знания, сформированные в ходе организации данных видов экологически ориентированной детской деятельности, обладают признаками мотивированности, осознанности и действенности, что, безусловно, влияет на формирование осознанного положительного отношения к объектам природы и осознанные общетрудовые умения. В ходе освоения системных знаний о природе у детей формируется позиция субъекта деятельности с присущими личностными качествами – активностью, инициативностью, ответственностью и самостоятельностью. Отметим, что дети, освоившие системные знания о природе – люди иной психологической организации, имеющие не только признак системности, но и сформированные экологические навыки природоохранной деятельности и ценностного отношения к миру.

С точки зрения проведённого исследования, реальный целостный эколого-образовательный процесс в ДОО направлен на:

- 1) развитие и у детей дошкольного возраста устойчивых интересов, мотивов, потребностей к изучению природных объектов и явлений;
- 2) овладение системой экологических представлений, знаний и умений;
- 3) формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного, положительно окрашенного отношения к природному окружению, результатом чего является *становление базиса экологической личностной культуры ребёнка*.

Практика работы с детьми показывает, что системный подход в экологическом образовании дошкольников реализуется в процессе: проектирования системы экологического образования в дошкольной образовательной организации; освоения дошкольниками программы системных экологических знаний о природе и её существенных связях; создания целостной системы экологического воспитания, обучения и развития, когда любые природные объекты или явления рассматриваются как устойчивые структуры и устанавливаются функциональные связи между ними.

Деятельностный подход – один из фундаментальных в психологии и педагогике, согласно которому, усвоение личностно-социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, выстраивания систем его отношений с миром, людьми и самим собой успешно осуществляется только в процессе собственной активной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Н. А. Алексеев, М.Я. Басов, Л. С. Выготский, Э. Ф. Зеер, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). Методологическое значение деятельностного подхода в образовании заключается в том, что процесс формирования личностных качеств ребёнка становится эффективнее, если имеется возможность и необходимость проявлять эти

качества в деятельности, которая выступает как интегрирующая основа психических свойств и функций.

Для каждой ступени образования выделяются ведущие способы деятельности, освоение и усвоение которых формирует личность с экологических позиций. С точки зрения деятельностного подхода, в центре внимания не просто экологическая деятельность ребёнка, а комплекс видов детской деятельности (трудовая, игровая и пр.), в которой реализуются вырабатываемые вместе со взрослым цели и задачи, когда педагог создаёт вместе с детьми образцы-нормы нравственной, духовной и экологической культуры.

Исследованием доказано, что деятельностный подход к экологическому образованию детей дошкольного возраста:

- играет ключевую роль в становлении целостной личности, ибо это специфическая форма активного отношения ребёнка к миру, к природе, к обществу и самому себе;
- позволяет активно использовать принцип единства личности и деятельности, организовывать природоохранную деятельность субъектов образования с учётом возрастных особенностей и качественных характеристик психических процессов;
- реализуется в природоохранной деятельности ребёнка, когда природа выступает объектом ценностного отношения, в которой он может осуществлять успешную активную деятельность;
- выступает практико-ориентированной тактикой педагога, осуществляющего процесс экологического образования.

Аксиологический подход. Проблема ценностей возникла в античном мире, когда истинные ценности рассматривались как «сокровища души, составляющие познание» (Аристотель, Платон, Сократ). В отечественной педагогике категория «ценность» появилась в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. (80-е гг. XX в.) и обозначала формирование у личности

системы ценностей адекватной общественной. Согласно системе ценностей, элементом социального опыта выделяется опыт эмоционально-ценностного отношения человека к миру, природе, обществу, к людям к себе.

Аксиологический подход в образовании гуманистически ориентирован на человека как высшую ценность общества и самоцель развития человека в обществе. В современную эпоху глобальных перемен особое значение для человечества приобретают абсолютные ценности духовности, нравственности, истины, веры, красоты, добра, означающие их поиск и приобретение на протяжении всей человеческой жизни. В каждой социокультурной традиции общечеловеческие ценности, наполняясь собственным конкретным смыслом, воспроизводятся в новом типе культуры.

*В аксиологии принято различать ценности природы (жизнь человека, безопасная среда обитания), культуры (гуманизм, демократия и т. п.), этические ценности (мораль, сострадание, любовь к ближнему и т. п.), эстетические ценности (красота, гармония и т. п.).* В настоящее время возникает необходимость поиска универсальной ценности, способной стать основанием нового этапа развития общества, сущностными характеристиками которого являются универсальность и поликультурность (Л.И. Скворцов). В социально-психологическом аспекте «ценность» рассматривается как обобщенное и относительно стабильное понятие о желаемом, это тенденция выбора, критерий постановки целей и результатов действия<sup>16</sup>.

Генезис понятия «ценность» показывает, что в нём соединились три значения: характеристика внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения, психологические

---

<sup>16</sup> Психологическая энциклопедия / ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – 2-е изд. – СПб : Питер, 2006. – С. 890.

качества человека, являющиеся субъектом этого отношения, отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности приобретают значимость (В. П. Синячкин, В. С. Соловьёв и др.):

– *ценность как отношение* (истина, добро, красота) выступает продуктом деятельностной активности всего человечества;

– *ценность как предмет* рассматривается с точки зрения исторически конкретного предметного воплощения ценностей.

В начале нового тысячелетия в научно-исследовательских работах (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) формирование личностных ценностей стало рассматриваться как нормативно заданная цель российского образования. Именно образование, влияющее на подрастающее поколение, призвано обеспечить сознательный выбор личностных ценностей, адекватных общественным ценностям, развивать непротиворечивую, устойчивую индивидуальную систему ценностных ориентаций. Авторы ценностно-нормативной теории регулирования (М. И. Бобнева, Л. И. Божович, В. В. Водзинская, А. А. Ручка, Т. Е. Конникова и др.) особое внимание обращают на механизм интернализации (присвоение) норм-ценностей, связывая их со способами «заполнения» мотивов поведения личности позитивными образцами.

С позиций аксиологического подхода высшая цель – человек, жизнь которого рассматривается в единстве с окружающим миром и миром природы. Для настоящего исследования весьма значимы понятия «ценность» и «ценностное отношение к миру природы», которые рассматриваются нами как сторонне направленная субъектно-объектная связь, носящая прагматический характер, процесс признания субъектом ценностью какого-либо объекта окружающего мира и мира природы в целом. При этом степень прагматичности может изменяться от конкретной утилитарной пользы до человеческого блага как категории, обозначающей высшие духовные ценности и соотнесённые с ними общечеловеческие.

Весьма актуально и продуктивно сегодня рассматривается и решается проблема ценностей в педагогической науке (Б. Т. Лихачёв, З. И. Равкин, В. А. Слостенин, Е. И. Шиянов и др.) на основе появления нового направления в педагогике – педагогической аксиологии, назначением которой следует признать преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями, которые понимаются в качестве интересов, предпочтений и других категорий, имеющих общепсихологическое и социологическое значение.

Весьма продуктивной и перспективной для нас является позиция Н. В. Картамышевой, согласно которой, педагогический аспект проблемы ценностных ориентаций в самом общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр объективных ценностей в мире (Родина, труд, нормы морали, идеи гуманизма, служение общественным интересам, личность, творчество, образование и п.т.) сделать примером осознания и переживания как особых потребностей созидания, освоения и их реализации<sup>17</sup>. С точки зрения культурологического подхода в образовании (Е. В. Бондаревская), ценностные ориентации выступают важнейшим элементом внутренней структуры личности, а в числе основных ценностей выделяется человек как объект воспитания, культура как среда, «растящая и питающая личность», творчество как «способ развития человека в культуре»<sup>18</sup>.

Ориентация на одну и ту же цель педагогической деятельности фактически может привести к получению разных продуктов образования, на основе чего можно сделать вывод, что нормативно должна задаваться не только целевая, но и ценностная направленность образовательного процесса (М. С. Каган, В. И. Плотников, Н. Л. Худякова и др.). В

---

<sup>17</sup> Картамышева Н. В. Социально-философский аспект проблемы экологического образования : дисс. ... канд. филос. наук / Картамышева Н. В. – Минск, 1991. – 193 с.

<sup>18</sup> Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студентов. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – С. 45-48.

«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.) нормативно закреплено положение о том, что образовательный процесс проектируется и организовывается таким образом, чтобы у обучающегося возникала личностная ценность, отражающая его стремление к тому, чему его должны научить<sup>19</sup>.

Практическая реализация аксиологического подхода осуществляется в соответствии с ФГОС дошкольного образования при создании условий и направленного содействия становлению у детей дошкольного возраста ценностного отношения к природе, к миру, к содержанию, процессу, результату обучения и продукту собственной деятельности. Реализация аксиологического подхода в образовательном процессе обеспечивается формированием определённой системы ценностей в субкультуре каждого ребёнка, а нормативная ценностная направленность образовательного процесса ориентирована на развитие ребёнка как целостности. Возможность проявления и закрепления ценностей, формируемых у дошкольников в разных видах детской деятельности и поведении, обеспечивается целостностью содержания экологического образования, организуемого в ДОО.

Анализ научной литературы и собственный педагогический опыт привели нас к мысли о том, что интегрирующим началом осуществления экологического образования дошкольников должен стать аксиологический подход, заключающий в себе формирование общечеловеческих ценностей и ценностного отношения к природе на основе ментально-этнических особенностей ценностных ориентаций ребёнка, с позиций которых осуществляется экологическое образование дошкольников.

---

<sup>19</sup> Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : Академия, 2002. – С. 12-13.

Формирование аксиологического отношения к окружающему миру и миру природы, по мнению Н. Е. Пермяковой, происходит в длительном временном процессе, который характеризуется:

- наличием объективной и субъективной природы;
- изменчивостью во времени применительно к обществу, природе и отдельному человеку;
- экологическим поведением во всех сферах человеческой жизнедеятельности в качестве регулятора<sup>20</sup>.

Автор выделяет этапы и механизмы развития аксиологического отношения детей дошкольного возраста к природе и природным объектам:

1 этап – *допороговое отношение* как некая неопределённость связь человека как субъекта, природы как объекта;

2 этап – *субъектное отношение* как связь, характеризующаяся положительным или отрицательным значением объекта для субъекта;

3 этап – *ценностное отношение* как внутренняя позиция человека, характеризующаяся признанием субъектом данного природного объекта ценностью;

4 этап – *эколого-аксиологическое отношение* как внутренняя позиция человека, характеризующаяся принятием субъектом на себя экологической ответственности за природный объект, признанный им ценностью.

Н. Е. Пермякова определила *механизмы развития аксиологического отношения детей дошкольного возраста к природе и природным объектам*:

1) механизм субъективного отношения составляют эмоциональные ощущения, реакция и оценка, интеллектуальные эмоции, рефлексия, совесть, поступок;

---

<sup>20</sup> Пермякова Н. Е. Методика развивающего экологического образования детей дошкольного возраста : дисс. ... канд. пед. наук / Пермякова Надежда Евгеньевна : 13.00.07. – Челябинск, 2009. – С. 72-77.

2) механизм ценностного отношения представляют ценностные ориентировки и ориентации;

3) механизм личной ответственности выражается в самостоятельности поступком и самоуправлении собственным поведением в природе.

*Проведённым научным исследованием установлено, что при осуществлении процесса экологического образования детей дошкольного возраста их ценностные ориентации позволяют осмысливать сущность и значимость экологических ценностей природы и природных объектов, выступая результатом природоохранной деятельности детей, который связан со становлением экологически образованной личности.*

Таким образом, ценностные ориентации как сложный социально-психологический феномен, характеризуют направленность процесса экологического образования детей дошкольного возраста на содержание активности личности и обнаруживают себя в определённой направленности сознания и экологически оправданного поведения ребёнка, проявляющихся в его культурно-значимых природоохранных делах и поступках. Детям необходимо помочь осознать значение природы и природных объектов как универсальной ценности (познавательной, эстетической, практической), понимать красоту и самоценность любого живого существа.

Итак, конкретизируем основные задачи экологического образования дошкольников (аксиологический подход), которые успешно реализуются в образовательном процессе ДОО:

- формирование адекватных экологических представлений о моральных основах взаимосвязей в системе «Природа – Человек»;
- развитие способности к выбору и саморегуляции решений о собственных предпочтениях и поступках при взаимодействии с объектами живой и неживой природы;

– формирование готовности выбирать те или иные нормы поведения в природе с точки зрения экологической целесообразности.

Партисипативный подход отражает конкретно-научный уровень избранной нами теоретико-методологической основы экологического образования детей дошкольного возраста.

Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями как «соучастие», «участие» и «вовлеченность». W. E. Deming, P. B. Peterson, Дж. Дункан и др. различают данные понятия, стремясь придать партисипативности многообразную ценностно-смысловую нагрузку в виде:

1) организационной идеи, принципа управления организацией (И. А. Баткачева, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, Е. А. Митродинова и др.);

2) метода мотивации и организации коллектива (Т. Ю. Базаров, Б. Л. Ерёмин, П. В. Малиновский и др.);

3) средства повышения качества управленческих решений в организации (И. И. Глущенко, В. В. Глущенко, М. Клод, Б. Карлоф, З. Е. Старобинский и др.) и пр.<sup>21</sup>.

Реализация партисипативного подхода, представленного в научных исследованиях О. Ю. Афанасьевой, Н. В. Бутенко, Т. М. Гончаровой, Е. А. Казаевой, Л.А. Клыковой, Е. Ю. Никитиной, М. В Смирновой и др., рассматривается в контексте совместной деятельности педагога и ребёнка, направленной на сотрудничество, что обеспечивает коллективную ответственность и соуправление. В основе партисипативного подхода – учёт интересов, потребностей и особенностей субъектов образования, признание уникальности каждой личности в отдельности и коллектива в целом.

---

<sup>21</sup> Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – С. 292.

Выбор партисипативного подхода обусловлен ФГОС дошкольного образования (2013 г.), в котором выделен основной принцип дошкольного образования – содействие и сотрудничество взрослых и детей, признание ребёнка полноценным участником образовательных отношений, где оптимальной формой организации сотрудничества определена совместная партнёрская деятельность<sup>22</sup>.

В исследованиях Н. Е. Пермяковой категория «партисипативность» в экологическом образовании детей дошкольного возраста понимается как альтернатива авторитарности и директивности педагога и его тактика, направленная на правильное экологическое поведение детей. Автор установила, что партисипативный подход к осуществлению экологического образования дошкольников будет основываться на следующих позициях:

- совместное обсуждение экологических проблем и нахождение правильного решения как природосообразного поступка;
- целенаправленная деятельность педагога на выявление и успешное применение индивидуального экологического опыта каждого ребёнка;
- совместное выявление экологических проблем и выработке соответствующих моделей поведения детей;
- возможность создавать адекватные дошкольному возрасту условия для установления партнёрского взаимодействия и положительных контактов воспитателя и детей в решении экологических проблем.

По-нашему мнению, именно такой подход к пониманию экологического образования дошкольников представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решения экологических проблем, но, что весьма ценно для нашего

---

<sup>22</sup> Нормативная база современного дошкольного образования: Закон «Об Образовании», ФГОС ДО, порядок организации образовательной деятельности. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – С. 87.

исследования, выделяет существенные черты, характеризующие успешное взаимодействие педагога и детей – диалогический тип партнёрского взаимодействия субъектов образования. Данная установка находит своё подтверждение в исследованиях Т. М. Давыденко, Д. Синка и др., что актуализация потенциалов саморазвития участников образования осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу полисубъектного диалога. Необходимость системного использования соучаствующего стиля в процессе осуществления экологического воспитания дошкольников обусловлена эпизодическим применением партисипативности, что приводит к восприятию ребёнком «участия» как игры, «хозяином» которой становится педагог.

В условиях дошкольных образовательных организаций партисипативность в экологическом образовании детей предполагает взаимодействие, а не воздействие педагога на воспитуемых для выработки совместного решения экологических задач в процессе обучения, принятия единого согласованного решения, что обеспечит формирование экологической ответственности ребёнка и правильных поступков в природе.

Региональный подход. Сегодня регионализация образования рассматривается с позиций ведущей и долговременной стратегии, определяющей эффективные пути становления целостного регионального образовательного пространства на основе взаимодействия национально-регионального, федерального и мирового опыта развития образования с целью удовлетворения и развития потребностей жителей региона. В региональном контексте образовательные учреждения становятся структурами, формирующими уровень социально-экологической ответственности на основе правового социально-экологического самоопределения субъектов образовательного процесса, когда образовательные учреждения являются непосредственными участниками

регионального плана «оздоровления» и улучшения экологической обстановки и устойчивого развития региона.

В настоящее время особо актуализируется включение образовательных учреждений России как самостоятельных subsystem в целостную региональную экокультурную систему. В исследованиях И. Р. Колтуновой отмечается, что моделирование региональных социально-экологических систем подразумевает разработку трёх относительно самостоятельных направлений: стратегии экономического развития региона, стратегии развития природной среды и стратегии непрерывного экологического образования населения<sup>23</sup>.

Неблагоприятная экологическая ситуация Уральского региона выдвигает на первый план обеспечение экологической безопасности населения и окружающей его природной среды. Решение этой проблемы видится в создании, функционировании и динамическом развитии системы непрерывного экологического образования, первоначальной ступенью которого становится дошкольное образование, где закладывается прочный фундамент ценностного и ответственного отношения к природе, усваиваются нравственные нормы, приобретаются первоначальные знания, умения, навыки и практический опыт по сохранению природы малой родины.

Регионализация дошкольного образования придаёт сегодня своеобразие её компонентам, оказывая существенное влияние на образовательную деятельность и социализацию субъектов образовательной среды, что, по мнению Е. С. Бабуновой, И. Б. Едаковой и др., предполагает проектирование оптимальной для данного региона

---

<sup>23</sup> Колтунова И. Р. Региональный подход в экологическом образовании периода детства : сб. науч. тр. / Отв. ред. Л. В. Моисеева, О. Н. Лазарева. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. – С. 32-38.

системы условий, форм и методов организации образовательного пространства.<sup>24</sup>

Осмысление содержания дошкольного образования в уральском регионе нуждается в разработке парциальных и комплексных программ, раскрывающих региональный компонент, которых сегодня недостаточно для формирования и становления экологически образованной личности.

Картина мира родной природы развёртывается перед ребёнком с разных сторон: духовной, нравственной, этической, эстетической и художественной, когда процесс познания протекает в единстве нравственно-эстетических переживаний. В практике работы ДОО в рамках реализации регионального подхода в работе с детьми дошкольного возраста успешно используется областная *образовательная программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики «Наш дом – Южный Урал»* (Е. С. Бабунова, Л.В. Градусова), в содержание которой входят темы по:

- ознакомлению детей с историей и природой Южного Урала, с историческими эпохами и трудовой деятельностью коренных жителей;
- ознакомлению с правилами природы, по которым жили южноуральцы других исторических эпох;
- ознакомлению с природно-географическими зонами Южного Урала, геологическими памятниками природы региона (национальные природные памятники (Таганай, Зюраткуль, Большой камень, Скала-кольцо и др.) и некоторыми природными объектами (горы, лес, озеро и пр.);
- объяснению смысловых значений законов природы, её движения и ритмы человеческой жизни (последовательность чередования времён года, дня и ночи, работы и отдыха);

---

<sup>24</sup> Бабунова Е.С., И. Б. Едакова. Реализация программно-методического комплекса «Наш дом – Южный Урал» в образовательном процессе дошкольной организации // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 10. – С. 9-15.

- освоению поэтического отношения народов Урала к родной природе;
- формированию отношения к родной природе и природным объектам (ценностное, бережное, поэтичное и др.).

Программа «Наш дом – Южный Урал» реализуется на основе принципов: *поликультурности* в содержании знаний, *гуманитарного краеведения* (изучение родного края, культуры, истории и природы с точки зрения ценностного отношения человека к ним) и *регионализма-районирования* (отбор содержания народной культуры) и др.<sup>25</sup>.

Итак, региональное образовательное пространство выступает социально-культурным пространством и рассматривается как саморазвивающаяся педагогическая реальность, становление которой зависит от специфики конкретного региона, его природы, культуры, традиций и этнической структуры социальной действительности.

В теории экологического образования разработаны и успешно используются *принципы*, которые составляют концептуальную основу исследования и делятся на три группы: философско-методологические, методико-дидактические и организационно-педагогические. В Концепции общего экологического образования выделяются две группы принципов: 1 группа – *общепедагогические* (научность, гуманизм и пр.), 2 группа – *специфические* (интеграция, прогностичность и др.).

В исследованиях Н. А. Рыжовой раскрыто содержание принципов, успешно реализующихся в дошкольном образовании, которые являются основополагающими в рамках приобретения детьми экологических знаний, формирования умений и навыков, необходимых для становления экологически образованной личности<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Наш дом – Южный Урал : программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. – Челябинск : Челябинское областное отделение Российского детского фонда, 2014.

<sup>26</sup> Рыжова Н. А. Программа «Наш дом – природа» : Блок занятий «Я и Природа» / Н. А. Рыжова. – М. : «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2005. – С. 55-71.

Принцип научности предполагает формирование в дошкольном возрасте системы научных знаний и понятий, адекватных возрасту детей, так как правильная научная информация приводит к пониманию правильных представлений об объектах живой и неживой природы, что в результате положительно сказывается на поведенческих установках.

Принцип гуманистичности связан с понятием экологической культуры и формирование современного человека с новыми ценностями, владеющего основами культуры потребления природных ресурсов и желающего вести здоровый образ жизни. Содержание экологического образования в дошкольном возрасте должно способствовать становлению экологически культурной и воспитанной личности, способной в дальнейшей жизни подчинять все виды человеческой деятельности требованиям рационального природопользования, заботиться об улучшении окружающей природной среды, не допускать её разрушения.

Принцип прогностичности в экологической педагогике (Н. М. Мамедов, Л. В. Моисеева, И. Т. Суравегина и др.) рассматривается с точки зрения формирования в сознании подрастающего поколения новой тенденции в общественной деятельности людей – повседневной заботы каждого человека о сохранении среды обитания не только для нашей жизни, но и для будущих поколений (ориентация обучающихся на взгляды и действия людей, которые собственной деятельностью преобразуют экологическую среду). Принцип прогностичности основывается на результате экологического образования в период дошкольного детства, который ориентирован на сформированные у детей элементарные представления о существующих в природе взаимосвязях – умение прогнозировать собственные действия с природными объектами по законам природы и природосообразности.

Принцип доступности тесно связан с принципом научности, так как доступность предполагает значимость для ребёнка получаемых знаний и их эмоциональной окраски. Практика работы с детьми старшего

дошкольного возраста показывает, что из экологического образования дошкольников должны быть исключены сложные научные термины, а содержание некоторых из них может быть объяснено в доступной и привлекательной (например, игровой) форме.

Принцип деятельности является основой экологического образования в дошкольном возрасте, что подразумевает организацию системы видов детской деятельности в ДОО. Экологические знания, которые ребёнок усваивает в процессе обучения, становятся основой формирования мотивации его участия в различных посильных видах детской деятельности по сохранению окружающей среды. Принцип деятельности в дошкольном образовании в отношении «природа-ребёнок» традиционно реализуется в процессе: ухода за комнатными растениями и животными, работа на огороде и др. принцип деятельности лежит в основе опытнической, экспериментальной и проектной деятельности, участие в которых могут принимать дети старшего дошкольного возраста.

Принцип целостности отражает целостное восприятие ребёнком окружающего мира и его единство с природой. Организация работы в ДОО по реализации принципа целостности должно строиться на основе целостного подхода (в отличие от уроков в школе с преобладанием однопредметного подхода).

Принцип систематичности имеет особое значение в обучении детей дошкольного возраста, так его использование способствует успешному умственному развитию в целом. Принцип систематичности связан с отбором и систематизацией экологических знаний, при этом важна логическая последовательность их усвоения, когда каждое последующее формирующее экологическое представление или понятие связано с предыдущим, а вся система знаний опирается на определённые исходные положения, выступающие как её центральное ядро. Принцип обеспечивает системную организацию экологического образования в ДОО на основе взаимосвязанных компонентов: целей, задач, условий, содержания,

средств, методов и приёмов обучения, а также эффективных форм экологического воспитания

Принцип интеграции. Для экологии как науки характерен высокий уровень интеграции с другими науками: социологии, философии, эстетики, искусства и др. Принцип интеграции связан с особенностями организации работы в ДОО: с интеграцией образовательных областей, интеграцией видов детской деятельности, интеграции способов освоения Программы дошкольного образования.

Принцип единства познания, переживания и действия выражается в ценностных ориентациях личности, мотивах деятельности, природоохранной и экологически сообразной деятельности.

Принцип региональности. В современном образовании в педагогических исследовательских работах широко используются такие термины как «экологическое краеведение», «краеведческий принцип», «региональный принцип», «эколога-краеведческий подход», содержание которых недостаточно раскрыто и они часто используются как синонимы. Исследованиями Т. А. Бабаковой, Л. А. Боровской, О. Н. Лазаревой, Л. В. Моисеевой и др. установлено, что термин «*краеведение*» многозначен и понимается как *совокупность видов деятельности людей по познанию особенностей родного края (его природы, культуры, истории, экономики и пр.) по разработке и успешному осуществлению экологически безопасных мер и действий, направленных на устойчивое развитие*<sup>27</sup>. Данное определение применимо ко всем видам краеведения – научному, общественному, народному, дошкольному и школьному, каждый из которых имеет свои особенности.

*В дошкольном образовании принцип региональности* реализуется в соответствии с учётом историко-географических, национальных,

---

<sup>27</sup> Региональный подход к экологическом образовании периода детства : Тезисы докладов региональной научно-практической конференции (27-29 апреля 1999 г., г. Екатеринбург). – Екатеринбург : УГПУ, 1999. – С. 3-4.

этнографических и др. особенностей региона, в котором проживает ребёнок. Воспитатель должен создавать условия для выстраивания экологически правильного поведения во взаимоотношении ребёнка с природой на примерах региона, знакомя детей с растительным и животным миром малой родины для сохранения их численности и среды обитания.

*Школьное краеведение* рассматривается как педагогический процесс организации деятельности учащихся, связанный с изучением родного края, применением полученных знаний на практике и решением местных экологических проблем, адекватных возрасту обучающихся. Школьное краеведение включает в себя организацию совокупности деятельности учащихся, направленных на изучение экосистем края в прошлом и настоящем для сохранения будущего планеты.

Принцип преемственности подразумевает продолжение и дальнейшее развитие системы экологического образования на всех его уровнях (от дошкольного до профессионального) под влиянием мировых и российских тенденций в сопоставлении с лучшими мировыми моделями экологического образования.

Таким образом, выделенные принципы являются необходимыми и основополагающими в целостном процессе экологического воспитания, обучения и становления личности. Методику экологического образования детей дошкольного возраста составляют базовые принципы, которые рассмотрим более подробно (Табл. 5) <sup>28</sup>.

Таблица 5 – Принципы с позиций коэволюционного подхода в экологическом образовании детей дошкольного возраста (по Т. А. Серебряковой)

Принципы экологического образования	Содержание принципа в процессе его реализации в образовательном процессе ДОО
Принцип формирования	- создание условий в ДОО и семье для систематического

<sup>28</sup> Серебрякова Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте : учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. А. Серебрякова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – С. 72-73

духовно-нравственных и эстетических чувств ребёнка	ухода детей за живыми объектами и общения с ними; - формирование устойчивой потребности к природоохранной деятельности и ответственности за состояние природной среды
Принцип эмоционально-познавательного развития	- создание условий для систематического непосредственного общения и взаимодействия детей с миром природы
Принцип эколого-эмоционально-эстетического развития	- развитие способности видеть и чувствовать красоту окружающего мира природы и природных объектов, разнообразие её красок и форм
Принцип социоэмоционального развития	- социокультурное развитие детей средствами природы; - формирование навыков позитивно-ориентированного общения и взаимодействие с природным окружением
Принцип учёта морфофункциональных особенностей живых организмов	- формирование у детей субъектно-личностного отношения к живым объектам природы и ценностного отношения к ним

Итак, выделенные принципы, соответствуют принципу общей направленности содержания образования на подготовку педагога к эффективному экологическому воспитанию, обучению и развитию личности при наличии компонента, обеспечивающего подготовку педагога к собственному оптимальному взаимодействию с природой и природными объектами для формирования ценностного отношения обучающихся к природной среде.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что сегодня трансформация понятия «экологическое образование» напрямую связана с интеграционными процессами в российском образовании и не вызывает сомнения тот факт, что решение экологических проблем невозможно без комплексного решения проблем экономики, политики, культуры и пр. Концепция устойчивого развития в данном случае выполняет фундаментальную роль, ориентируя развитие мировой культуры на гармонизацию жизнедеятельности человека, социальных и природных отношений. Учёт о совершенствовании духовно-нравственных и культурных основ позволит успешно компенсировать недостаточность

механизмов традиционного культурного обеспечения деятельности и поведения людей, чтобы растить не только духовного и культурного, но и экологического индивида.

### **Выводы:**

– современное экологическое образование в дошкольном возрасте рассматривается как непрерывный процесс овладения детьми экологическими знаниями, понятиями, представлениями и способами общественно-полезной, природосообразной практической деятельности, направленными на выработку навыков гуманно-созидательного и бережного отношения к миру природы;

– выявление сущности экологического образования в дошкольном возрасте необходимо в опоре на теоретико-методологический регулятив, включающий в себя основополагающие подходы и принципы, который является необходимым научным атрибутом разных видов концептуальных моделей воспитания, обучения и развития детей;

– в качестве парадигматической методологии экологического образования детей дошкольного возраста мы обосновываем комплекс подходов (антропологический, системный, деятельностный, аксиологический, партисипативный, региональный), которыми обуславливается эффективность и результативность становления экологической личности;

– раскрыто содержание основных принципов экологического образования в дошкольном возрасте, реализующихся в процессе приобретения детьми экологических знаний, формирования умений и навыков, необходимых для становления экологически образованной личности и природосообразного поведения (принципы: научности, гуманистичности, прогностичности, доступности, деятельности,

целостности, систематичности, интеграции, региональности, преемственности).

### **1.3 Влияние природы на воспитание детей и особенности её познания в дошкольном возрасте**

*«В Природе – мир истины: он чудесно привлекает нас как приятная противоположность миру призраков и лжи, в котором мы обыкновенно вращаемся, сами его создавая»*

*Г. Линднер*

Во все времена люди стремились жить лучше и комфортнее, следуя принципу «чем больше, тем лучше»: активно развивалась тяжёлая промышленность, строились города и дороги, производились новые товары и продукты потребления, безудержно использовались природные ресурсы и богатства. Такая стратегия привела к многочисленным нежелательным последствиям, из-за которых человечество не вступило в третье тысячелетие «лёгкой походкой», вдыхая полной грудью чистый воздух, а «вползает», придавленное грузом экологических проблем. Непомерная нагрузка на окружающую среду вызвана двумя главными причинами:

- 1) «взрывоопасным» ростом численности населения во многих странах и регионах планеты;
- 2) претворением в жизнь принципа «больше вещей хороших и разных».

Постоянное растущее производство товаров, необходимых для жизнедеятельности людей, ускоряет и без того истощённые природные ресурсы Земли, увеличивая загрязнение окружающей среды.

Начиная со второй половины XX в. «вторжение» человека в биосферу стало настолько мощным, что природа практически исчерпала собственные восстановительные возможности, а человек продолжает покорять природу, безудержно черпая природные ресурсы и интуитивно надеясь, что планета сможет самостоятельно восполнить нанесённый ей ущерб. Истощение природных ресурсов и загрязнение окружающей среды поставили человечество перед необходимостью сократить свои потребности.

В 70-х гг. XX века в работах, выполненных под руководством Римского клуба (объединение политиков и учёных, разработавших «сценарии» возможного развития человечества и биосферы) утверждалось, что при сохранении темпов роста населения Земли в первой половине XXI столетия все доступные ресурсы будут исчерпаны и предлагалось ограничить и свести к нулю рост материального потребления в развитых странах, принять срочные меры по ограничению рождаемости в азиатских и африканских странах. Но человечество оказалось не готово к такому «самопожертвованию» и самоограничению, а попытки «затормозить» технический прогресс и призывы отказаться от привычного многим людям материального благополучия и комфорта потерпело неудачу. К концу XX в. остановить рост материального потребления не удалось, а многие экологические проблемы (загрязнение атмосферы и воды, опустынивание и др.) не только обострились, но и приобрели глобальный характер.

Обострившийся экологический кризис на современном этапе развития цивилизации, обусловленный отчуждением человека от природы и среды обитания, актуализирует проблему экологического образования подрастающего поколения и формирования ценностного отношения человека к природе. Л. В. Моисеева указывает, что в этой связи возрастает потребность в разработке эффективных направлений освоения человеком природной среды на основе субъектно-непрагматического взаимодействия

с ней, что находит своё отражение в гуманистических подходах к проблемам современного образования<sup>29</sup>.

Развитие общественного сознания осуществляется в современном мире через определённые состояния и достижения индивидуальных сознаний, складывающихся в процессе жизнедеятельности, что представляется совокупностью духовной деятельности людей прошлого и нынешнего поколений. Стремление гармонизировать отношения субъекта и объекта человека с природой, науки, культуры и искусства порождает *новую культурологическую модель экологического образования*, призванного помочь обществу решить глобальные и региональные проблемы. Поскольку в биоэкосоциальном аспекте человек представляет собой часть природы, то процесс формирования личности не может не подчиняться законам природы. Из этого следует, что все средства формирования экологически грамотной личности, в том числе и педагогические, должны быть природосообразными, то есть согласованными с природой самого человека и его средой обитания (постулат Я. А. Коменского – З. И. Тюмасевой)<sup>30</sup>.

С одной стороны экология – наука несложная, а очень простая по замыслу и методам, с другой стороны – безумно сложная, поскольку:

- изучает взаимоотношения между бесчисленными, находящимися в постоянном движении и развитии живыми существами;
- устанавливает, как работают законы экологии внутри живой природы во взаимоотношениях человека с природой, что можно и нужно сделать, чтобы сохранить планету Земля для будущих цивилизаций и поколений.

---

<sup>29</sup> Моисеева Л. В. Развитие детей дошкольного возраста в процессе экологического образования / Л. В. Моисеева, Е. В. Гончарова, Г. А. Островская и др. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2002. – 121 с.

<sup>30</sup> Тюмасева З. И. Экологическое строительство детской души / З. И. Тюмасева, А. Ф. Аменд. – Челябинск : ЧГПУ, 1995. – С. 24-26.

Неблагоприятные изменения среды жизни обитания, проявляющиеся в сокращении пространства преобразующей деятельности, его регламентации, однообразии и отсутствии непосредственных контактов с природой, приводят к значительному отчуждению современных детей от природной среды. Учитывая непосредственный глубокий характер влияния окружения детей и преобладание в современном обществе объектно-прагматического, дистанцированного, безответственного отношения людей к природной среде, современные педагоги уделяют особое внимание созданию эффективных условий приобщения подрастающего поколения к природе как фактору общего экологического воспитания, образования, формирования и развития личности (С. Д. Дерябо, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Л. В. Моисеева, Н. Н. Моисеев, И. Т. Суравегина, В. А. Ясвин и др.).

В истории зарубежной и отечественной педагогики особое место отводится воспитанию детей дошкольного возраста средствами природы как мощного фактора детского развития (Табл. 6).

Таблица 6 – Педагогические взгляды зарубежных педагогов влияния природы на воспитание и обучение детей дошкольного возраста

Ф.И.О. зарубежных педагогов	Основные педагогические идеи
Ян Амос Коменский (чешский педагог), XVII в.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- разработал систему обучения и воспитания человека от рождения до зрелости, целью которых являлось «вооружение» детей всесторонними знаниями и умениями применять их в жизни;</li> <li>- основой познания мира считал чувственное восприятие окружающего мира в процессе систематических наблюдений за природными явлениями</li> </ul>
Жан Жак Руссо (французский философ), XVII в.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- являлся идеологом свободного воспитания на основе принципа природосообразности;</li> <li>- образование людей видел только в природе как источнике сенсорного воспитания детей, выдвигая на первый план чувственный опыт – достоверный источник познания, развития ума, пылливости и активности ребёнка;</li> <li>- считал природу стимулом нравственного, эстетического и трудового воспитания детей</li> </ul>
Иоганн Генрих	- отмечал, что без помощи воспитателя ребёнок не способен

Песталоцци (швейцарский педагог), XVIII-XIX вв.	разобраться во всём многообразии окружающего мира; - изучение явлений природу должно осуществляться с помощью наблюдений; - считал, что умение ребёнка выделять свойства предметов и явлений, их осмысление и выражение в речи составляют основу логического мышления
Фридрих Вильгельм Август Фрёбель (немецкий педагог), XIX в.	- связывал жизнь ребёнка только в тесной взаимосвязи с природой, считая её важнейшим средством всестороннего воспитания личности; - подчёркивал важность частых прогулок с детьми, показывая, что даёт природа в разное время года; - важным источником знаний и опыта ребёнка, действенным средством нравственного воспитания считал уход за растениями и животными
Мария Монтессори (итальянский педагог), XIX в.	- признавала огромное влияние природного окружения на развитие у ребёнка любознательности и его физическое воспитание; - в системе Монтессори природа выступает как фактор религиозно-мистического воспитания детей, которая должна удивлять ребёнка чудесами мироздания; - воспитанию у ребёнка положительных моральных качеств личности способствуют процессы наблюдений и труда в природе
Полина Кергомар (французский педагог), XIX-XX вв.	- важное место отводила общению детей с природой, которое способствует развитию внешних органов чувств, развитию ума и речи, изобразительной деятельности и трудолюбию; - обращала внимание на то, что в первую очередь необходимо знакомит детей с природой родного края; - выделила наиболее эффективные формы организации работы с детьми по ознакомлению с природой: предметные уроки и беседы и игры

Таким образом, зарубежные педагоги определяли законы воспитания и обучения детей, исходя из законов Природы, в которой человек является его частью и в своём развитии подчиняется тем же закономерностям, а процессы в человеческом обществе протекают подобно процессам Природы. *Главная цель воспитания определялась как разностороннее и гармоничное развитие природных сил ребёнка без подавления его естественного развития на основе принципа согласия человека с Природой.*

В истории отечественной педагогики оставлено огромное наследие в области воспитания детей дошкольного возраста средствами природы для приобщения к богатству духовной, нравственной и эстетической

культуры. Естественной основой такого воспитания являются объективно складывающиеся в различные возрастные периоды отношения ребёнка с окружающей средой, которые в дошкольном возрасте реализуются, в основном, на бессознательной основе (Табл. 7).

Таблица 7 – Ведущие идеи отечественных педагогов о влиянии природы на воспитание и развитие детей

Ф.И.О. педагогов	Основные педагогические идеи
Каптерев Пётр Фёдорович	<ul style="list-style-type: none"> <li>- подчёркивал неразрывное единство нравственного, умственного и эстетического воспитания детей средствами природы;</li> <li>- отмечал, что дети должны рано «окунуться» в природу, впитать в себя её впечатления и пережить те чувства, которые она возбуждает в каждой душе;</li> <li>- считал одним из условий развития эстетического чувства у детей – «возбуждение» в них чувства и симпатии к природе как первоначальному источнику прекрасного</li> </ul>
Ушинский Константин Дмитриевич	<ul style="list-style-type: none"> <li>- указывал, что развитие наблюдательности и ума ребёнка легче и успешнее всего осуществляются при изучении естествознания;</li> <li>- призывал расширить общение ребёнка с природой, уделяя особое внимание её логике и воспитательному влиянию;</li> <li>- выдвинул ценнейшие предложения, определяющие развитие детской наблюдательности как способности видеть предметы во всех их качествах, свойствах, связях и отношениях</li> </ul>
Сухомлинский Василий Александрович	<ul style="list-style-type: none"> <li>- отмечал, что сама природа не воспитывает человека, воспитывает только активное воздействие в ней;</li> <li>- воспитательный смысл видел в переживаниях и ощущениях ребёнка как процессе постижения большой тайны и приобщения к жизни в природе;</li> <li>- предлагал воспитывать красотой природы в процессе любования ею как воспитание добрых чувств, «превращая» их в активное стремление к деятельности</li> </ul>
Водовозова Елизавета Николаевна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- впервые в педагогике разработала программу ознакомления детей дошкольного возраста с природой, разделив материал по возрастам;</li> <li>- определила круг явлений и предметов природы, с которыми целесообразно знакомить детей во время прогулок и экскурсий;</li> <li>- указывала, что объём представлений и о растениях и животных должен определяться местными природными условиями;</li> <li>- рекомендовала показывать детям явления природы в статике и динамике на основе наглядного метода в естественных и специально организованных условиях</li> </ul>
Тихеева Елизавета Ивановна	<ul style="list-style-type: none"> <li>- предлагала воспитывать детей возможно ближе к природе, отыскивая в ней уголки, соответствующие психофизическим интересам каждого ребёнка;</li> <li>- разработала план-программу ознакомления дошкольников с природой, выделив разделы: времена года, животный и</li> </ul>

	растительный мир, наблюдения труда людей в природе; - рекомендовала педагогам строить работу с детьми, используя элементы: наблюдения красоты в природе, художественное музыкальное восприятие, слушание сказок, произведений живописи и литературы
Шлегер Луиза Карловна	- разработала материал природоведческого содержания для бесед с детьми дошкольного возраста, которые можно проводить везде, но использовать разные методики; - отмечала, что естественнонаучные знания, приобретённые детьми во время наблюдений и бесед об объектах природы, несут в себе моральную и интеллектуальную ценности; - указывала на необходимость формирования у детей бережного отношения к живым существам, предоставляя возможность наблюдать жизнь животных и ухаживать за ними
Герд Александр Яковлевич	- ставил вопросы о значении естественных наук в системе школьного естествознания и определил содержание и методы его преподавания; - призывал педагогов заниматься изучением самой природы и её объектов, а не книг о ней; - определял важность экскурсий в природу, опытнических и исследовательских работ, «вооружающих» детей практическими умениями взаимодействия с природными объектами

Итак, педагогические идеи отечественных педагогов-практиков внесли существенный вклад в разработку вопросов влияния природы на воспитание и развитие детей дошкольного возраста, а также содержания работы с детьми по ознакомлению с объектами живой и неживой природы. Система отечественного образования и прогрессивная педагогическая мысль развивались на основе осмысления естественных законов развития природы и различных природных явлений в их многообразии, реализуя в практике работы с детьми формы и методы обучения, сближающие ребёнка с природой, дающие ему возможность непосредственного общения с нею. *Отечественные педагоги считали логику природы самой доступной, наглядной, полезной для воспитания и развития ребёнка через непосредственные наблюдения за миром живой и неживой природы, составляющие первоначальные логические упражнения мысли, а логика рассматривалась с точки зрения выстраивания связи предметов, образов и явлений природы.*

Сегодня в практике дошкольного образования теоретически разработаны, научно обоснованы и успешно реализуются в дошкольных образовательных организациях следующие педагогические условия, способствующие успешному экологическому становлению личности<sup>31, 32, 33</sup>:

➤ создание обогащённой эколого-образовательной среды, обеспечивающей влияние дошкольного экологического образования на социально-личностное развитие ребёнка во всех сферах его деятельности (качественное изменение содержания, организация образовательной деятельности, применение комплекса традиционных и интерактивных форм и методов эколого-образовательной деятельности, использование механизмов обратной связи), представляющей детям возможности для самореализации и удовлетворения своих социальных потребностей, выступающей основой эколого-образовательной событийности;

➤ направленность дополнительного дошкольного образования на гуманизацию формирующегося сознания и самосознания ребёнка, становление его индивидуальности и экологически грамотного поведения в окружающей социоприродной среде;

➤ осуществление дополнительного экологического образования при сетевом взаимодействии дошкольного и дополнительного образования детей, позволяющем объединить их кадровые, методические и материально-технические ресурсы для обеспечения ценностно-смыслового единства педагогов в совместной образовательной деятельности;

---

<sup>31</sup> Орликова Е. К. Организационно-педагогические условия социально-личностного развития старших дошкольников в процессе дополнительного экологического образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Орликова Евгения Константиновна. – Великий Новгород, 2013. – 254 с.

<sup>32</sup> Зыкова О. А. Организационно-педагогические условия развития экологической культуры субъектов образовательного процесса дошкольного учреждения : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Зыкова Ольга Александровна. – Москва, 2012. – 189 с.

<sup>33</sup> Бурлакова Т. А. Педагогические условия организации образовательной деятельности по экологическому воспитанию дошкольников : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Бурлакова Татьяна Юрьевна. – Москва, 2016. – 21 с.

- создание и поддержание в дошкольном учреждении атмосферы значимости экологического образования с целью системно-последовательной его реализации;
- включение в образовательный процесс системы педагогической работы по развитию экологической культуры детей, педагогов и родителей;
- внедрение в организационно-педагогическую работу ДОО систематической совместной деятельности взрослых и детей по созданию и поддержанию оптимального состояния эколого-развивающей среды и включение всех её элементов в образовательный процесс;
- присутствие в ДОО специалиста, имеющего «надвоспитательный» статус, владеющего основами экологии и способного применять свои знания в условиях социоприродной и психолого-педагогической специфики образовательного учреждения.

В классической педагогике обоснованы и развиты положения о значении общения ребёнка с природой для его воспитания и обучения, о содержании научных знаний о природе, применимых к дошкольному возрасту, о формировании основ экологической культуры и ценностного отношения к природе (Н. В. Бутенко, В. А. Зебзеева, Л. В. Кокуева, Л. М. Маневцова, Н. Е. Пермякова, Н. А. Рыжова, П. Г. Саморукова, С. Н. Николаева, З. И. Тюмасева и др.).

Гуманистически ориентированный образовательный процесс, целью которого является формирование основ экологической культуры, экологического сознания и ценностного отношения к природе, основан на постепенном «погружении и вживлении» ребёнка в окружающую природную среду, что подводит его к успешному эстетическому восприятию природы, желанию жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами. Поэтому формирование разносторонне развитой и экологически ориентированной личности предполагает, что элементы обеих составляющих мировой культуры (гуманитарная и

естественнонаучная) должны составлять единое целое. Именно в дошкольном возрасте происходит формирование ценностного и чувственного отношения к природе, что важно для целостного и гармоничного развития личности. Практика работы в образовательных учреждениях показывает, что *задача воспитания и формирования экологически ориентированной личности представляется достаточно проблематичной*, если в образовательном процессе не задействованы механизмы экологического сознания как целостного процесса, в котором основные компоненты (восприятие, мышление, знания, чувства, отношения) не будут развиваться во взаимодействии и взаимопроникновении.

Новым типом отношения к природе в современном обществе является *субъектно-этическое отношение, которое характеризуется личностной установкой на ценностное и бережное взаимодействие с живыми объектами природы*. Важнейшим компонентом такого отношения является *поступок*. Формирование у ребёнка субъектно-этического отношения к природе обеспечивается системой психологических механизмов, которые оказывают воздействие на перцептивно-эмоциональную, когнитивную и практическую сферы личности.

3. И. Тюмасева отмечает, что природа позаботилась о сбалансированном развитии познавательно-чувственных отношений подрастающего поколения с ней, создав механизм сензитивных периодов развития ребёнка, каждый из которых соотносится с определённым видом ведущей детской деятельности<sup>34</sup>. Познание ребёнком сложных диалектических взаимоотношений собственного «Я» и природы осуществляется благодаря особой потребности ребёнка в новых впечатлениях и эмоциях, что отмечается в психолого-педагогических исследованиях (Л. И. Божович, Н. Е. Веракса, Л. С. Выготский, Н. Н.

---

<sup>34</sup> Тюмасева З. И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека / З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша. – Челябинск : ЧГПУ, 2003. – С. 3-4.

Поддьяков, Р. М. Чумичева и др.). Как отмечает Л. С. Выготский, если природа не затрагивает душу ребёнка, то общение с ней не даёт ожидаемого положительного результата, а вне чувственно-эмоциональное отношение и освоение природы носит рассудочный и схематичный характер<sup>35</sup>.

Культура, которую можно считать средством духовно-нравственного «возделывания» личности, всегда имеет гуманистическую направленность. В исследованиях Н. В. Бутенко, отмечается, что *период дошкольного детства является фундаментальным этапом формирования основ экологической культуры*, так как именно в этот период ребёнок проявляет особый интерес к миру природы, а особая эмоциональная восприимчивость и телесная связь между ребёнком и взрослым делает этот период основополагающим в детском развитии<sup>36</sup>.

Рассматривая экологическую культуру как результат воспитания, формирования и развития личности, отметим, что человека, наделённого экологической культурой, выделяет умение достигать гармоничных отношений не только с внешним, но и с собственным внутренним миром<sup>37</sup>. Поэтому сущность экологического воспитания личности, на наш взгляд, видится в её развитии как субъекта культуры: интеллектуальной, чувственной, этической, эстетической, экологической.

Вопросы формирования экологической культуры неоднократно обсуждалась на российских конференциях разного уровня:

– Первая Всероссийская научно-практическая конференция (г. Красноярск, 1991 г.);

---

<sup>35</sup> Выготский Л. С. Воспитание эмоционального поведения / Л. С. Выготский // Педагогическая психология. – М. : Просвещение, 1991. – С. 128-130.

<sup>36</sup> Бутенко Н. В. Формирование основ экологической культуры у старших дошкольников средствами игровой деятельности: дисс. канд. пед. наук / Бутенко Наталья Валентиновна. – Челябинск, 2006. – 184 с.

<sup>37</sup> Детский сад – эталон экологической культуры // Вестник экологического образования России. – 2004. – № «. – С. 4-5.

– II конференция ООН по окружающей среде и развитию (Концепция устойчивого развития, 1992 г.);

– конференция «Экологическая культура и образование» (1998 г.) и др., на которых научное сообщество (экологи, философы, социологи, педагоги) сформулировало собственное понимание этой проблемы.

Сегодня в российском обществе и образовании осуществляется процесс формирования экологической культуры, начиная с дошкольного возраста. Законодательные акты и конференции по экологическому образованию населения Российской Федерации направлены на решение конкретных задач в дошкольном возрасте:

– непрерывность и системность экологического воспитания и обучения;

– формирование у детей ценностных ориентаций, нравственных и правовых норм поведения, получение знаний и практических навыков экологической безопасности, рационального природопользования и охраны окружающей среды;

– воспитание познавательного интереса к природе, искренней любви и бережного отношения к природным объектам;

– формирование основ экологической культуры и др.

Формирование начальных основ экологической культуры в дошкольном и начальном школьном возрасте требует разработки целостной системы, включающей основы экологического воспитания, обучения и развития, определяющей создание педагогических условий, изменение содержания образования, форм и методов работы с детьми. В практике дошкольного образования успешно используются разнообразные модели экологически культурной личности, включающие в себя совокупность компонентов (Рис. 2).

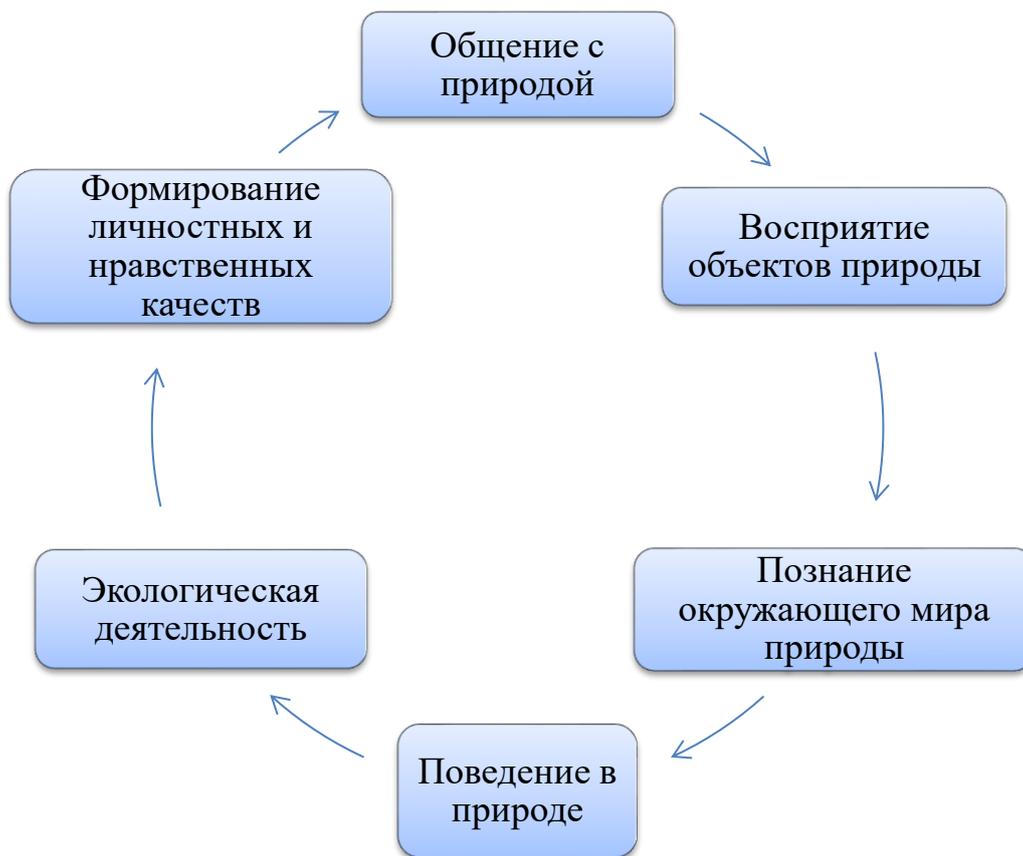


Рис. 2 Модель экологически культурной личности

Компоненты экологической культуры, успешно формируемые в период дошкольного детства, представляют собой целостное единство, отражающее содержание дошкольного образования с точки зрения познания природы в её многообразии (Рис. 3).



Рис. 3 Компоненты экологической культуры (старший дошкольный возраст)

В рамках нашего исследования рассмотрим выделенные компоненты экологической культуры более подробно.

#### Формирование экологических знаний в дошкольном возрасте

Специфика экологического воспитания и развития детей дошкольного возраста в процессе экологического обучения должна заключаться в нахождении и выделении детьми таких взаимосвязанных явлений природы, демонстрация которых доступна и понятна детям разных возрастов. Экологические знания и представления о единичных связях в природе, о цепочках взаимосвязанных природных явлений имеют большой дидактический смысл, так они становятся основой всей образовательной работы с детьми. Практикой дошкольного воспитания в области экологического образования выявлено, что элементарные наглядные представления о зависимости природных явлений доступны уже детям младшего дошкольного возраста (зимой идёт снег, осенью опадает листва, весной появляется травка, летом ярко светит солнышко).

При систематической и последовательной работе в старшем дошкольном возрасте дети могут понимать связь комплекса признаков и зависимости жизни живых существ от ряда факторов. Экспериментальными исследованиями З. П. Плохий, А. М. Федотовой, И. А. Хайдуровой и др. было установлено, что в старшем дошкольном возрасте:

– *при специальной организации наблюдений* детям доступны и понятны цепочки биоэкологических связей некоторых биотопов (например, связи внутри сообщества лесных растений, связи между обитателями луга: растениями, насекомыми и пр.);

– *многообразие животного мира познаётся с экологических позиций*, в основе которых лежит конвергентное сходство неродственных объектов природы, проживающих в одной среде обитания;

– *дети способны легко выделять летающих* (наземно-воздушных) *животных и обнаруживать сходство их морфофункциональных признаков* (например, крылья и способность к полёту имеются у большинства насекомых, летучих мышей и птиц) и *сходство в приспособлении водоплавающих* (рыбы, кит, дельфин).

*Развитие чувственно-эмоционального восприятия природы и природных объектов в дошкольном возрасте.* В психолого-педагогической литературе эмоции рассматриваются как *регуляторы настроения, состояние и поведение человека; психические образования, приспособленные к решению задач общественной практики в системе субъект-объект.* Б. И. Додонов считал, что *положительная эмоция* выступает как «ободряющий» сигнал, и как эмоциональное действие, удовлетворяющее рассматриваемой функциональной потребности<sup>38</sup>. Эмоции и мышление современного человека – это, образно говоря, два ответвления одного дерева: эмоции и мышление имеют общие истоки и

<sup>38</sup> Психология мотиваций и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 273-284

тесно переплетаются друг с другом в своём функционировании на высших уровнях развития. Эмоциональное отношение человека к миру порождает новое свойство материальных объектов – бытийность, тем самым создаёт «надприродное» явление – ценность (М. С. Каган, И.А. Лыкова, Л. Н. Столовичи др.).

Эмоциональное «насыщение организма» является его важной врождённой и прижизненно развивающейся потребностью, которая является физиологической, несмотря на то, что сами эмоции несут в себе психологическое содержание. Утончёнными эмоциями являются моральные, интеллектуальные и эстетические чувствования, с которыми связаны наименьшие телесные возбуждения<sup>39</sup>. Обратим внимание на научный факт, что каждое восприятие в процессе физического воздействия оказывает на наш организм широко распространяющееся действие, предшествующее возникновению в человеке эмоций или эмоционального образа (У. Джеймс). В философии Нового времени существовало направление – *сенсуализм*, представители которого (Джорж Беркли, Дэвид Юм и др.), утверждали, что источником истинного познания окружающего мира являются человеческие чувства.

В своих сопоставлениях эмоции, подобно мышлению, опираются на продукты своего прежнего функционирования: если *мышление создаёт понятия*, то *пережитые эмоции ведут к возникновению эмоциональных обобщений*. У детей дошкольного возраста эти обобщения ещё плохо разграничены с понятиями и часто смешиваются с ними. У детей старшего дошкольного возраста наблюдается неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления и воображения; дети открыты для восприятия и присвоения правил отношений с окружающим миром, которое можно

---

<sup>39</sup> Выготский В. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – С. 90-93.

определить как «родственное внимание к миру», «неотделение себя от внешней среды» (Б. Т. Лихачёв, А. А. Мелик-Пашаев и др.)<sup>40</sup>.

Формирование ценностного отношения к природе в дошкольном возрасте. Важной подсистемой экологической культуры является *отношение к природе, которое всегда имеет эмоциональную окраску, субъективно и выражается в поступках, практических действиях и деятельности* (А. Н. Леонтьев, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин и др.). Значимой характеристикой отношения является *осознанность*, которая формируется на основе знаний и сопряжена с переживаниями, ко всему должны «подключиться» *личностный смысл, понимание, осознание происходящего*. К сожалению, отношение к природе современного человека не может обеспечить её сохранение и устойчивое существование на планете сообщества природы и людей.

Культура отношений ребёнка и природы в современном дошкольном образовании рассматривается с точки зрения познавательного, эстетического, ценностного, эмоционально-чувственного, субъективного, рационально-потребительского и поведенческого отношений. В педагогических исследованиях Н. В. Бутенко, М. Ю. Максимовой, С. Н. Николаевой, З. П. Плохий, В. Д. Сыч, В. Г. Фокиной и др. выявлен ряд оснований педагогической работы с дошкольниками по формированию отношения к объектам природы<sup>41</sup>:

- 1) первоосновой возникновения у ребёнка отношения к природе служит непосредственный контакт с самой природой и пребывание в ней;
- 2) отношение формируется к конкретным объектам и явлениям природы, которые входят непосредственно в пространство

---

<sup>40</sup> Мелик-Пашаев А. А. Художник в каждом ребёнке: цели и методы художественного образования: метод. пособие / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Просвещение, 2008. – С. 87-88

<sup>41</sup> Максимова М. Ю. Технологические аспекты формирования субъективного отношения детей дошкольного возраста к природе // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 79-83.

жизнедеятельности ребёнка как визуальное и практическое взаимодействие;

3) личностное (субъективное) отношение ребёнка к природе появляется на основе *интереса* к объектам, событиям, процессам, происшествиям, с которыми его знакомит педагог, т.е. *на основе экологических знаний*;

4) отношение ребёнка к объектам и явлениям природы формируется только на основе чувств и эмоций, так как чувственные впечатления порождают личностные переживания, которые постепенно преобразуются в отношение;

5) проявление у ребёнка эмоционального интереса сопряжено с поиском эффективных педагогических средств, форм, методов, способов и приёмов, вызывающих у детей личностные переживания;

б) отношение к природе может носить разные оттенки: бережное, познавательное, эстетическое, осознанно-правильное, экономно-бережное.

Сегодня отношение к природе приобрело социальную значимость и стало морально-нравственным принципом, основным требованием которого является сохранение и улучшение природной среды во имя интересов каждого человека и общества в целом. Формирование положительного и бережного отношения детей к природе – сложный и длительный во времени социально-педагогический процесс, направленный не только на овладение экологическими знаниями и умениями, но и на развитие мышления, эмоций, воли и поведения детей, формирование экологической культуры, а также экологической деятельности по защите, уходу и улучшению природной среды обитания человека.

#### Формирование экологического мышления в дошкольном возрасте.

Мышление относится к одной из функций, которая в онтогенезе, так и в филогенезе, развивается позднее ряда многих других функций человека. В педагогике *мышление* рассматривается как опосредованное отражение

внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и даёт возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения<sup>42</sup>.

Значительный шаг в *разработке проблемы развития детского мышления* был сделан материалистами XVII в., которые начали рассматривать *человеческое мышление как продукт развития, истоки которого находятся в ощущениях, получаемых ребёнком в результате воздействия предметов внешнего мира на органы чувств*. Существенное влияние на формирование научных представлений об интеллектуальном развитии ребёнка оказали предпринятые в прошлом столетии экспериментальные исследования в области физиологии органов чувств.

Выдающуюся роль в разработке проблемы развития мышления сыграл И. М. Сеченов, который определил общий ход интеллектуального развития ребёнка и доказал, что его источники находятся в восприятии внешнего мира: «самые простые наблюдения показывают, что *корни мысли у ребёнка лежат в чувствовании, все умственные интересы раннего детства сосредоточены исключительно на предметах внешнего мира, которые познаются ребёнком первично, очевидно только чувствованием (преимущественно при посредстве органов зрения, осязания и слуха)*»<sup>43</sup>. Решающее значение И. М. Сеченов придавал *практическому опыту ребёнка*, процессу действия в отношении познаваемых объектов для формирования адекватных понятий о внешнем мире.

Среди *теорий детского мышления*, получивших особенно широкое распространение в западноевропейской психологии, особое место занимает *теория Ж. Пиаже*, в которой он попытался объяснить все разнообразные проявления детской мысли единым принципом и дать

---

<sup>42</sup> Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – С. 155.

<sup>43</sup> Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 102-104

*общую концепцию мышления дошкольника, отделив мысль ребёнка от мысли взрослого. С его точки зрения, мышление ребёнка синкретично – он мыслит глобальными схемами, и вместо того, чтобы анализировать, сопоставлять и синтезировать, суждения ребёнка чаще всего опираются на субъективные связи, данные в непосредственном впечатлении, а не на объективно устанавливаемые взаимоотношения между вещами. Синкретизм детского мышления органически связан с трансдуктивным характером его рассуждений – это означает то, что ребёнок-дошкольник ещё не пользуется ни дедукцией, ни индукцией, но идёт в своих суждениях от частного к частному, минуя обобщение по причине особенностей мысли ребёнка – бессознательности его интеллектуальных операций<sup>44</sup>.*

Психолог Б. М. Теплов отмечал, что *мышление* – это деятельность особого рода, имеющая свою структуру и виды (теоретическое и практическое мышление). В *теоретическом мышлении* он выделял *понятийное и образное мышление, а в практическом – наглядно-образное и наглядно-действенное мышление*. Разницу между этими видами мышления Б. М. Теплов определял в том, что они по-разному связаны с практикой: работа практического мышления направлена на решение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления – на нахождение общих закономерностей<sup>45</sup>. Сложность понимания процесса мышления заключается в том, что на каждом возрастном этапе развития человека мышление, формирование и развитие которого начинается в дошкольном возрасте, имеет свои особенности.

Д. Б. Эльконин выделил следующие *особенности мышления детей дошкольного возраста*: зарождение и развитие наглядно-образного мышления (уровень конкретных операций), феномен центрации, отсутствие понимания противоречий, поисковая деятельность как основа

---

<sup>44</sup> Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – С. 58-60.

<sup>45</sup> Теплов Б. М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М. : МГУ, 1981. – С. 98-99.

мышления дошкольника, возникновение элементов самосознания, детская непосредственность, которая исчезает в возрасте 7 лет<sup>46</sup>.

В 60-е гг. XX в. Д. Рассел расширил область *детского мышления* и включил в него:

- «материал мышления» – ощущения, восприятия, образы памяти, понятия и пр.;
- «мотивы мышления» – чувство, потребность, отношения и пр.;
- «процессы мышления» – выбор, поиск, манипулирование, решение задач, творчество, открытие и пр.;
- «способности мышления» – навыки, техника и пр.

Отметим, что между перечисленными составными частями мышления нет жёсткой грани, а акт мышления ребёнка дошкольного возраста характеризуется целостной организацией и интеграцией перечисленных элементов.

В дошкольном возрасте вместе с изменением содержания происходит перестройка характера умственной деятельности ребёнка, в процессе чего возникают новые формы мышления. Рассматривая развитие мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны этого процесса – изменение его содержания и возникновение *новых форм интеллектуальной деятельности* ребёнка. Психолого-педагогические исследования (Е. А. Аркин, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) доказывают, что ребёнок дошкольного возраста начинает познавать окружающий мир и мир природы с выполнения предметно-практических действий посредством мышления, которое «движется» в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции. В старшем дошкольном возрасте, овладевая мыслительными действиями (анализ, синтез, сравнение,

---

<sup>46</sup> Эльконин Д. Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин; ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – С. 115-118

обобщение, абстракция, классификация и др.) в практической деятельности, ребёнок постепенно переходит к действиям в уме. Основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют формирование и совершенствование мыслительных действий (операций), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать в дальнейшем<sup>47</sup>.

Л. В. Моисеева рассматривает *экологическое мышление* как правильное гражданское отношение человека к окружающей среде на основе требования включения знаний о живой природе в систему общего образования, как *качественную характеристику экологического мышления, интегрирующее в себе элементы* естественнонаучного, технического и гуманитарного мышления, включающих дискурсивный, наглядно-образный и интуитивный компоненты<sup>48</sup>.

Сегодня в дошкольном образовании вопросы формирования и становления экологического мышления в старшем дошкольном возрасте ещё недостаточно изучены. Исследованиями закономерностей формирования и становления процессов мышления в дошкольном возрасте (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн и др.) доказано, что дети 6-7 года жизни обнаруживают более глубокие знания о предметах, образах и явлениях природы, чем дети младшего дошкольного возраста. Характерными высказываниями детей старшего дошкольного возраста становится более полное раскрытие некоторых экологических понятий, связей и зависимостей, в результате чего дети имеют довольно обширные знания о живой и неживой природе, могут самостоятельно рассказать о среде обитания живых существ. В дошкольном возрасте

---

<sup>47</sup> Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. Вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 154.

<sup>48</sup> Моисеева Л. В. Развитие детей дошкольного возраста в процессе экологического образования / Л. В. Моисеева, Е. В. Гончарова, Г. А. Островская и др. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – С. 70-71.

красота, разнообразие, наглядность и яркость природы, её связей и зависимостей обеспечивает доступность их понимания и оказывает существенное влияние на совершенствование мыслительной деятельности детей, что активно проявляется в развитии и самостоятельности мышления и мыслительных процессов.

Основу экологического мышления в дошкольном возрасте, по мнению Л. В. Моисеевой, составляет не только знание и понимание целостности, системности и процессуальности окружающего мира и мира природы во взаимосвязи самых разнообразных явлений, но и отношение к миру, к себе как части этого мира, осознание своей роли и предназначения, а значит и характера собственной деятельности<sup>49</sup>.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что развитие мыслительной деятельности в экологическом образовании будет происходить более успешно, если: 1) систематично и последовательно организовывать работу с детьми, 2) знакомить детей с природными сообществами, где показывать и раскрывать взаимосвязи и взаимозависимости представителей животного и растительного мира, где постановка и решение проблемных задач происходит в процессе совместной деятельности и обсуждения педагога и детей, что даёт им возможность учиться наблюдать, сравнивать, обобщать, классифицировать, т.е., развивать логическое мышление.

#### Формирование экологических суждений в дошкольном возрасте.

Центральные новообразования в старшем дошкольном возрасте связаны с развитием у детей основ интеллекта, когда осознание и овладение психическими процессами приходят через «ворота научных понятий» (Л. С. Выготский), что актуализирует проблему научности содержания обучения (основы эмпирических знаний, понятий и пр.). По

---

<sup>49</sup> Моисеева Л. В. Развитие детей дошкольного возраста в процессе экологического образования / Л. В. Моисеева, Е. В. Гончарова и др. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 69-72.

мере овладения учебной деятельностью и усвоения знаний дошкольник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. К старшему дошкольному возрасту мышление ребёнка прогрессирует, что связано не только с возрастными изменениями головного мозга ребёнка (к 6-годам масса мозга увеличивается в 3 раза по сравнению с массой в 1 год), но и с интеллектуальными задачами, которые стоят перед ребёнком – возникает переход от конкретных к абстрактным понятиям, обогащается содержание понятий и пр.

В старшем дошкольном возрасте педагогу необходимо развивать у детей основные формы мышления: понятие, суждение и умозаключение, которые станут основополагающими в школьном обучении<sup>50</sup> (Рис. 4).

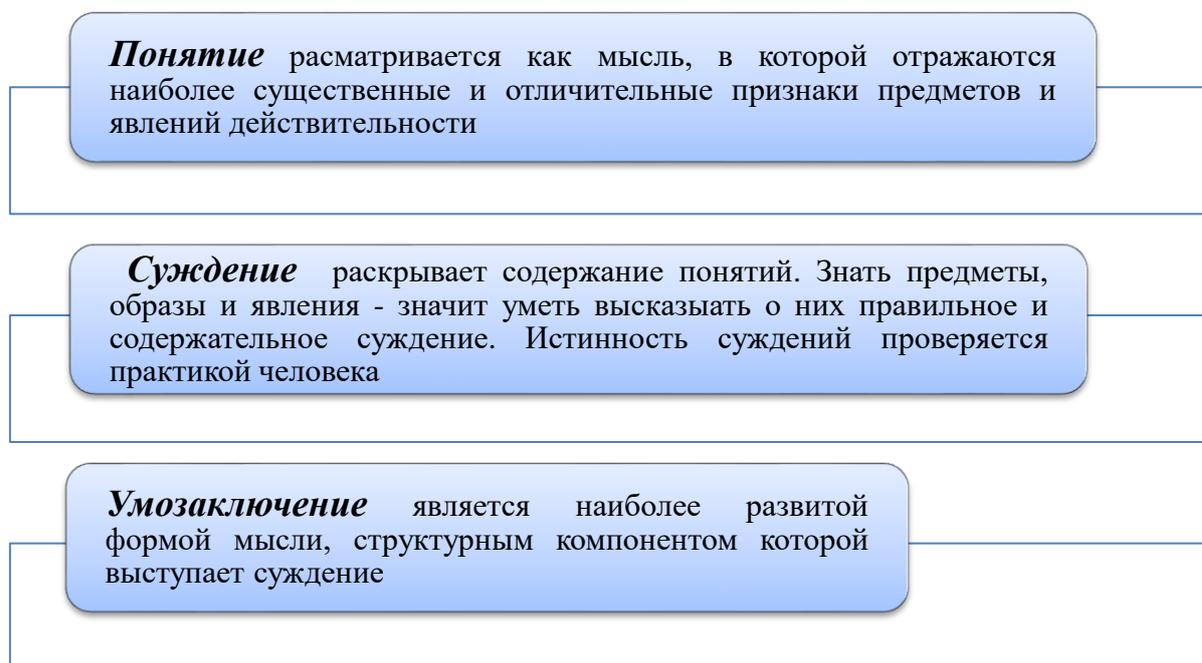


Рис. 4 Формы мышления в старшем дошкольном возрасте

<sup>50</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – С. 97-99.

Итак, в процессе познания мира человек опирается на данные своих ощущений, однако его разум обладает способностью усматривать логические связи в конкретных вещах и процессах – так человек приходит к возникновению понятий, которые выступают абстракциями реальных предметов и событий. *Мышление носит понятийный характер, ибо понятие* есть – итог мыслительного процесса и начало дальнейшего процесса мышления, когда, прибегая к операциям и законам логики, можно сделать выводы без обращения к конкретным вещам<sup>51</sup>.

Способность к формированию понятий в старшем дошкольном возрасте, т.е., выделению немногих наиболее общих свойств предметов и явлений, самых сильных и устойчивых связей между ними относится к «левополушарному» вкладу в единый процесс мышления ребёнка. Эта способность как «научное мышление» (П. Тульвисте) должна направленно развиваться в дальнейшем в процессе школьного обучения. Исследованиями учёного установлено, что эта форма мышления недостаточно развита не только у детей дошкольного и начального школьного возраста, но и у взрослых, не прошедших школьного обучения. Специфика мышления детей старшего дошкольного возраста состоит в том, что у них недостаточно развиты способности к определённым формам мышления. Одна из основных трудностей детского мышления заключается в свойстве детского ума (воспринимать всё конкретно, неумение «подняться» над ситуацией, понять её общий и переносный смысл), что ярко проявляется при изучении школьных дисциплин.

Исследованиями Л. С. Выготского доказано, что ребёнок не рождается с понятийным мышлением, оно не созревает само собой по мере взросления ребёнка – оно формируется в процессе обучения в том случае, если ребёнку приходится овладевать научными понятиями и его этому обучают в школе. Л. А. Ясюкова выделяет следующие *операции понятийного мышления*: интуитивное выделение существенного признака,

---

<sup>51</sup> <https://ru.wikipedia.org>

установление категориальной принадлежности, формирование логической связи между явлениями<sup>52</sup>.

В процессе познания природы и природных объектов важная роль отводится формированию экологических понятий, результативность процесса которого обеспечивается освоением активного словаря. Словесное сопровождение в системе экологической работы с детьми дошкольного возраста делает понятным и доступным тот материал, который дети осваивают в процессе наблюдений и непосредственного общения с природными объектами.

Мышление в форме абстрактных развивается параллельно с онтогенезом ребёнка и является *основой абстрактно-логического мышления* (мышление абстракциями-категориями, которых нет в природе), которое формируется с 7 лет. Считается, что абстрактное мышление отсутствует у животных.

П. Я. Гальперин указывал, что абстракции «очищают» и упрощают изучаемый материал, тем самым существенно облегчая действия, но если педагог начинает с такого упрощённого материала, как это делают в общепринятом обучении, то впоследствии у ребёнка возникают трудности соединения теоретических знаний с практическим и действиями ребёнка, так как теоретические знания, оторванные от практики усваиваются ребёнком формально – они не насыщены образными представлениями<sup>53</sup>. Напротив, лёгкость перехода от абстрактного к конкретному и обратно свидетельствуют о хорошей интеграции компонентом детского мышления – правополушарного и левополушарного. Именно такая интеграция свидетельствует о зрелости, гибкости и полноценности мышления у младшего школьника, а школьное образование должно обеспечивать именно её.

---

<sup>52</sup> Ясюкова Л. А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении / Л. А. Ясюкова. – СПб. : ГП ИМАТОН, 2005. – С. 15-16

<sup>53</sup> Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : АСТ, Харвест. – С. 211-213

Соединению теоретических знаний с практическими действиями, начиная с дошкольного возраста, надо специально обучать. Практика работы в образовательных учреждениях показывает, что *эффективный способ – «вооружить» детей теми приёмами умственной деятельности, которые необходимы для применения знаний на практике.* В начальной школе важно развивать у детей такие *виды абстракции* как *индукцию* (процесс логического вывода на основе перехода от частного положения к общему) и *дедукцию* (метод мышления, при котором частное положение выводится логическим путём из общего, вывод по правилам логики).

*Мышление в форме рассуждений* формируется по мере усвоения знаний, когда ребёнок приобщается к системе научных понятий и его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической экологической деятельностью и наглядной опорой. Практика работы с детьми 6-7 лет показывает, что в процессе обучения они успешно овладевают приёмами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и *анализировать процесс собственных экологических суждений.*

В философии *суждение* рассматривается как *мысль, выражаемая повествовательным предложением, являющаяся истинной или ложной, лишённая психологического оттенка*<sup>54</sup>. Составными частями *простых суждений* являются *понятия*, а составными частями *сложных суждений* – *простые суждения или их сочетания*<sup>55</sup>.

Наши наблюдения показывают, что уже *в возрасте 4-5 лет* в определённых условиях *возникают простейшие формы рассуждений*, заключающие в себе как «движение» мысли от частного к общему, так и элементы дедукции, в дальнейшем у ребёнка формируются довольно сложные формы рассуждений. Постепенно он учится самостоятельно мыслить, согласовывать свои суждения друг с другом и с

---

<sup>54</sup> <https://ru.wikipedia.org>

<sup>55</sup> Егоров С. Н. Суждение / С. Н. Егоров. – СПб.: Питер, 2011. – С. 56-57.

действительностью, не впадая при этом в противоречия. Если ребёнок дошкольного возраста попадает в условия интересной и понятной для него задачи, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов, то у него формируется способность логически правильно рассуждать. На наш взгляд, необходима такая организация экологической деятельности детей, которая обеспечивает реальное знакомство с природными объектами, экологическими цепочками, связями и отношениями, которые должны стать предметом детского суждения.

Если мышление ребёнка преддошкольного возраста происходит исключительно в наглядно-действенной форме и неотделимо от его практической и игровой деятельности, то у ребёнка младшего школьного возраста (6-10 лет) интеллектуальные процессы приобретают относительно устойчивую самостоятельность и имеют форму особых теоретических действий-рассуждений. В процессе организации и проведения экологических занятий, наблюдений за объектами живой и неживой природы важно научить ребёнка выражать свои мысли-суждения в правильной форме, чтобы каждый элемент суждения нёс свою смысловую нагрузку. Познавательные задачи, которые решает дошкольник, обладают своеобразным характером: решение интеллектуальной задачи производится ещё не в контексте познавательной деятельности или деятельности учебной, как у школьника, а в связи с практическими и игровыми мотивами, реализуемыми в процессе экологической деятельности. На основе развития интеллектуальной деятельности, сформированной в старшем дошкольном возрасте, *начинают формироваться новые виды экологической деятельности на основе использования экологических проектов, моделирования, экспериментирования, интеллектуальных игр и головоломок экологического содержания.*

С развитием мышления к семи годам у ребёнка возникают важные новообразования: *анализ, внутренний план действий и рефлексия*, что

имеет основополагающее значение в младшем школьном возрасте, когда происходит развитие основных мыслительных действий и приёмов (сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятий, выведения следствия и пр.). Практика работы с детьми показывает, что трудности в умении абстрагировать, обобщать, выделять существенное и «отбрасывать» несущественное проявляются на всех этапах обучения детей 6-7 лет и в начальной школе.

Практика работы в ДОО показывает, что природа является важным средством эстетического и экологического воспитания (Н. В. Бутенко, В. А. Езикеева, Э. И. Залкинд, Л.В. Компанцева, Н. Е. Пермякова и др.), которая во всём многообразии форм, цвета, линий, гармонии служит источником эстетических переживаний и экологических рассуждений ребёнка. Всем явлениям природы присущи объективно-эстетические качества, которые очень сильно воздействуют на чувства и эмоции ребёнка, доступные в дошкольном возрасте. Дошкольник равнодушно воспринимает природы, проявляя к ней собственное отношение, может давать объективную оценку её образам, выражая предпочтение тем или иным природным объектам. Исследованием доказано, что далеко не все дети старшего дошкольного возраста замечают красоту в природе, даже те дети, которые особо восприимчивы к красоте окружающего мира. На наш взгляд, педагогическая задача состоит в том, чтобы от элементарного восприятия природы подвести ребёнка к пониманию и сложному восприятию единства содержания и формы.

В дошкольном возрасте рано проявляется интерес к красоте окружающей природы, когда ребёнок проявляет эстетическое отношение к ней и стремится сформулировать первые экологические суждения, которые выражаются в умении самостоятельно выбирать объекты или явления природы с учётом эстетического критерия, успешно высказывая собственные рассуждения. Чтобы научить ребёнка выражать собственные мысли в форме экологических рассуждений, на наш взгляд, необходимо:

- 1) учить детей внимательно рассматривать объекты природы для её целостного восприятия;
- 2) обследовать объекты и образы природы с помощью ощущений и восприятия (зрительное, тактильное и др.);
- 3) организовывать систематические и целенаправленные наблюдения в природе в разное время года и суток для сравнительного анализа;
- 4) учить замечать в природе единичные объекты, выделяя в них существенные видовые признаки, свойства и различия;
- 5) учить видеть изменчивость индивидуальных свойств природных объектов в их зависимости от природного окружения;
- 6) учить изображать природу в разных видах изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, художественный труд, детская дизайнерская деятельность).

Формирование экологического сознания в дошкольном возрасте. В педагогической науке понятие «сознание» определяется как высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеческому существу<sup>56</sup>. Эмпирически сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом и его внутреннем опыте, предвосхищающих его практическую деятельность. Экологическое сознание человека предполагает такую перестройку его взглядов и представлений, при которой усвоенные им экологические нормы становятся одновременно нормами его поведения по отношению к природе<sup>57</sup>.

Элементы экологического сознания формировались ещё в глубокой древности и находили своё отражение в обычаях, традициях, нравах,

---

<sup>56</sup> Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 266.

<sup>57</sup> Моисеева Л. В. Экологическая педагогика : понятийно-терминологический словарь для учителя. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – С. 33.

юридических законах, в морали, религии и пр. С момента появления на Земле «человека разумного» в его сознании фиксировались явления и объекты природы, их динамика и существующие между ними причинно-следственные связи, когда особенное значение имело запечатление в человеческом сознании события «действие – результат»<sup>58</sup>. Слабость древнего человека и его зависимость от природы отразились в появлении представлений о добрых и злых силах природы, в их очеловечивании, а динамика природных явлений объяснялась поступками богов, олицетворяющих природу, что и привело к появлению первичного экологического сознания в его мифологически-религиозной форме.

По мнению Д.С. Дерябо, В.А. Ясвина и др., *важной характеристикой экологического сознания современного человека является субъектное восприятие природных объектов*. У взрослых людей формирование субъектного отношения к природе сопряжено с определёнными трудностями, связанными с ограничением времени, в период которого в сложившихся условиях развития общества сформировать его практически не возможно.

Дошкольный возраст – самый благоприятный период для формирования экологического сознания, становления осознанно-правильного отношения к самой природе во всём её многообразии, к людям, которые охраняют и создают её. В дошкольном возрасте экологическое сознание формируется постепенно в процессе целенаправленной экологической деятельности ребёнка, характеризуется активностью и направленностью (интенциональность) на ознакомление с объектами живой и неживой природы. Сознание ребёнка всегда связано способностью к рефлексии, наблюдению и самонаблюдению за природой, что носит мотивационно ценностный характер в комплексе нравственных, духовных, познавательных, практических и эстетических ценностей. По

---

<sup>58</sup> Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. – М. : «Логос», 2001. – С. 8-10.

мнению Л. В. Моисеевой, *экологическое сознание выполняет важные функции:*

- *просветительскую* (помогает детям воспринимать природу как среду обитания человека и всех живых существ);
- *развивающую* (умение устанавливать связи и зависимости, существующие в природе, делать выводы и обобщения, относительно состояния природных объектов);
- *воспитательную* (формирование нравственного и эстетического отношения к природе, чувства ответственности за её состояние);
- *организующую* (стимулирование активной природоохранной экологической деятельности).

В научных исследованиях Л. М. Макаровой выявлены возрастные стадии становления экологического сознания в дошкольном возрасте (Рис. 5)<sup>59</sup>.

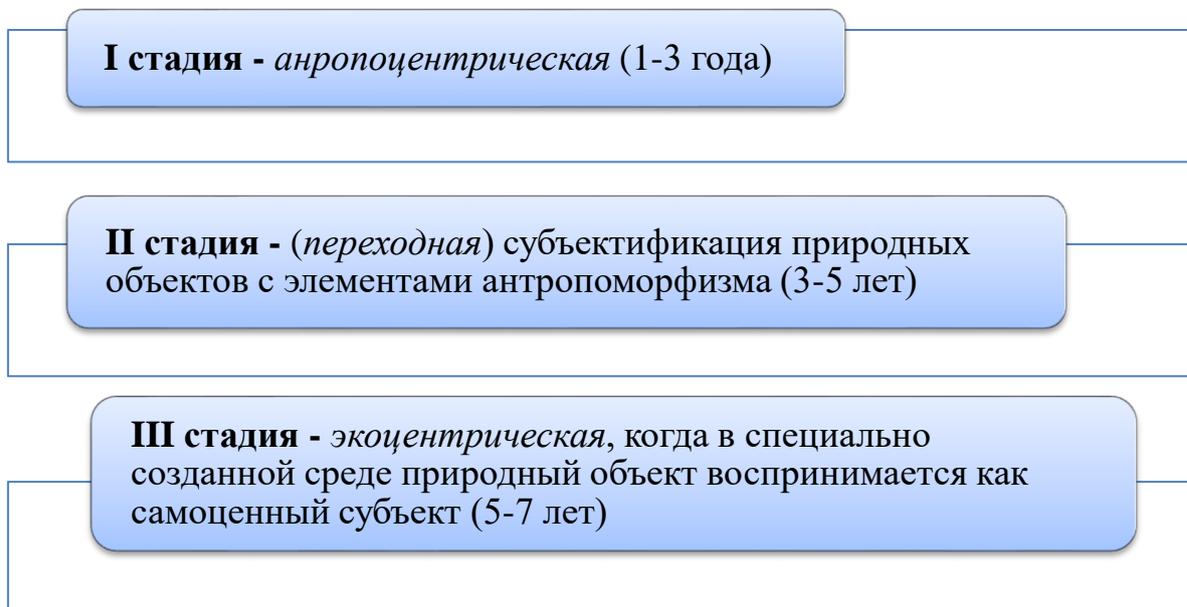


Рис. 5 Возрастные стадии формирования экологического сознания в дошкольном возрасте (по Л. М. Макаровой)

<sup>59</sup> Макарова Л. М. Формирование экологического сознания у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Макарова Лидия Михайловна. – Самара, 2003. – 207 с.

Исследованиями отечественных учёных в области экологического образования (С. Д. Дерябо, О. А. Макарова, В. И. Павлов, П. Е. Рыженков, В. А. Ясвин и др.) установлено и доказано, что:

– дети дошкольного возраста могут успешно овладевать простыми обобщениями и познавать не только образы природы, но и устанавливать простейшие функциональные причинные и генетические связи между природными объектами;

– экологические представления, возникшие у ребёнка на основе непосредственного восприятия образов природы, сохраняются в детской памяти и необходимы для их распознавания и ориентировке в окружающем мире природных объектов;

– к старшему дошкольному возрасту у детей формируются единичные и обобщённые представления о многообразии живых организмов, о влиянии на их рост и развитие различных факторов, о приспособлении отдельных растений и животных к определённым природным условиям.

Формирование экологически оправданного поведения в дошкольном возрасте. Многие экологические проблемы, существующие в современном мире, связаны с человеческим поведением в природе, решение которых направлено на изменение взглядов человека на отношение с природой. Экологическое поведение человека в целом определяется особенностями его сформированного (или несформированного) сознания и основными практическими умениями в области сохранного природопользования, так как качество окружающей среды и жизни человека напрямую зависит от модели поведения каждого человека в природе.

Экологическое образование детей дошкольного возраста, непосредственно связанное с формированием экологического поведения, рассматривается нами в совокупности конкретных действий и поступков ребёнка в эколого-развивающей среде, опосредованно связанных с

воздействием на сохранение природного окружения. Научить ребёнка правильному поведению в природе помогут различные *формы работы с дошкольниками*: трудовая деятельность на огороде, уход за растениями и животными, экологические экскурсии на природоохранные объекты, экологические акции и развлечения, участие в природоохранной деятельности, в процессе которых дети получают теоретические знания по изучению правил поведения в экстремальных условиях в природе, устанавливая причинно-следственные связи.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что *формированию правильного поведения в природе способствует совместная деятельность взрослых и детей* (экологические беседы, художественное слово, проигрывание правил правильного и неправильного поведения в природе, развивающие дидактические и компьютерные игры), в процессе которой дети закрепляют экологические знания, полученные ранее. Посильная экологическая деятельность ребёнка и его экологически оправданное поведение являются основными критериями экологической воспитанности в дошкольном возрасте.

Практика работы с детьми дошкольного возраста *по организации экологической деятельности* показывает, что в образовательном процессе ДОО необходимо использовать следующие *технологии обучения*.

❖ *Технология лично ориентированного взаимодействия педагога с детьми* (Ш. А. Амонашвили, Г. А. Горбунова, И. Г. Колмыкова, Е. В. Коротаева и др.). В центре внимания педагога – уникальная, целостная личность ребёнка, его интересы, возможности, потенции и обеспечение благоприятных условий его развития и саморазвития<sup>60</sup>. Личность ребёнка в данной технологии рассматривается как приоритетный

---

<sup>60</sup> Горбунова Г. А. Инновационные технологии дифференцированного и индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей младших школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Горбунова Галина Александровна. – Москва, 2010. – 453 с.

субъект, реализующий себя в разных видах экологической деятельности на основе имеющихся природных потенциалов и возможностей.

❖ *Технология развивающего обучения* (А. Г. Асмолов, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др.). Развивающее обучение осуществляется в зоне ближайшего развития ребёнка и направлено на развитие совокупности качеств личности, которое осуществляется по активно-деятельностному типу обучения, сменившего объяснительно-иллюстративный тип обучения. Взаимодействуя с миром природы и его объектами, ребёнок выступает как самостоятельный субъект активной природоохранной деятельности, что способствует разностороннему развитию личности<sup>61</sup>.

❖ *Технология проблемного обучения* (Дж. Дьюи, И. Я. Лернер, И. А. Лыкова, Е. А. Самойлова, В. Т. Кудрявцев и др.) предполагает организацию экологических занятий и наблюдений на объектами живой и неживой природы, в ходе которых педагог создаёт проблемные ситуации, направленные на развитие мыслительных и творческих способностей, овладение экологическими знаниями, умения и навыками для активизации самостоятельной деятельности обучающихся<sup>62</sup>.

Основными понятиями в данной технологии будет выступать проблемная ситуация (в природе) как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, которые характеризуются психическим состоянием, возникающим у ребёнка при выполнении заданий, побуждающих к «открытию» и усвоению новых, ранее не известные субъекту знания, умений и способов действий.

❖ *Технология проектная деятельность* (Т. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Кисилёва, Н. Ю. Пахомова, И. А. Переверзева, И.А.

---

<sup>61</sup> Асмолов А. С. Как проектировать универсальные учебные умения в начальной школе: от действия к мысли / А. С. Асмолов. – Москва : Высш. образование, 2008. – 230 с.

<sup>62</sup> Самойлова Е. А. Особенности технологии проблемного обучения в условиях реализации ФГОС НО // Школьная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 34-38.

Хайдурова и др.) в образовательном процессе ДОО носит характер сотрудничества, что стимулирует интерес детей к экологическим проблемам через проектно-исследовательскую деятельность, предусматривающую решение одной или нескольких проблем и умение применить полученные знания на практике в процессе её решения<sup>63, 64</sup>.

❖ *Технология исследовательской деятельности* (О. В. Дыбина, О. В. Киреева, И. Э. Куликовская, Н. Н. Поддъяков, А. И. Савенков и др.), основу которой составляет интеллектуально-творческая деятельность обучающегося в опоре на поисковую активность личности<sup>65, 66</sup>. Данная технология рассматривается в аспекте развития исследовательской активности обучающихся через детское экспериментирование с объектами неживой природы, направленное на познание и обогащение опыта самостоятельной деятельности и саморазвитие ребёнка.

❖ *Игровые технологии* (Н. В. Бутенко, Л. А. Венгер, В.А. Дрязгунова, О. М. Дьяченко, В. И. Логинова, С. Н. Николаева и др.) составляют основу экологического воспитания и обучения детей дошкольного возраста в опоре на игровые формы организации усвоения знаний детьми через игровую мотивацию и игровые моменты.

Взаимосвязь экологического образования и игры обуславливается необходимостью получения детьми знаний о природе и овладение способами их реализации в играх (театрализованные, сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические, режиссёрские, игры-драматизации, игровые

---

<sup>63</sup> Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.

<sup>64</sup> Бутенко Н. В. Полихудожественные проекты в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 11. – С. 18-25.

<sup>65</sup> Киреева, О. В. Экспериментирование как средство развития самостоятельности детей дошкольного возраста / О. В. Киреева // Современное дошкольное и начальное образование: пути развития : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 300-летию Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, 20-21 марта 2003 г.). – Санкт-Петербург, 2003. – Ч. 1. – С. 62-66.

<sup>66</sup> Савенков А. И. Путь к одарённости : исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.

обучающие ситуации и др.), которые интенсивно развивают экологическое мышление и память, формируют прочные экологические знания и расширяют круг экологических представлений о мире природы. Работа воспитателя должна быть направлена, в первую очередь, на выявление игровых предпочтений у детей, создание эколого-игровой среды для формирования экологических знаний в процессе освоения содержания игры (моделирование экологических сюжетов по картинкам и иллюстрациям, отражающим природу и природные объекты).

❖ *Информационно-коммуникационные технологии* (И. И. Комарова, И. В. Роберт, Н. Ф. Тарловская, А. И. Туликов и др.) включают в себя все специальные технические информационные средства: компьютер, планшет, аудио, видео и пр. Педагог может разрабатывать и использовать в образовательном процессе информационно-обучающие компьютерные программы, мультимедийные презентации и пр., экологического содержания, что позволит обогащать знания детей, дополнительно мотивировать на освоение экологических видов деятельности и формирование экологически оправданного поведения в природе через систему опорных образов норм и правил, наполненных универсальной, структурированной познавательной информацией<sup>67, 68, 69</sup>.

Использование педагогами данных технологий в процессе экологической образования детей дошкольного возраста позволит:

– «включать» детей в практическую деятельность как главный источник познания природы, направленную ценностное и бережное отношение и сохранение природных объектов;

---

<sup>67</sup> Комарова И. И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / И. И. Комарова, А. В. Туликов; под ред. И. И. Комаровой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ. – 2013. – 192 с.

<sup>68</sup> Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова. – М. : Дрофа, 2007. – 212 с.

<sup>69</sup> Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – М. : Пед. общество России, 1999. – 96 с.

– приобретать индивидуальный практический опыт природоохранной деятельности для создания целостной системы экологического воспитания, обучения и развития детей в дошкольном возрасте;

– овладевать многообразием способов сохранения природы и природных объектов для преодоления отчуждения ребёнка от природной среды обитания, которая рассматривается как эффективное средство духовно-нравственного, умственного, эстетического, трудового и экологического развития личности.

Применение данных технологий обучения позволит педагогу успешно выстроить единое образовательное пространство не только для разностороннего развития ребёнка, но и накопить экологические знания, опыт практического взаимодействия с природой, что невозможно вне осмысления характера процесса освоения и природосообразной педагогической деятельности по организации работы с детьми дошкольного возраста.

Формирование навыков поведения у ребёнка предусматривает усвоение выработанных человечеством определённых норм и правил, решающая роль при этом отводится взрослым, которые первоначально являются для ребёнка внешними регуляторами его поведения, постепенно перекладывая на него эту роль. В итоге ребёнок оказывается способен самостоятельно и произвольно регулировать собственные действия, «превращающие» регуляцию в его внутреннее состояние<sup>70</sup>.

Исследованием установлено, что экологически оправданное поведение в дошкольном возрасте формируется в процессе:

- организации педагогом циклов наблюдений за объектами живой и неживой природы, за трудом взрослых;
- ведения детьми календарей природы и погоды;

---

<sup>70</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 200.

- проведения целевых прогулок, экскурсий в природу и на сельскохозяйственные объекты;
- ознакомления с экологическими моделями;
- реализации экологических проектов, опытнической и экспериментальной деятельности;
- чтения познавательной и художественной литературы природоведческого содержания;
- рассматривания демонстрационного материала природоведческого содержания;
- заучивания пословиц, поговорок, стихов о природе и природных объектах;
- организации обучающих ситуаций и дидактических игр природоведческого содержания;
- проведения экологических досугов, развлечений и праздников;
- участия в городских и региональных экологических праздниках с привлечением родителей воспитанников.

### **Выводы:**

- в современном обществе отношение человека к природе приобрело социальную значимость и стало морально-нравственным принципом развития мира, основным требованием которого является сохранение и улучшение природной среды во имя интересов каждого человека и общества в целом;
- человек в биоэкосоциальном аспекте представляет собой часть природы и процесс формирования личности строго подчиняется законам природы, поэтому все средства формирования личности, в том числе и педагогические, должны быть природосообразными – согласованными с природой самого человека и его средой обитания;
- в зарубежной педагогике законы воспитания и обучения детей исходили из законов Природы, в которой человек рассматривался как

часть собственного развития и подчинялся тем же закономерностям, а процессы в человеческом обществе протекали подобно процессам Природы. Главная цель воспитания определялась как разностороннее и гармоничное развитие природных сил ребёнка без подавления его естественного развития на основе принципа согласия человека с Природой;

– в истории отечественной педагогики воспитание детей дошкольного возраста средствами природы рассматривалось с точки зрения приобщения ребёнка к богатству духовной, нравственной и эстетической культуры, основой такого воспитания выступали объективно складывающиеся в различные возрастные периоды отношения ребёнка с окружающей природной средой;

– в дошкольных образовательных организациях необходимо создавать условия, способствующие успешному экологическому образованию детей дошкольного возраста, что позволит формировать целостную систему экологического воспитания, обучения и развития ребёнка;

– гуманистически ориентированный образовательный процесс, целью которого является формирование основ экологической культуры в дошкольном возрасте, основан на постепенном «погружении и вживлении» ребёнка в окружающую природную среду, результатом чего становится его экологически оправданное поведение;

– общение ребёнка с природой не только доставляет ему эстетическое наслаждение, но и влияет на духовно-нравственное развитие, формирует основы экологической культуры личности, расширяет кругозор, обогащает детские впечатления и способствует успешному развитию чувственно-эмоциональной сферы;

– в период дошкольного детства формируются основы экологической культуры, которые составляют экологические знания, чувственно-эмоциональное восприятие природы и ценностное отношение

к ней, экологическое мышление, экологическое сознание и экологически оправданное поведение.

#### **1.4 Диагностика экологической образованности и воспитанности детей дошкольного возраста**

Критерием эффективности экологического образования является экологическая деятельность, в структуру которой входят: мотивы, формирующиеся через понятия, экологические представления, ценностные ориентации, приёмы решения экологических проблем и задач, цели, действия и способы их решения. Организация экологической деятельности невозможна без реализации содержания образования, моделирования реальной природоохранной деятельности и вовлечения ребёнка в систему реальных отношений с объектами природы. Педагогическое руководство и управление этой деятельностью осуществляется через оценку, коррекцию и перестройку этой деятельности, создание условий для её осуществления и установления обратной связи в субъект-субъектном взаимодействии.

Основная задача педагогической диагностики экологической образованности детей дошкольного возраста заключается в выявлении:

- оптимальных совокупностей непосредственно фиксируемых показателей состояния педагогических явлений и процессов, где каждый показатель только с некоторой вероятностью свидетельствует об этом состоянии;
- результативности экологического воспитания и обучения на двух уровнях – конечного результата (ценностное отношение и природосообразное поведение) и воспитательной деятельности, её потенциальной эффективности;
- связей между успешностью экологического воспитания детей и предпосылками освоения содержания экологического образования при

условии правильности выбора педагогом образовательных целей, средств, форм и методов работы;

– индивидуальных особенностей детей, чтобы понять его самого и приспособить дидактические методы обучения к его индивидуальным качествам.

*Содержание педагогической диагностики* включает в себя:

1) результаты обучения, воспитания и развития ребёнка на каждый год обучения в соответствии с программой образовательной организации;

2) соответствие теоретических знаний и практических умений требованиям технологии конкретной деятельности;

3) владение обучающимся необходимыми технологическими навыками и умениями;

4) условия для эффективного и успешного развития личности и формирование её базовых качеств;

5) удовлетворённость обучающихся образовательной деятельностью.

В исследованиях Л. Б. Шаршаковой определены *параметры результативности образовательного процесса*, выражающегося в сформированных ключевых компетентностях, основу которых составляют: предметное содержание деятельности, комплекс познавательных задач и способы их решения (Рис. 6)<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Шаршакова Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса / Л. Б. Шаршакова. – СПб. : ГБОУ ДОД Дворец детского творчества «У Вознесенского моста», 2013. – С. 5-6.

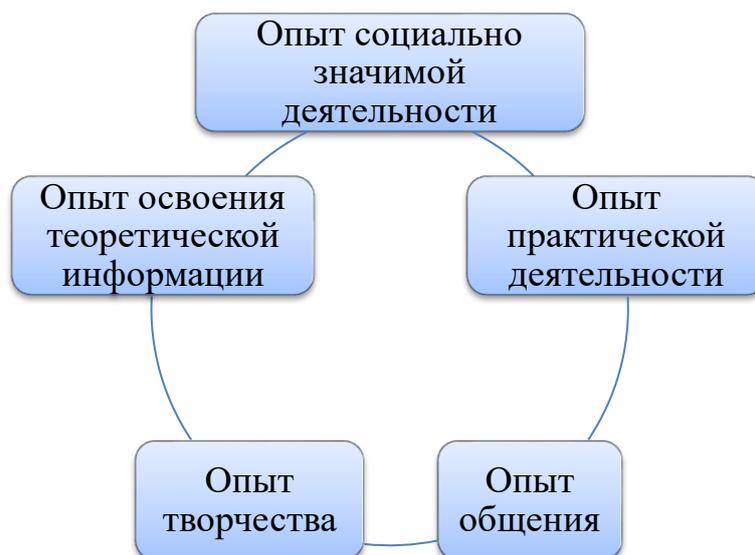


Рис. 6 Параметры результативности образовательного процесса (по Л. Б. Шаршаковой)

Критерии выделенных параметров результативности образовательного процесса определяются автором в следующих направлениях:

- опыт социально значимой деятельности обнаруживается в социальной активности субъекта образования и его достижениях;
- опыт освоения теоретической информации определяется соответствием теоретических знаний программным требованиям в условиях правильного использования и осмысливания специальной терминологии;
- опыт практической деятельности выражается в приобретённых практических умениях и навыках в разных видах деятельности;
- опыт творчества проявляется в креативности продуктов деятельности;
- опыт общения как процесс формирования эмоционально-ценностных отношений и личностных качеств воспитанников успешно реализуется в конструктивном сотрудничестве и совместной деятельности.

Гуманитарная стратегия диагностики основывается на признании педагогом права ребёнка самому принимать решение относительно собственной судьбы и жизни, что предполагает активное и заинтересованное участие диагностируемого в процессе диагностики. В рамках реализации гуманитарного подхода в образовании педагогическая деятельность рассматривается как со-деятельность, совместное преодоление трудностей в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии, когда результаты диагностики используются не для поиска «пробелов» или недостатков, а для обнаружения сильных сторон ребёнка и перспектив его развития.

Процесс проведения диагностики состоит из совокупности следующих методов исследования.

*Педагогическое наблюдение* в отечественной психологии и педагогике рассматривается как специально организованное педагогом восприятие педагогических явлений в естественных условиях за процессом различных дел, ситуаций, возникающих в образовательном и воспитательном процессах. Так как сам педагог является участником и организатором педагогического наблюдения, то данный метод будет называться *включённым наблюдением*. В практической деятельности педагоги вынуждены обращаться к включённому нестандартизованному наблюдению, однако, в этих рамках наблюдение может быть успешно систематизировано и усовершенствовано.

*Педагогический мониторинг* понимается как форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающей непрерывное наблюдение за её состоянием и дальнейшее прогнозирование её развития.

*Педагогический эксперимент* проводится как специально организованный опыт, когда преднамеренно создаются условия, вызывающие те или иные явления в педагогическом процессе. Проведение эксперимента ставит перед исследователем две задачи: диагностику и

фиксацию экспериментальной работы, учёт воспитательного (образовательного) воздействия самого эксперимента и комплекса включённых в него диагностических методик и методов.

*Сравнение* является отправной точкой процесса диагностики по осмыслению увиденного и включение этого в собственный опыт ребёнка для объективной оценки его деятельности. Для этой цели педагог воспроизводит в памяти такие же или сходные наблюдения, сделанные раньше. Если в процессе нового наблюдения отсутствует основа для сопоставления, целесообразно включать наблюдение в категории, обладающие наибольшим сходством с ним.

*Психолого-педагогический анализ* помогает устанавливать причины поведения индивида и отличия от прежнего поведения.

*Прогнозирование* в сфере педагогической диагностики направлено на экстраполирование данных, полученных в результате сопоставления и анализа, которые выступают в форме прогнозирования.

*Интерпретация* информации в зависимости от её важности сводится в единое целое, на основании чего педагог оценивает полученные данные, которые впоследствии должны быть систематизированы и критически оценены для дальнейшей коррекции деятельности обучающихся. Процесс интерпретации обнаруживает существенные различия в зависимости от того, интерпретируются ли только личные наблюдения самого педагога или же к ним добавляются результаты наблюдений других лиц, полученные с помощью объективных методов диагностики.

*Доведение до сведения детей и родителей результатов диагностики* для коррекции показателей в будущей работе.

Отметим, что при изучении результатов деятельности педагогу необходимо использовать комплекс методик, методы которых дополняли бы друг друга и подтверждали достоверность полученных результатов. Диагностические методики должны быть достаточно простыми и понятными детям, подбираться педагогом с учётом возрастных и

индивидуальных особенностей детей, специфики детского коллектива, условий и пр.

*Диагностика качества экологического образования* детей дошкольного возраста не может осуществляться только через комплекс требований, предъявляемых к ребёнку, ограничиваясь утилитарной целью – проверкой усвоения экологических знаний, навыков и умений. Диагностика должна быть ориентирована, прежде всего, на психолого-педагогические условия образования с учётом разных аспектов работы педагога: организация эколого-развивающей среды и работы с детьми в ней, владение педагогом технологиями экологообразовательным процессом, реализация требований стандарта и др.

В рамках нашего исследования задачи педагогической диагностики ориентированы на изучение экологической воспитанности, знаний, сформированной экологической культуры и пр. (Н. В. Бутенко, Н. Н. Кондратьева, Л. М. Маневцова, Н. Е. Пермякова, Л. С. Римашевская, Н.Н. Рыжова, П.Г. Саморукова и др.), что связано с познавательным интересом к объектам и образам природы, системностью представлений о природном мире, способностью использовать знания для адекватной природоохранной деятельности и осознанного поведения в природной среде. Для ребёнка дошкольного возраста мир природы остаётся неиссякаемым источником наблюдений, открытий и экспериментов и частью окружающей природы, которую он постоянно познаёт.

Практика работы в ДОО показывает, *что диагностику экологической образованности и воспитанности* детей дошкольного возраста целесообразно проводить с учётом возрастных особенностей в следующих направлениях: формирование экологических знаний и экологически правильного отношения к природе и природным объектам. Критерии сформированности экологических знаний включают в себя знания о мире животных и растений, знания о неживой природе и временах года. Контрольные задания для определения уровня сформированности

экологических знаний разрабатываются на основе понятийно-смысловых карт, дидактических материалов: пособий, игр и пр. Диагностика экологической образованности и воспитанности направлена на определение освоения программного содержания экологического образования и уровня экологической компетентности дошкольника.

*Диагностика уровня сформированности экологических представлений в дошкольном возрасте* включает в себя задания, связанные с определением закономерностей и взаимосвязей природных явлений, единства живой и неживой природы, взаимодействия и взаимосвязи природы, общества и человека. Диагностические задания, используемые для определения экологических представлений в старшем дошкольном возрасте, по мнению Л. С. Римашевской, должны включать в себя следующие критерии:

- 1) *полноту или объём знаний* (многообразие объектов и сторон познаваемого природного объекта);
- 2) *существенность знаний* (выделение существенного в объектах живой и неживой природы);
- 3) *обобщённость знаний* (выделение существенного в объекте);
- 4) *системность знаний* (познание совокупности существенных связей в природе, целостное рассмотрение природных объектов в единстве внутренних и внешних связей)<sup>72</sup>.

*Диагностика экологически ориентированной деятельности*, включающей в себя познавательную деятельность в процессе наблюдения с позиций гуманной педагогики (помощь, забота, бережное отношение, толерантность), направлена на выявление субъектной позиции ребёнка по

---

<sup>72</sup> Римашевская Л. С. Изучение особенностей экологического развития старших дошкольников // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании : от теории к практике : Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции (9-11 апреля 2008 г., г. Санкт-Петербург). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 237-245.

отношению к природе и природным объектам, которая может характеризоваться<sup>73</sup>:

1) *интересом к объекту наблюдения и самой деятельности*, что активно проявляется в количестве и познавательном характере детских вопросов, частых рассуждениях об объекте природы, во включении информации об интересующем природном объекте в детские рассказы и изображения из опыта ребёнка;

2) *избирательным отношением к объектам и образам природы* (проявление предпочтений к взаимодействию с любимыми объектами природы, частый выбор одной и той же предпочтительной деятельности по взаимодействию с природой);

3) *активностью и инициативностью в осуществлении деятельности экологического содержания* (обращение с просьбой об организации наблюдения за объектами природы);

4) *самостоятельностью наблюдения*, которое проявляется в умении ребёнка самостоятельно организовывать наблюдение, определить его результат, применить его в других видах детской деятельности (продуктивной, игровой);

5) *творческим характером способов осуществления деятельности наблюдения* (рассмотреть в лупу, задать поисковый вопрос, использовать художественное слово, музыкальное творчество и ритмические движения, создать продукт детского творчества).

В процессе проведения диагностики экологической образованности педагогами успешно используются *стимульные материалы* – картинки с изображениями животных, стадий роста и развития растений, объёмные и плоскостные модели, силуэты животных и пр.

---

<sup>73</sup> Никонова Н. О. Диагностика наблюдения как экологически ориентированной деятельности детей дошкольного возраста // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании : от теории к практике : сборник научных статей по материалам научно-практической конференции (9-11 апреля 2008 г., Санкт-Петербург). – СПб. 6 Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 245-252.

## **Выводы:**

– результаты традиционных диагностик не позволяют сегодня посмотреть на процесс развития ребёнка с позиций разностороннего развития, протекающего во времени, осуществляемого нелинейно и неодинаково для каждого ребёнка, зависящего от совокупности условий и факторов;

– педагогическая диагностика играет значимую роль в отслеживании результатов освоения образовательной программы обучающимися, направлена не только на изучение изменений в личности ребёнка, но и на поиск эффективных условий, благоприятных для становления целостной личности и формирования её базовых качеств;

– экологическое развитие в дошкольном возрасте не является стихийным процессом, так как оно происходит вполне закономерно и последовательно, поэтому диагностика экологической образованности предназначена для наблюдения за изменениями в экологическом сознании и поведении детей и их соответствия возрасту;

– диагностика экологического образования детей дошкольного возраста включает в себя определения уровня сформированности: экологической воспитанности и образованности, экологической культуры, экологических знаний и представлений, ответственного отношения к природе и экологической ориентированной деятельности;

– для проведения экологической диагностики педагоги успешно используют дидактические пособия и игры, стимульные материалы, объёмные и плоскостные модели, силуэты животных и пр., что позволяет выявлять реальные достижения ребёнка и уровень его экологической образованности, трудности, особенности и специфику развития.

## Выводы по 1 главе

Современная система образования пока не способна подготовить ребёнка к решению основных человеческих проблем: нахождению смысла в жизни и его реализации, адаптации к изменяющимся социальным и экологическим условиям жизни. В условиях многообразия условия, форм содержания и методов обучения и воспитания государственный стандарт экологического образования играет стержневую роль, обеспечивая целостность образовательного пространства страны.

Ориентация российского образования на развитие человека успешно осуществляется на основе формирования способностей к установлению предельно оптимальных и гармоничных форм отношений с природой, культурой, искусством, с другими людьми и самим собой. Образовательный процесс сегодня направлен на согласование интересов человека, общества и государства, согласование национальной, мировой и региональной культуры, на взаимопонимание и сотрудничество между людьми и народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности. Содержание дошкольного образования сегодня успешно проектируется как путь движения ребёнка в общечеловеческую и экологическую культуру.

Современное экологическое образование в дошкольном возрасте рассматривается как непрерывный процесс овладения детьми экологическими знаниями, понятиями, представлениями и способами общественно-полезной, природосообразной практической деятельности, направленными на выработку навыков гуманно-созидательного и бережного отношения к миру природы. Становление экологически культурной личности и общества как совокупности духовного и практического опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие, согласуется с идеалом

общего воспитания разносторонней личности, способной жить в гармонии со средой обитания.

Сущность экологического образования в дошкольном возрасте определяет теоретико-методологический регулятив, включающий в себя основополагающие подходы (антропологический, системный, деятельностный, аксиологический, партисипативный, региональный) и принципы (научности, гуманистичности, прогностичности, доступности, целостности, систематичности, интеграции, региональности, преемственности), что является необходимым научным атрибутом разных видов концептуальных моделей воспитания, обучения и развития детей.

В истории отечественной педагогики воспитание детей дошкольного возраста средствами природы рассматривалось с точки зрения приобщения ребёнка к богатству духовной, нравственной и эстетической культуры, основой такого воспитания выступали объективно складывающиеся в различные возрастные периоды отношения ребёнка с окружающей природной средой. В дошкольных образовательных организациях необходимо создавать условия, способствующие успешному экологическому образованию детей дошкольного возраста, что позволит формировать целостную систему экологического воспитания, обучения и развития всех сторон личности ребёнка, что определяется характером организации экологической природосообразной деятельности.

Об уровне экологического развития ребёнка можно судить по объёму, характеру и содержанию экологических представлений, по типу субъективного отношения к природным объектам, по способности ребёнка к самостоятельному непрагматическому взаимодействию с природой. Для детей дошкольного возраста в первую очередь важно не столько то, каким объёмом экологических знаний они владеют, сколько то, какими способами эти знания освоены детьми. Определённый набор экологических знаний, которыми обладает ребёнок, далеко не всегда указывает на реальный результат экологического образования.

Диагностика экологического образования детей дошкольного возраста включает в себя определения уровня сформированности: экологической воспитанности и образованности, экологической культуры, экологических знаний и представлений, ответственного отношения к природе и экологической ориентированной деятельности. Для проведения диагностики педагоги ДОО успешно используют дидактические пособия и игры, стимульные материалы, объёмные и плоскостные модели, силуэты животных и пр., что позволяет выявлять реальные достижения ребёнка и уровень его экологической культуры, образованности и воспитанности.

Для становления экологической личности экологическое образование должно стать основополагающим средством самоопределения, самореализации и экологической адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды, а также к проживанию в условиях чрезвычайных экологических ситуаций.

## **Глава 2. Культура и искусство как основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста**

### **2.1 Методология научного обоснования художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста средствами культуры и искусства**

*Есть в мире движущаяся параллельно силе смерти и принуждения ещё одна огромная сила, несущая в себе уверенность, и имя ей – культура*

*А. Камю*

*Искусство – шаг из Природы в Бесконечность*

*Д. Джебран*

На современном этапе развития общества в условиях социально-экономических трансформаций изменяются не только структурные, но и содержательные характеристики культуры и образования, влияющие на художественно-эстетическое и творческое становление личности в период дошкольного детства. Актуальность проблемы определяется переосмыслением методолого-теоретических оснований процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в условиях модернизации российского образования, изменившего знаниевое пространство обучающихся, требующего построения новых личностно ориентированных моделей в образовательном процессе. Современные дети дошкольного возраста имеют качественно другой эстетический опыт, сформированный в условиях влияния неранжированных информационных ресурсов, технологий, медиасредств и культурно-эстетических клише современного общества. Художественно-эстетическое развитие в период

дошкольного детства рассматривается как непрерывный, социально контролируемый, органический процесс «вхождения» ребёнка в социум в процессе освоения культурных средств под непосредственным руководством значимого компетентного взрослого.

Преобразования, связанные с утверждением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (17.10.2013 г.), меняют педагогические взгляды на традиционный процесс формирования у ребёнка дошкольного возраста эстетического, художественного и творческого отношения к миру в разных видах детской деятельности. В условиях усложнения процессов развития дошкольного образования появляются новые цели, изменяется содержание образования и технологии обучения, появляются инновационные формы и методы организации образовательного процесса, возрастает роль искусства, национальной и музейной культуры в становлении культурной личности ребёнка-дошкольника.

Органичная интеграция культуры и образования представляется особенно значимой в поиске единого подхода к решению задач художественно-эстетического, творческого развития и становления личности, её успешной социокультурной адаптации в обществе. Обращение к культуре как основному фактору, источнику и средству развития личности сегодня не случайно. В культуре как источнике ценностей, создаваемых, творимых и передаваемых поколениями с целью обеспечения прогресса и собственной видовой сущности, учёные и педагоги рассматривают культуру как универсальное средство, способное предотвратить многие социальные катастрофы. Феномен современного детства, по мнению В.Т. Кудрявцева, рассматривается не только с позиций исторически усложняющейся целостности, но и как формообразующее порождающее начало в культуре и истории<sup>74</sup>. Важнейшими

---

<sup>74</sup> Кудрявцев В. Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В. Т. Кудрявцев, В. И. Слободчиков, Л. В. Школяр // Изв. РАО. – 2001. – № 4. – С. 80-86.

характеристиками начала XXI века выступают множественности ценностей и смыслов, создающих ситуации личностного и культурного развития ребёнка дошкольного возраста. Культура как способ бытия и жизни человека в мире устремлена и нацелена на формирование и развитие человека как культурно-исторического субъекта, то есть, всегда творчески созидательного и позитивного процесса. Особое место в социальном, художественно-эстетическом и творческом развитии личности ребёнка дошкольного возраста принадлежит освоению культурного наследия.

Современные концепции образования в своём большинстве ориентированы на формирование личности, способной эмоционально откликаться, творчески усваивать и преумножать ценности миррой, отечественной и региональной культуры, сила которой заключена в её порождающих и творческих возможностях (Л. С. Выготский). Культура по Л. С. Выготскому является неотъемлемой частью индивида, но существует вне его, задавая целевую направленность и характер организации деятельности. Понимание личности как целостной психической системы определилось на основе «Культурно-исторической теории развития личности» Л.С. Выготского, обосновавшей идею о том, что развитие личности происходит путём естественного созревания и процессе овладения культурой, способами мышления и поведения. Он высказывал мнение о том, что движущей силой развития ребёнка является обучение как необходимый путь «присвоения» им общечеловеческих способностей, при этом важно, чтобы система обучения была ориентирована на «зону ближайшего развития» ребёнка, на его созревающие, а не уже созревшие функции<sup>75</sup>.

Всякая функция в культурном развитии личности проявляется: *в социальном плане* (между людьми как категория интерпсихическая), *в*

---

<sup>75</sup> Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – С. 133-136.

*психологическом плане* («внутри» ребёнка как категория интрапсихическая.

Культура – саморазвивающаяся система и только личность с богатым творческим потенциалом способна стать творцом и влиять на культуру, жить в ней, активно присваивая и преумножая её ценности. Овладение творчеством в любой сфере человеческой деятельности возможно только на основе достижений культуры и использования её «памяти». М. С. Каган рассматривает прогресс в культуре как движение вперёд и ввысь – «таково условие выживания человечества»<sup>76</sup>. По справедливому замечанию М.С. Кагана, педагогика оперирует понятиями воспитания, обучения и образования, а понятие культуры не использует в качестве категории формирования и развития человека в детстве.

Традиционно об уровне воспитанности и образованности человека судят по наличию взаимосвязанных элементов системы отношений, отражающих видовое многообразие ценностей культуры. Российская философия рассматривает образование как базовый процесс в культуре, как процесс формирования образа человека (В. В. Зеньковский, Л. П. Красавин, Д. Б. Лихачев, О. П. Флоренский и др.). Ценности воспитания рассматриваются с позиций человеческих смыслов, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы культуры, запечатлённые в культурном облике человека, культурных образцах жизни и межпоколенного взаимодействия. Через культуру осуществляется связь с поколениями, происходит социальное и личностное становление ребёнка во взаимодействии с социальными отношениями.

*Содержательно-смысловая сторона культуры* с философских позиций представляет культуру как знаковую реальность, выражающую значимость и значение выстраиваемых человеком отношений с действительностью, смысл его жизни. Именно культура образует

---

<sup>76</sup> Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – С. 99-102.

смысловое содержание отношений человека с миром и социокультурного кода. Н.Л. Худякова отмечает, что это содержание складывается на основе сохранения обществом тех форм культурно-опосредованных отношений, которые выделяются в процессе жизни и деятельности индивидов и различных социальных общностей как общезначимые<sup>77</sup>.

Сегодня художественно-эстетическое образование личности является универсальным механизмом трансляции всей системы гуманитарных ценностей общества, культурного и этнокультурного образования (М. А. Ариарский, Г. Н. Волков, Э. И. Сокольникова, Я. И. Ханбиков, З. Б. Цаллагова и др.). Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста занимает одно из ведущих мест в содержании образовательного процесса ДОО, где на первое место выдвигаются проблемы: передачи дошкольникам творческого опыта поколений через приобщение к мировой культуре, культуре страны и малой Родины, формирования эмоционально-ценностного отношения к миру, создания условий для саморазвития личности в процессе художественно-творческой деятельности. Художественно-эстетическое и индивидуально-творческое развитие личности невозможно без связи ребёнка с культурой, которая выступает связующим звеном между социальным и генетическим в личности, делами человека и цивилизованным обществом<sup>78</sup>.

Обратимся к вопросу анализа и уточнения понимания термина «развитие» в образовании личности. Главная цель современного дошкольного образования – *целостное развитие ребёнка* и создание условий для реализации его индивидуальных особенностей, возможностей, потребностей, мотивов, интересов в целях интеграции в дальнейшую образовательную среду (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.В. Корепанова, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.).

---

<sup>77</sup> Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск : Образование, 2009. – С. 131-135.

<sup>78</sup> Каган М. С. Культурология : учеб. для бакалавров / М. С. Каган; ред. Ю. Н. Солонин, М. С. Каган; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – М. : Юрайт, 2012. – С. 34-38.

В психолого-педагогической литературе термин «развитие» рассматривается как процесс и результат, представленный в виде совокупностей закономерных изменений и появления новых качеств личности; как степень сознательности, просвещённости и культурности; как процесс усвоения культурно-исторического опыта, заключённого в знаниях и способах деятельности<sup>79</sup>. Важным для нашего исследования является уточнение понятия «развитие ребёнка», которое рассматривается с точки зрения аспектов физиологии, познания и поведения, которые демонстрируют качественные и количественные изменения по мере его развития<sup>80</sup>.

В современном обществе подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение её к культуре (Е. В. Бондаревская, Л. В. Коломийченко, Н. М. Крылова, М. И. Лисина и др.). Л.В. Коломийченко выделяет следующие направления культуры современной эпохи: интегративный характер культур, межличностная и межнациональная коммуникация, диалогичность и взаимодействие собственных структурных элементов, актуализация уникальности человека<sup>81</sup>. Мы поддерживаем мнение Д.И. Фельдштейна о том, что интериоризация ценностей культуры является важнейшим условием присвоения реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире, так как культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Новейший психолого-педагогический словарь / ред. А. П. Астахов. – Минск : Совр. шк., 2010. – С. 432.

<sup>80</sup> Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Дону : МарТ, 2005. – С. 128.

<sup>81</sup> Коломийченко Л. В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования : моногр. / Л. В. Коломийченко. – Пермь : ПГПУ, 2008. – С. 88-90.

<sup>82</sup> Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСИ: Флинта, 2004. – С. 81-84.

В контексте проблемы культурологической парадигмы образования период дошкольного детства выступает как культурный феномен, позволяющий определить ряд позиций, раскрывающих сущность развития ребёнка и его взаимодействия с культурой. Существенное в культурологической парадигме является органичное объединение культуросообразности и природосообразностью ребёнка-дошкольника, что успешно осуществляется в процессе приобщения ребёнка к различным ценностям культуры цивилизации, общества, этноса в целом. Значимым для нас является положение о том, что содержание, формы и методы воспитания и образования детей дошкольного возраста будут культуросообразными только в том случае, если они отражают культурные ценности, присущие не только российскому обществу, но и мировому, и социуму региона, различным социальным группам, с учётом сложившихся в них традиций.

В настоящее время идёт интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребёнка, его уникальности, предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса, направленного на художественно-эстетическое развитие дошкольника как фундаментального периода становления базовых качеств личности. Современная система дошкольного образования не только помогает ребёнку усваивать внешнюю картину мира, но и «погружает» его в вечные категории жизни – общечеловеческие, эстетические и художественные ценности. Художественно-эстетическое развитие личности обеспечивает становление ценностей и смыслов, активизирующих потребность ребёнка к творческой самореализации, создавая собственную траекторию жизни с ориентацией на эстетические, художественные и эмоционально воспринятые эталонные ценности общества и установки взрослых.

Исследуя состояние проблемы целостного развития ребёнка дошкольного возраста, считаем важным обращение к педагогическому

наследию отечественной школы, в которой выдвигались гипотезы и разрабатывались концепции, имеющие базовое значение для настоящего исследования. Нами рассмотрены наиболее важные идеи и концепции, составляющие теоретический базис художественно-эстетического развития ребёнка-дошкольника в опоре на формирование его интегративных качеств личности (активность, любознательность, самостоятельность и др.) для гармоничного «вхождения» в социум (Табл. 8).

Таблица 8 – Интерпретация отечественных концепций развития ребёнка во взаимосвязи культурного, эстетического и художественного аспектов

Название концепции, автор	Ведущие идеи концепций
Художественная концепция (А.В. Бакушинский)	Роль углублённо-систематической художественно-воспитательной работы с детьми огромна и ответственна. Художественная практика в любом возрасте должна быть направлена на выявление художественного темперамента и специфических способностей личности
Культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский)	Психическое развитие ребёнка есть присвоение им культурных ценностей общества. В культурном развитии ребёнка проявляются функции социального и психологического, вначале между людьми (интерпсихическая категория), затем внутри ребёнка (интрапсихическая категория)
Гуманно-личностная концепция эстетического воспитания (Б.Т. Лихачёв)	В процессе эстетического воспитания решается триединая задача: художественно-эстетическое и идейно-нравственное воспитание личности; обучение умениям и навыкам, способствующим вовлечению ребёнка в активную художественно-творческую деятельность; развитие сущностных сил и творческих способностей личности
Концепция приобщения к мировой художественной культуре (Б.М. Неменский)	Задача искусства – развитие способности к сопереживанию, пониманию и воспитанию подлинного гуманизма. Знания и умения детей становятся средством постижения духовной стороны искусства через обогащение внутреннего мира ребёнка только в сотворчестве и творчестве. Художественное мышление проявляется в трёх формах художественной деятельности: изображение, конструирование, декор
Эстетико-философская концепция (М.М. Бахтин – В.С. Библер)	Музей является местом осуществления культурно-исторического диалога личности в специально организованной среде, включающей произведения искусства, и художественно-исторические реликвии

Концепция эстетического отношения к миру (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская)	Педагогика искусства направлена на развитие свободной творческой деятельности ребёнка, в которой эстетическое отношение проявляется в чувственном восприятии богатства предметов и образов мира
Концепция полихудожественного образования (Б.П. Юсов)	Художественное образование способно превратить художественно-эстетическое воспитание личности средствами музейной культуры в реальный фактор универсального развития человека
Концепция развития творческих способностей (Д.Б. Богоявленская)	Природа творчества рассматривается в понимании творческих способностей и одарённости личности. Специфика природы творчества – высшее проявление феномена «Человек» и её спонтанный характер
Концепция эстетического развития ребёнка (Е.М. Торшилова)	Раннее эстетическое развитие ребёнка – есть его универсальное развитие как представителя человеческого рода. Гармоничное развитие ребёнка способствует интеллектуальному развитию на своевременном обретении баланса эмоционально-творческой и интеллектуально-познавательной установок мировосприятия
Концепция эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей (Т.С. Комарова)	В основе развития ребёнка находится триада «активность – самостоятельность – инициатива». Детское художественное творчество рассматривается как процесс создания «субъективного нового», прежде всего значимого для ребёнка. Художественно-эстетическая деятельность ребёнка выступает составляющей формирования его духовных и творческих способностей

Содержание выделенных концепций коренным образом изменяют педагогическое видение стратегий развития ребёнка в культурном обществе и собственной творческой деятельности через его познание и понимание, что позволяет пересмотреть основные направления образовательной работы по художественно-эстетическому развитию с детьми дошкольного возраста на позициях гуманизации «вхождения» в современную культурную среду через взаимодействие взрослого и ребёнка. С позиции историзма многообразие представленных концепций выступает теоретико-методологическим основанием, обеспечивающим целостное художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста через постижение самоценности детства и индивидуальной культуры ребёнка в современной социокультурной ситуации.

Трансформация объектов эстетического воздействия социального, природного и культурного окружения чрезвычайно ценна для образования и развития личности каждого ребёнка. Реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень его развития, мировоззрение, способы и формы общения людей образуют личностную форму существования культуры, которая, по мнению Р.А. Куренковой, кроется в уяснении характера сцепления и связи индивидуально-неповторимого и родового всеобщего<sup>83</sup>.

В обосновании *методологических подходов к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста* мы исходили из того, что социально ценностные качества личности не формируются стихийно, а целенаправленно воспитываются и развиваются. В художественно-эстетическом образовании и бытие человека соединяется с культурой и искусством, осмысливается и упорядочивается в системе эстетических представлений, научных и интуитивно-образных понятий, категорий и социально одобряемых образцов культурного поведения.

*Подход выполняет интегративную функцию*, он «богаче» метода воспитания и обучения, сложнее по структуре, многограннее по содержанию, отражает ведущую идею и сходные руководящие положения (принципы). В психолого-педагогических исследованиях «подход» выполняет функцию методологического принципа, на основе которого происходит изучение проблемы и её практическое решение. В рамках исследования проблемы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста рассмотрим методологические подходы в контексте освоения культуры и искусства.

Анализ исследований по теории и методике художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста привёл к выводу о

---

<sup>83</sup> Куренкова Р. А. Эстетика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Р. А. Куренкова. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2004. – С. 310-314.

необходимости комплексного использования положений современных подходов к решению этой педагогической проблемы, что требует поиска не столько новых, сколько синтеза уже известных науке теоретико-методологических подходов и их интерпретации. Исходя из сущности понимания художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста как сложного процесса, осмысление которого должно осуществляться с учётом разных научных точек зрения, в качестве его парадигматической методологии мы обосновываем поликультурный, полихудожественный и гендерный подходы.

Поликультурный подход. Поликультурное образование сегодня является ведущим направлением современного образования, характеризующегося взаимодействующими процессами глобализации, унификации, поликультурализма и инкультурации личности. Проблема реализации поликультурного подхода, на наш взгляд, связана с задачами устойчивого развития поликультурного общества в этнокультурном многообразии, слабо ориентированными на духовно-нравственные основы самосозидания личности и их формирование в образовательном процессе (Л. А. Балясникова, О. В. Гукаленко, Н. Ф. Золотухина, И. Ю. Макуренко, Л. Л. Супрунова, Э. Р. Хакимов и др.). В условиях культурного и этнического многообразия общества педагоги ДОО не в полной мере оценивают значимость поликультурного образования, что приводит к обеднению социокультурного развития и этнокультурной образованности детей дошкольного возраста.

Период дошкольного детства является периодом формирования базиса личностной культуры ребёнка и благоприятным временем для развития у него интереса к родной культуре, принятия многообразия и специфичности национально-этнических культур. Выбор поликультурного подхода базируется на идеях «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации» (2010), которые определяют

гуманистический и поликультурный характер российского образования. Опираясь на личностно ориентированные культурологические концепции в образовании (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова и др.), основанные на идеях развития личности в контексте культуры, реализацию поликультурного подхода осуществляется с точки зрения:

1) *создания различных культурных сред*, где будет осуществляться развитие детей дошкольного возраста,

2) *формирования культурной идентификации дошкольника* (актуализация чувства принадлежности к конкретной культуре, оказание помощи в приобретении им черт человека национальной культуры).

Применение поликультурного подхода в образовательном процессе обеспечивает «вхождение» ребёнка в социум в качестве культурной и свободной личности. Специфика этнокультурной направленности образовательного процесса обусловлена сохранением этнокультурной самобытности каждого ребёнка, воспитанием уважительного отношения ребёнка к другим народам и культурам. Поликультурный подход предполагает ориентацию художественно-эстетического развития ребёнка-дошкольника на культуру народов региона, где проживает ребёнок с приоритетом культуры его национальности (Е. С. Бабунова, В. Н. Вершинин, Л. М. Захарова, Л. В. Колобова и др.).

Национальная культура в образовательном пространстве представляет собой синтез национально-особенного, национально-специфического и инонационального. «Национальное» составляет верхний пласт человеческой культуры и является конкретно-исторической, высшей формой этнического, «этническое» в структуре культуры выступает нижним пластом и проявляется в виде традиционных локальных культур.

Современное дошкольное этнокультурное образование характеризуется разнообразием содержательных направлений, многообразием средств, форм и методов становления этнокультурной

личности на основе психологического механизма, включающего формирование представлений и понятий об этнокультуре (формирование этнокультурного сознания), чувств и эмоций, определяющих ценностно-смысловое отношение к этнокультурному наследию, поведения, в котором проявляется действенное отношение к этнокультуре.

*Формирование толерантности на основе поликультурного подхода* осуществляется в процессе ознакомления детей с различными культурными и языковыми традициями, воспитания положительно-эмоционального восприятия других культурных традиций посредством искусства, игры и музыки, танца и песни, изучения предметов народно-прикладного и декоративного искусства, проведения досуговых мероприятий с приглашением представителей разных культур из этнокультурных центров, привлечения родителей воспитанников для участия в мероприятиях по ознакомлению детей с традициями и фольклором конкретного народа.

Психические и духовно-нравственные качества личности, характеризующие толерантность, определяют позицию ребёнка к себе, окружающему миру, его дифференциацию, восприятие, оценку и модальность отношения (интолерантное / толерантное) через формирование уважительного отношения к «иному в иной культуре» (З. И. Замалетдинова, Е. Ю. Клепцова, О. Н. Подивилова, С. Б. Фадеев и др.). М.С. Каган подчёркивает, что границы толерантности определяются тем, насколько другое понимание мира существует в границах культуры как творческой созидательной деятельности, основанной на целостном взгляде на вещи, на способность видеть единство в разнообразии<sup>84</sup>.

Воспитание ребёнка дошкольного возраста в контексте толерантного отношения к миру признаётся педагогической наукой и практикой одним из важнейших направлений дошкольного образования.

---

<sup>84</sup> Каган М. С. Культурология : учеб. для бакалавров / М. С. Каган; ред. Ю. Н. Солонин, М. С. Каган; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – М. : Юрайт, 2012. – С. 100-103.

Особую актуальность приобретает развитие культурной и межнациональной толерантности личности и её разновидностей – *эстетико-художественной толерантности* (Е. П. Кабакова, Е. В. Оборина, Л. П. Печко, Л. Г. Савенкова, О. Б. Скуратова, Б. П. Юсов и др.).

В дошкольном возрасте у детей преобладает мифопоэтическое мировидение, характеризующееся отношением к миру как партнеру по общению и взаимодействию. Мироотношение, включающее чувственно-эмоциональное восприятие культуры и искусства в детстве, по мнению О.А. Овсянниковой, обуславливает становление картины мира ребёнка, которая «работает» на протяжении всей жизни, способствуя развитию познавательных и духовных потребностей, становлению нравственной и духовной позиций<sup>85</sup>. Такое мироотношение является результатом целостного мировидения ребёнка, выраженного в эстетических представлениях, характеризующихся интегративностью реального и образного, системы культурных ценностей, востребованностью выражения в самостоятельных продуктивных видах творческой деятельности.

Методология поликультурного подхода позволяет нам осмыслить процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста как естественное «вхождение» ребёнка в этнокультуру и формирование заинтересованного отношения к ней в поликультурном образовательном пространстве.

Применение поликультурного подхода в образовательном процессе обеспечивает «вхождение» ребёнка в социум в качестве культурной и свободной личности (Рис. 7).

---

<sup>85</sup> Овсянникова О. А. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук / Овсянникова Ольга Алексеевна. – Екатеринбург, 2003. – 185 с.



Рис. 7 Структура поликультурного подхода применительно к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста

Реализация поликультурного подхода осуществляется в образовательном процессе ДОО, на наш взгляд, в следующих направлениях:

- создание условий и обогащение этнокультурной среды для приобщения ребёнка-дошкольника к национально-культурным ценностям и истории родного края с ориентацией на диалог культур в многонациональной дошкольной образовательной организации;

- эмоциональное воздействие через активное участие ребёнка в различных этнокультурных мероприятиях: познавательных, культурно-досуговых, художественно-эстетических («насыщение» эстетической информацией и культурным содержанием этноса);

- ориентация на активное освоение этнокультурных ценностей социума в процессе ознакомления с языком, традициями, трудом, бытом, искусством разных этносов;

- формирование навыков межкультурной коммуникации на основе содержательного диалога (педагог и ребёнок) для обогащения творческого потенциала ребёнка;

- организация детской продуктивной деятельности, направленной на практическое освоение традиционных этнических культур (знакомство и освоение специфики этнических искусств и техник художественного творчества: плетение, вязание, аппликация и др.).

*Под поликультурным подходом к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста мы подразумеваем образовательный процесс, направленный на обогащение ребёнка ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры на основе межнационального диалогового общения, толерантного взаимодействия с субъектами образования, что способствует самореализации потребностей, потенциальных возможностей и способностей ребёнка в его национальной идентификации.*

Полихудожественный подход В современном образовании полихудожественный подход, признанный потребностью времени, рассматривается как органическое единство образовательного и воспитательного процессов на основе синтеза искусств в условиях интеграции взаимодействия обучающихся в разных видах творческой деятельности (Л.С. Вагинова, М.Г. Горбенко, Н.Д. Марисова, Л.Г. Савенкова, О.В. Стукалова и др.).

Впервые термин «полихудожественный подход» появился в научных разработках и исследованиях Института художественного образования РАО (90-х г. XX в.). Основоположителем данного подхода является Б.П. Юсов, который в *концепции полихудожественного образования* школьников исходит из «...представления об искусстве и культуре как продуктах возвышенной человеческой духовности»<sup>86</sup>. В основу концепции полихудожественного образования Б.П. Юсовым и его последователями была положена межпредметная интеграция в различных видах художественной деятельности, опирающаяся на перенос педагогического акцента с изучения памятников искусства на творческое проявление личности педагога, а затем на ребёнка.

Полихудожественный подход рассматривается в контексте интеграции искусства в содержание образования детей через единую художественную природу искусств как первооснову мышления человека.

Полихудожественное образование опирается на многообразие культуuroобразующих функций, обеспечивающих развитие субъектов в культуuroгенных процессах (Ю.Б. Борев, Г.П. Захарова, Л.Р. Золотова, Л.А. Клыкова, О.А. Кривцун, Е.В. Рубцова, О.В. Стукалова и др.). (Рис. 8).

---

<sup>86</sup> Юсов Б. П. Взаимосвязь культурологических факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области искусства / Б. П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М. :, 2004. – С. 76-82.

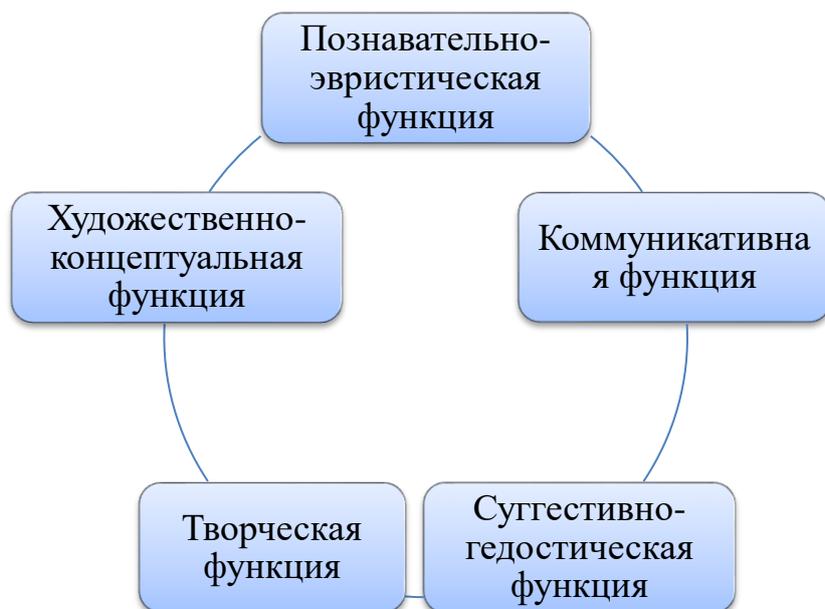


Рис. 8 Культурообразующие функции полихудожественного образования

Познавательно-эвристическая функция реализуется через усвоение художественных традиций, общечеловеческой культуры и культурного опыта личности. Коммуникативная функция связана с художественно-эстетическим общением личности с искусством. Художественно-концептуальная функция основывается на формировании «художественной картины мира» как формы познания истины в процессе освоения художественных образов искусства. Творческая функция отождествляется с формированием потребности личности в творческой активности через становление продуктивного самосознания. Суггестивно-гедонистическая функция соотносится с накоплением положительно окрашенного субъективного опыта эстетического наслаждения.

Выделенные функции составляют основу современной системы художественно-эстетического развития личности средствами культуры и искусства, формируя не только потребности, способности и эстетические вкусы личности.

Художественное развитие человечества, как отмечает Ю. Б. Борев, представляет собой взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы: от синкретизма к образованию отдельных видов искусства, и от отдельных искусств – к их синтезу<sup>87</sup>. Необходимость существования различных видов искусств вызвана тем, что ни одно из них своими собственными средствами не может дать достаточно полную картину мира, которую целостно могут представить все виды искусств, вместе взятые, и только вся художественная культура, накопленная человечеством в целом.

Сегодня роль художественного образования в развитии ребёнка-дошкольника огромна и призвана формировать особую гибкую систему ценностных ориентаций в процессе освоения культуры и искусства, способствующих развитию художественно-творческой деятельности. А.А. Мелик-Пашаев считает, что художественное творчество связано с подлинным искусством содержательностью формы. Мы разделяем его точку зрения, что уже в первые годы жизни ребёнка можно выделить факторы, способствующие успешному овладению творческой деятельностью (эмоциональная окрашенность процесса творчества, стремление к одушевлению предметов и образов, игровые действия как активное выражение значимых для ребёнка переживаний).

Мы полагаем, что реализация полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста может быть представлена следующим образом (Рис. 9).

---

<sup>87</sup> Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – Смоленск : Русич, 1997. – С. 323-328.



Рис. 9 Реализация полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста

Качественное освоение культуры и искусства в дошкольном возрасте невозможно без создания культурной, художественно-эстетической среды, которая выступает не только условием творческого саморазвития личности ребёнка, но и показателем педагогического творчества, так как конструирование среды требует от педагога творческого мышления и художественного воплощения. Умело созданная педагогом среда в группе ДОО обеспечивает культурный, эстетический и психологический комфорт для каждого ребёнка, что создаёт возможность для реализации права ребёнка на свободный выбор вида деятельности, способствует развитию творчества и индивидуальности, позволяет личности глубже осваивать произведения культуры, искусства и иерархию художественных ценностей. В исследованиях И.Г. Галянт выделяются виды среды: интеллектуальная, художественная предметно-пространственная, среда общения и сотворчества, которые выступают самостоятельными интегрированными пространствами и вмещают в себя протяжённость, реальную мерность и образное представление через форму эстетических предметов, звуков, цвета, форм и пр.<sup>88</sup>.

Согласно точке зрения А. А. Миролюбова, Е. И. Пассова и др., целью современного образования является создание человека как индивидуальности: развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание социально приспособленного человека. В образовании индивидуальность по параметрам «индивидуальность-уникальность», «индивидуальность-непохожесть», «индивидуальность-целостность» (Е.Л. Яковлева) определяется главным системообразующим качеством личности. Индивидуальность присуща каждому обучающемуся и активно проявляется в процессе его социализации на основе индивидуальных (природные задатки, нервно-типологические свойства,

---

<sup>88</sup> Галянт И. Г. Интегративное художественно-творческое воспитание дошкольников : учеб.-метод. пособие / И.Г. Галянт. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – С. 30-32.

темперамент), субъектных (умение выполнять различные виды деятельности) и личных характеристик (личный опыт, контекст деятельности, интересы, чувства) (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). Творческий «профиль» ребёнка дошкольного возраста проявляется индивидуально и выражается в креативности (изобретательность, оригинальность, находчивость, творческое воображение, ассоциативное восприятие) и в интегративно-личностных особенностях (интеллектуальная инициатива, самостоятельность, творческие способности и пр.).

Эстетическая пространственно-предметная среда выступает как основа проявления эстетических эмоций у детей, что позволяет ребёнку приобретать эмоционально-чувственный позитивный опыт взаимодействия с искусством и в искусстве с другими, преодолевать эмоционально-чувственное несовершенство в рационально организованном пространстве, созданным взрослым, адекватно отражать свои переживания и чувства. Эмоциональная насыщенность образовательного процесса определяется средой, где действия педагога должны быть направлены её организацию и регулирование.

Развивая идею реализации полихудожественного подхода в ДОО, предполагаем, что эффективное освоение полихудожественной среды обязательно в образовательном пространстве музея изобразительных искусств. Обращение к музейным ценностям, накопленным человечеством в мировой культуре, непосредственно «включает» индивида в культурно-историческое пространство, что создает особую почву для создания им себя как субъекта культуры. Органичное пространство музейной среды указывает на объективное наличие педагогического потенциала и возможность его использования в образовательных целях, приобщая подрастающее поколение к музейной культуре. Воздействие на ребёнка разными видами музейного искусства вызывает у него гамму разнообразных переживаний, стимулирует «художественную

включённость» всех органов чувств, его мышления и воображения, благодаря чему формируется цельная полихудожественная личность.

Многолетний опыт педагогической деятельности в ДОО показывает, что ребёнок овладевает средой (самостоятельно и с помощью взрослого) на разных стадиях<sup>89</sup>.

*I стадия: «погружение» в художественную среду.* Эстетизированная предметно-пространственная среда является основой для перехода организационных свободных форм в свободные виды детского творчества и обогащения эстетического опыта детей. Активную деятельность ребёнка может обеспечить далеко не всякая ручная художественная работа, а лишь сознательная, требующая от него самостоятельности и понимания смысла деятельности.

*II стадия: процессуально-индивидуальная.* В процессе художественно-творческой деятельности педагогу необходимо развивать опыт художественного восприятия, направлять свои усилия на развитие у детей способности к эмоционально-чувственному восприятию окружающего мира природы и художественных произведений разных видов искусства. Предоставлять детям возможность аффективно переживать достижение цели в художественном творчестве значит помочь переживать радость творчества от преодоления страха, трудностей, чувства успеха, победы. В состоянии успеха у ребёнка формируются более сильные мотивы деятельности, изменяются уровни самооценки и самоуважения.

*III стадия: продуктивно-регулятивная.* Обучение приобретает особую форму сотрудничества ребёнка и педагога по реализации творческого замысла. Способы художественной деятельности, освоенные

---

<sup>89</sup> Бутенко Н. В. Организационно-методическое сопровождение художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста как фактор повышения качества образовательного процесса / Н. В. Бутенко // Образовательное пространство школы и вуза : кол. моногр. / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. – М.: БАЛЛАС, 2014. – С. 22-43.

ребёнком самостоятельно, включаются в широкий контекст его жизни, интересов, отношений, то есть становятся средствами художественно-эстетического освоения действительности.

Итак, в качестве методико-технологической основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста нами избран полихудожественный подход, который рассматривает ребёнка как субъекта образовательного процесса по освоению полихудожественной среды в специально организованных видах художественно-творческой деятельности для раскрытия его сущностных сил и творческого потенциала, где механизмом развития личности выступает предметно-материальная форма культуры. Компоненты полихудожественной среды обеспечивают индивидуализацию-дифференциацию образовательного процесса и рассматриваются в переносе приобретённого детьми опыта творческой деятельности в самостоятельную.

Применительно к теме нашего исследования, выбор полихудожественного подхода обусловлен:

- прагматическим характером художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, что подкрепляется полихудожественной природой каждого ребёнка, его полиязычием и способностью одновременно осваивать все виды художественной деятельности;

- образовательным пространством ДОО, организованным посредством эстетического предметного мира как художественной акцентировкой, что позволяет ребёнку утверждать свою творческую индивидуальность;

- особой организацией образовательного процесса, направленной на формирование потребности ребёнка в познании и освоении культурных форм на основе развития эмоциональной отзывчивости;

– «погружением» ребёнка в художественную среду, определяющую взаимосвязь личности, культуры и искусства, влияющих в дальнейшем на становление его полихудожественной личности.

Гендерный подход. Актуальность гендерных исследований в современном образовании определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития России на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области человеческой жизни: политику, экономику, культуру и образование. Повышенный интерес к гендерному воспитанию обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать гендерные особенности, так как они являются её особыми биосоциокультурными характеристиками.

Направления гендерных исследований в педагогике получили обоснование в законодательных актах и правовых документах Российской Федерации: указания Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ (22.01.2003 г.), Приказ Министерства образования и науки РФ (17.10.2003 г.) «Об освещении гендерных вопросов в системе образования» и др.

Впервые термин «гендер» использовался в американской историографии в трудах Джона Мани (1986 г.) и подчёркивал социокультурное происхождение различий женского и мужского пола. В разных обществах гендерные системы ассиметричны и означают доминирование «мужского» (модели поведения, черты характера профессия и пр.) над «женским», подчинённым с социальной точки зрения<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – С. 21-24.

Т. В. Бендас рассматривает термин «гендер» как социальный пол и продукт культуры<sup>91</sup>. Исходя из концепций социального конструирования гендера (Е. Массобу, К. Zusker, А. Адлер, Ш. Берн, И. Горман, И. Кон, Ж. Лакан, Т. Лукман, Т. П. Хризман и др.), человек в процессе социализации не только усваивает определенные социальные роли, но и вырабатывает новые правила поведения в обществе. В педагогике «гендер» трактуется как совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять человеку в зависимости от его пола, а каждое новое поколение пересматривает эти нормы<sup>92</sup>.

В условиях реализации ФГОС дошкольного образования процесс формирования гендерной принадлежности дошкольника приобретает особую значимость (И. Н. Евтушенко, Е. Н. Каменская, Л. В. Климина, Е. А. Коньшева, О. В. Прозументик, В. П. Симонов, Л. В. Штылёва и др.). Перед дошкольными образовательными организациями ставится важная задача – научить педагогов конструировать гендерные отношения между мальчиками и девочками в разных видах детской деятельности и творчестве на основе дифференцированного и индивидуального подходов к проявлению ребёнком собственной идентичности.

Методологическое обоснование выбора гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста обуславливает необходимость уточнения специфики его применения в образовательном процессе ДОО (Рис. 10).

---

<sup>91</sup> Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2008. – С. 24-29.

<sup>92</sup> Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Дону : МарТ, 2005. – С. 35.



Рис. 10 Реализация гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста

Согласно исследованиям Л. Колберга, И. Кона, М. Мелтса и др., формирование гендерного стереотипа в дошкольном возрасте зависит от общего интеллектуального развития ребёнка и связан с проявлением у него самокатегоризации, интегрируя опыт образцов мужского и женского поведения в собственном опыте.

Для нашего исследования в определении сущностной характеристики гендерного подхода в художественно-эстетическом и творческом развитии детей дошкольного возраста имеет существенное значение гипотеза о влиянии культуры, которая объясняет половые различия по зрительно-пространственным способностям (метаанализы Т. Хилтона 60-80-е г. XX в., М. Брайдена 90-е г. XX в. и др.). Считается, что в разных культурах существуют непохожие гендерные стереотипы, определяющие отношения разных полов к решению пространственных задач. Подтверждением этой гипотезы являются научные сведения о том, что половые различия по пространственным способностям не остаются неизменными в пределах одной страны, в одних культурах образование и занятия детей разного пола строго регламентированы, а в других девочек и мальчиков обучают одним и тем же навыкам и предметам<sup>93</sup>.

В дошкольном образовании сегодня разработаны и успешно реализуются дополнительные образовательные *программы по развитию гендерной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста* (Л.В. Коломийченко, Ю.В. Колосницина и др.). Содержание программ исследует следующие направления: формирование информационной компетентности (гендерно-ориентированные знания), формирование рефлексивной компетенции (умение анализировать ситуации гендерной проблематики), развитие операциональной и мотивационной компетенций (приобретение навыков гендерного

---

<sup>93</sup> Бутенко Н. В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста : дисс. ...докт. пед. наук / Бутенко Наталья Валентиновна : 13.00.02. – Челябинск, 2016. – 444 с.

поведения). Вместе с тем, проблема формирования гендерной принадлежности ещё остаётся малоизученной в дошкольном образовании.

Реализация гендерного подхода в дошкольном возрасте обусловлена следующими направлениями педагогической деятельности. Идентичность образа «Я» ребёнка, функционирующая на сознательном и бессознательном уровнях, происходит в процессе развития личности в условиях её успешного существования в группе сверстников. В процессе общения у ребёнка формируется готовность к идентификации с другим человеком: через идентификацию он социализируется, а через обособление индивидуализируется. В течение жизни человека гендерная идентичность наполняется разным содержанием в зависимости от культурных и социальных изменений, а также собственной активности личности. (А. Адлер, И. Кон, Ж. Лакан, Е. Массобу, Т. Харрис и др.).

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

Процесс идентификации является неотъемлемой составляющей художественного творчества ребёнка, в которое он вкладывает личностный смысл, что ориентирует его на соответствие художественных эталонов. Поэтому педагогу необходимо строить обучение на одновременном взаимодействии мальчиков и девочек с учётом психологических особенностей дошкольников: понимание внутренних механизмов развития

и ориентира на личность – «Я есть», на индивидуальность – «Я таков» (М. Бубер) с учётом гендерных различий мальчиков и девочек, когнитивных и эмоциональных гендерных установок (В.Е. Каган)<sup>94</sup>.

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

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

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

- у мальчиков, позже, чем у девочек, развиваются лобные области мозга, которые отвечают за контроль собственного поведения и планированием деятельности;

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

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

---

<sup>94</sup> Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 67-70.

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

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

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

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

Реализация гендерного подхода в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста осуществляется педагогом с учётом психофизиологических особенностей мальчиков и девочек, специфики воздействия на их развитие в образовательном процессе (организация среды, особенности присвоения социальных норм и пр.) (В.П. Симонов, И.А. Тюменева, В.И. Хасин и др.)<sup>95</sup>:

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

– во-вторых, в процессе творческой деятельности детям особенно важны положительные эмоции для побуждения к действиям: у мальчиков необходимо воспитывать исполнительность и развивать умение

---

<sup>95</sup> Симонов В. П. Учёт гендерных различий в образовательном процессе / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 41-46.

самоконтроля, с девочками проводить работу по обобщению и закреплению знаний и умений;

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

Изучая проблему художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности, мы сочли важным определить *психологические основы развития* мальчиков и девочек в рисовании, которые в образовательном процессе педагогами ДОО учитываются крайне редко (Е. Салеева, В. А. Сиволон и др.).

Моторное поведение характеризует не преимущества какого-то «эталонного» пола, а о своеобразии полов, которое необходимо учитывать педагогу при разработке творческих упражнений и заданий в изобразительной деятельности мальчиков и девочек. При изучении глазомера можно отметить две гендерные равнозначные закономерности в развитии зрительной системы дошкольников: *гетерохронность* (опережение развития то девочек, то мальчиков) и *сходство развития полов* (связано с тем, что девочки и мальчики в детском саду и в школе обучаются по одним и тем же образовательным программам). Сторонник гипотезы гендерной социализации Дж. Крамер считал, что различия в пространственных способностях объясняются тем, что мальчики и девочки по-разному воспитываются: мальчики растут в атмосфере, формирующей у них интересы к определенным игрушкам (пространственным конструкторам и пр.), занятиям и компьютерным играм, которые способствуют развитию зрительно-пространственных способностей. Но если внимание девочек обращать на обобщённые характеристики эстетических объектов, то они сделают это также успешно, как и мальчики. Таким образом, различия в художественном восприятии девочек

и мальчиков лежат в разных навыках и способах этого восприятия. В зарубежных экспериментальных исследованиях (М. Carr-Gregg, Е. Массобу и др.) доказано, что мозговые структуры мальчиков и девочек устроены по-разному, поэтому в их продуктах творчества наблюдаются гендерные различия, которые обязан учитывать педагог в процессе организации творческой деятельности детей<sup>96</sup>.

Реализация гендерного подхода в образовательном процессе позволила установить следующее:

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

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

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

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

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

---

<sup>96</sup> Массобу Е. Е. The intersection of nature and socialization in childhood gender / Е. Е. Массобу // International journal of Psychology : Abstracts of XXVII International Congress of Psychology. – Stockholm, 2000. – P. 109-115.

– использовать эффективные упражнения и обучающие игры, направленные на художественно-эстетическое развитие детей разного пола с учётом индивидуальных предпочтений каждого ребёнка.

Качественное осуществление дифференцированного подхода к мальчикам и девочкам послужит основой и педагогическим ориентиром для разработки программ гендерного развития дошкольников в разных видах детской деятельности и творчества на основе искусства, что особо актуально в условиях реализации ФГОС дошкольного образования и специфики гендерного развития личности.

### **Выводы:**

– культура является одним из ключевых понятий в образовании, представляющая собой взаимосвязь материальных и духовных сторон жизнедеятельности человека, без выявления целевой стратегии образовательного процесса в её взаимосвязи с культурой невозможно осуществлять процесс познания, образования и развития личности;

– органичная интеграция культуры и образования представляется особенно значимой в поиске единого подхода к решению задач художественно-эстетического, творческого развития и становления личности, её успешной социокультурной адаптации в обществе;

– ориентация на ценности мировой, отечественной и региональной культуры и искусства обеспечивает: становление у ребёнка эстетического отношения к окружающему миру; активизацию проявлений любознательности, инициативности, самостоятельности, творчества; отражение впечатлений в разных видах детской деятельности, что является показателем «обогащения» и «присвоения» полученного опыта культурной и творческой деятельности;

– выбор методологических подходов обусловлен синтезом поликультурного, полихудожественного и гендерного подходов, который позволяет, согласно ФГОС дошкольного образования, обновлять,

структурировать, корректировать содержание образования в ДОО по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста в процессе освоения культуры и искусства и оценивать развивающий эффект обучения;

– основу художественно-эстетического развития ребёнка в дошкольном детстве составляет его индивидуальный жизненный опыт по освоению культурных средств, на основе которых выстраивается образно-смысловая картина мира, служащая универсальным средством «вхождения» ребёнка в человеческую культуру и искусство как результат становления эстетически развитой, творчески активной личности.

## **2.2 Приобщение детей дошкольного возраста к ценностям культуры и искусства**

*«В природе нет ничего, лишённого всякой ценности, если вы засмотритесь на лист, травку, на крылышко бабочки, гнездо или ракушку, вы своей страстью обовьёте маленькую вещицу, которая всегда заключает в себе великую истину»*

*М. Метерлинк*

Современное образование в полной мере не обеспечивает освоение детьми содержания культуры, необходимого для проживаемого социокультурного момента и личностного развития, не отвечает требованиям общекультурного и поликультурного образования. Решение этой проблемы должно стать задачей отечественной педагогической науки, направленной на культуросообразность образования, ориентированного на создание условий, сообразных культуре и природе человека.

Культура является не только средством социализации и совершенствования жизнедеятельности ребёнка, но и формирует его

потребность в красоте, общении и творчестве. Развитие ребёнка в образовательном процессе осуществляется на основе освоения ими социокультурного опыта и предполагает его формирование как культурного существа через «включение» его в социально-культурные отношения, что обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром.

Приобщение ребёнка к миру художественно-эстетической культуры средствами искусства во все времена являлось традиционным приоритетом дошкольного образования. Становление, формирование и развитие художественно-эстетической культуры личности в современном обществе происходят в принципиально изменившихся условиях, связанных с изменением содержания и целей образования, с эстетическими устоями личности, с пониманием норм и ценностей красоты в обществе и в педагогическом сообществе. В контексте исторического кризисного времени феномен художественно-эстетической культуры находится в центре научного внимания культурологической, социологической и психолого-педагогических наук. От уровня эстетической культуры личности, общества, цивилизации, от их способности защищать, сохранять, развивать и создавать красоту зависит судьба самой культуры и прогресс человечества.

Отмечая особую значимость изобразительного искусства в эволюции детского мировосприятия, педагоги-исследователи (А. В. Бакушинский, Ф. Барб-Галль, А. А. Щербакова и др.) выделяли его в качестве одного из основных средств эстетического общения и художественного воспитания детей дошкольного возраста. Искусство выступает не только как потенциальное условие и средство, но и как среда стимулирования готовности и способности ребёнка к культурным ориентациям, к художественному творчеству, восприятию, к межличностному общению, к переживанию культурных форм реальных и эстетических чувств. Через

искусство педагог «проникает» во «внутреннюю среду» ребёнка, выявляя его опыт и деятельность в освоении искусства, значимые в межличностном развитии (Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий и др.). Б. М. Теплов, подчеркивая особую роль искусства в процессе детского развития, отмечал, что искусство очень глубоко и широко захватывает различные стороны психики человека, не только его воображение и чувства, что представляется само собой разумеющимся, но и мысли, и волю<sup>97</sup>.

Искусство, характеризующееся художественно-выразительным воплощением объективно эстетической выразительности, находит своё отражение в жизни человека в предметах и образах как эстетических и общекультурных элементах, которые полно и неосознанно проецируются в процессе общения личности с искусством и познаются через него. Педагог как транслятор искусства может оказывать художественное воздействие на ребёнка, опираясь на образы раскрываемого произведения, когда он участвует не только в демонстрации собственных переживаний героям и автору, но и в сотворчестве с ребёнком как искусный интерпретатор, толкователь создания образов художественно-эстетических ассоциаций.

Успешное освоение ребёнком культуры и искусства тесно связано с картиной мира, представляющей собой содержательное познание мира через образы, символы и знаки (мировоззрение определяет метод познания, а картина мира – результат познания). В истории человечества было создано и существовало большое количество самых разнообразных картин мира, каждая из которых отличалась своим видением мира и его специфическим объяснением (духовно-культурная, художественная, чувственно-пространственная, научная, философская, физическая, языковая, религиозная и пр.) (Табл. 9).

---

<sup>97</sup> Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. Т.1. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1989. – С. 96-99.

Таблица – 9 Трактовка понятия «картина мира» в научных исследованиях

Ф.И. О. исследователя	Трактовка понятия «картина мира»
Макс Планком	«Образ мира» в физической науке представляет собой отражение тех закономерностей, которые существуют в природе
Освальд Шпенглер	Историческая картина мира является особой разновидностью неточного знания и нуждается в «поэтическом творчестве» человека на основе использования всевозможных видов художественного освоения жизненного пространства
Мартин Хайдеггер	Создание картины мира – «полотна сущего в целом» является признаком того, что мир покоряется воле человека и становится объектом применения его способностей и областью человеческой деятельности
Б.Л. Уорф	У языковой и научной картины мира есть сходство: они моделируют мир в сознании человека
К. Ясперс	Это система мировоззренческих знаний о мире и совокупность предметного содержания, которым обладает человек
А.П. Валицкая	Картина мира – это способ систематизации современного знания, инструмент изучения истории культур, инструмент моделирования реальности
Б.С. Мейлах	Картина мира – это результат всестороннего познания действительности, детерминированной уровнем развития культуры, науки, техники и искусства
П.В. Чельшев	Научная картина мира не полна и окончательна, наука даёт лишь факты, которым можно находить объяснения с разных мировоззренческих позиций
М.М. Бахтин	Художественная картина мира оживает в тот момент, когда «другой» принимает авторское видение мира как своё, домысливает, перестраивает и присваивает его
В.А. Маслова	Картина мира – одно из фундаментальных понятий, описывающих человеческое бытие на основе универсальных (пространство, время, истина, человек и пр.) и национальных (душа, воля, подвиг, русские и пр.) концептов, присущих русской культуре
З.Д. Попова, И.А. Стернин	Когнитивная картина мира влияет на восприятие человеком мира, который его окружает: информирует человека о явлениях и событиях, формирует представления о последствиях событий
Е.Ю. Артемьева	Образ мира представляет собой категорию, отличную от мира образов и от конкретной картины мира как структурной совокупности отношений к объектам мира

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Картина мира выступает как универсальная категория и выражает то представление о мире, которое складывается в сознании людей на основе всех достигнутых знаний, на всех уровнях и во всех формах освоения мира на протяжении

всех этапов развития человечества. Каждая культура создаёт свою «воображаемую действительность», выражая в ней мировосприятие своих «носителей». Отношение человека ко всему, с чем ему приходится сталкиваться в повседневной жизни, определяется в существенной степени мировоззрением той культуры, к которой он принадлежит. Образы, представляющие «желаемое состояние мира», позволяют связать прошлое, настоящее и будущее отдельных народов и человечества в целом.

Художественная картина мира является вторичной формой восприятия окружающего мира и осваивается в сознании человека через художественные образы произведений искусства при помощи языковых средств и средств изображения. Человек искусства создаёт художественные образы на основании синтеза своего субъективного эмоционального восприятия и объективного бесстрастного постижения картины мира. В любом образе, входящем в содержание художественной картины мира, содержится явная и скрытая информация не только о свойствах среды, уже обнаруженных и зафиксированных, но и о таких, которые хотелось бы найти.

В сознании каждого человека *картина мира* начинает складываться и формироваться в период дошкольного детства *на основе познания окружающего мира и эстетического опыта*, который, по мнению И.А. Лыковой, выступает как определённым образом структурированная система представлений и знаний, а также способов интеллектуальной и практической деятельности<sup>98</sup>.

Исследованиями И. Э. Куликовской установлено, что у детей дошкольного возраста преобладает мифопоэтическое мировидение, характеризующееся отношением к миру как «партнеру» по общению и

---

<sup>98</sup> Лыкова И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников : дис. ... д-ра пед. наук / Лыкова Ирина Александровна. – Москва, 2009. – 350 с.

взаимодействию<sup>99</sup>. Мироотношение, включающее чувственно-эмоциональное восприятие природы, культуры и искусства в детстве, по мнению О. А. Овсянниковой, обуславливает становление *картины мира ребёнка*, которая «работает» на протяжении всей жизни, способствуя развитию познавательных и духовных потребностей, становлению нравственной и духовной позиций<sup>100</sup>. Такое мироотношение является результатом целостного мировидения ребёнка, выраженного в эстетических представлениях, характеризующихся интегративностью реального и образного, системы культурных ценностей, эмоционально-ценностной окрашенностью, востребованностью выражения в самостоятельных продуктивных видах творческой деятельности.

*Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-отражательное, а как активно-конструирующее начало* – построение ребёнком пространства собственных отношений с окружающим миром как определённых ожиданий и требований к нему. Посредством системы определённых значений в сознании ребёнка формируется модель мира, которая включает предметный мир, мир людей и самого себя (Табл. 10).

Таблица – 10 Трактовка понятия «картина мира» в психолого-педагогических исследованиях (дошкольный возраст)

Ф.И.О. учёного	Образ и картина мира в дошкольном возрасте
В.А. Сухомлинский	Детство – это каждодневное открытие мира и нужно сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием красоты Природы, человека и Отечества
К.Д. Ушинский	Целостная картина мира – это модель мира, которая хранится в духовной памяти народа, его сознании и культуре, это живая динамичная развивающаяся система образов (философско-

<sup>99</sup> Куликовская И. Э. Технологии по формированию у дошкольников целостной картины мира: учеб. пособие / И. Э. Куликовская, Р.М. Чумичева. – М. : Пед. о-во России, 2004. – С. 24-29.

<sup>100</sup> Овсянникова О. А. Формирование толерантного отношения дошкольников к сверстникам средствами искусства : дис. ... канд. пед. наук / Овсянникова Ольга Алексеевна. – Екатеринбург, 2003. – С. 10-13.

	религиозных, научных, художественно-эстетических)
Н.Н. Поддъяков	Основополагающие представления детей о явлениях природы и общества, несмотря на их незрелость, осуществляют функцию мировоззренческого характера ребёнка-дошкольника
А.Н. Леонтьев	Понятие образа мира предстаёт сознанию ребёнка посредством системы значений и личностных смыслов
Н.С. Юлина	Категориальное видение картины мира обладает потенциальными возможностями и способствует развитию морально-социальной ответственности за принятие разумных решений в конфликтных ситуациях
Н.М. Михайлова	Картина мира – это не только цель, но и фактор, непосредственно формирующий человеческое сознание и личность ребёнка дошкольного возраста
И.А. Лыкова	Развитие эстетической картины мира в старшем дошкольном возрасте осуществляется за счёт элементарных научных категорий, приобретающих эстетический модус и начинающих играть важную роль в художественно-продуктивной деятельности детей

Известно, что картина мира создаётся на протяжении всей жизни человека в сознании и чувствах, но чтобы её понять и философски осмыслить, уже в дошкольном возрасте необходимо формировать способы познания об окружающем мире природы, культуры, искусства, человека. *В дошкольном возрасте картина мира открывается перед ребёнком как система «пространств»* (физическое, социальное, моральное, личностное), включающая основные стороны взаимодействия субъекта с миром. Эти составляющие у ребёнка имеют не столько понятийную, сколько *образную визуально-графическую представленность*, они испытывают на себе влияние различных изобразительных форм и элементов культуры.

Архетипические, социотипические и стереотипические представления человека образуют визуальную символическую составляющую картины мира. Визуализация картины мира в дошкольном возрасте, представляющая собой систему графических и цветовых значений, семантика которых в значительной степени архетипична, связана с освоением ребёнком первичных знаков, символов, образов и универсальных форм бытия, характерных для большинства культур мира, которые присутствуют в детском творчестве. Визуальная картина мира

может быть успешно зафиксирована ребёнком в собственном художественном творчестве: «Перцептивное высказывание» о мире в детском творчестве, где слитно значение и личностный смысл, в значительной степени отражает саму картину мира ребёнка. Следовательно, построение детской картины мира исключительно динамично и зависит от внутренних параметров – от доминирующей потребности ребёнка, его ценностей и смыслов, а также от образа жизни и социальной ситуации развития (эпоха, культура, социальные и др. факторы).

Традиционно процесс приобщения детей дошкольного возраста к ценностям культуры и искусства связан с формированием эстетического, художественного и творческого отношения личности к миру в едином процессе через понятия: «добро» (нравственность), «красота» (эстетика) и «истина» (познание). Рассмотрим специфические особенности различных способов освоения ребёнком мира. Очевидно, что эстетическое, художественное и творческое представляют собой различные способы освоения человеком мира на основе триединства этих способов, которые, по мнению А. Ф. Яфальян, находятся в прямом соотношении с триадой «прошлое – настоящее – будущее»<sup>101</sup>.

### **Выводы:**

– культура выступает средством социализации и совершенствования жизнедеятельности ребёнка, формирует его потребность в красоте, общении и творчестве. Художественно-эстетическое развитие ребёнка осуществляется в процессе освоения социокультурного опыта и предполагает его формирование как культурного существа через «включение» его в социально-культурные отношения;

---

<sup>101</sup> Эстетическое образование в период детства : монография / Отв. ред. А. Ф. Яфальян. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2003. – С. 50-55.

- смысл искусства в том, чтобы творящий и воспринимающий могли обнаружить за горизонтом обыденности и повседневности иные координаты – модели мира и актуализировать их в собственном опыте;
- детская картина мира представляет собой модель отношений с окружающей действительностью, с предметным миром и другими людьми, которая выстраивается ребёнком в соответствии с его ожиданиями, определяющими вероятностный характер событий, явлений, жизни, поведения людей и пр.;
- формирование картины мира в дошкольном возрасте – результат целостного мировидения ребёнка, выраженного в эстетических представлениях, характеризующихся интегративностью реального и образного, системы культурных ценностей, эмоционально-ценностной окрашенностью, востребованностью выражения в продуктивных видах творческой деятельности.

### **2.3 Культурные практики как средство обогащения опыта детской деятельности**

*«Трудности порождают в человеке способности,  
необходимые для их преодоления»*

*У. Филлипс*

Современное образование вне контекста культуры эпохи и общества невозможно, так как оно является универсальным способом приобщения молодого поколения к ценностям культуры и искусства, что создаёт целостную систему воспитания субъектов (государство, общество, род, семья) в конкретном историческом периоде, дополняя аспекты образования новым смысловым содержанием.

Сегодня в системе дошкольного образования актуализирована проблема изучения *культурных практик* ребёнка (Н. Б. Крылова, И. А. Лыкова, Л. Г. Петерсон, Н. Н. Поддъяков и др.), которые впервые целостно и системно рассматриваются в комплексной образовательной программе Л.Г. Петерсон «Мир открытий» (2016 г.). Культурные практики как «специально моделируемые взрослыми развивающие ситуации» рассматриваются авторами в разнообразии видов самостоятельной детской деятельности, опыта и поведения, основу которых составляют перспективные и текущие интересы ребёнка. К культурным практикам авторы программы относят разные виды и формы организации детской деятельности, связанные с содержанием бытия ребёнка на основе событий, происходящих в его жизни: совместные игры, проектную и исследовательскую деятельность, творческие мастерские, трудовую деятельность (коллективная, индивидуальная), детские досуги и пр.

В практике работы ДОО разрабатываются и применяются эффективные способы и методы успешной реализации культурных практик в дошкольном возрасте (Н. В. Микляева, Н. Ю. Посталюк, Г. В. Терехова, Н. И. Фрейлах и др.), обеспечивающих организацию и проектирование содержания непосредственно образовательной деятельности, а также в самостоятельной деятельности и в режимных моментах (творческие задания, проблематизация, ассоциации, аналогии, ситуации и пр.).

В исследованиях И. А. Лыковой культурные практики рассматриваются в совокупности развития *культурных умений* ребёнка дошкольного возраста на основе сотворчества, сотрудничества и *педагогической поддержки взрослым* для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности. Мы рассматриваем культурные умения (умственные и практические) как полученные ребёнком знания, навыки и освоенные способы выполнения специфических действий в разных видах детской

деятельности. Приобретённые ребёнком культурные умения могут в дальнейшем стать показателем его общего, интеллектуального, культурного и эстетического развития.

Освоение культурных практик как общественного опыта и способов деятельности обусловлено ежедневной самостоятельной апробацией ребёнком разных видов детской деятельности (известных и новых), основанных на его индивидуальных потребностях, способностях, выражающихся в потенциальных возможностях. В образовательном процессе особое значение имеет организация и обогащение опыта (познавательный, эстетический, художественный и пр.), который с помощью взрослых передаётся ребёнку в виде *культурных средств*, функция смысловой значимости которых, с точки зрения философии, образует ценностно-смысловое содержание культуры через опредмечивание и распрепредмечивание (Л. С. Выготский, Г. Гегель, Ж. Пиаже и др.). В практике дошкольного образования сегодня эффективно используются культурные средства: сенсорные и художественные эталоны, понятия, представления, символы, знаки, художественные образы, модели, условные заместители.

Собственные научные исследования и многолетняя практика работы в ДОО позволила дополнить и использовать в работе с детьми дошкольного возраста комплекс *культурных средств художественно-эстетического развития* детей дошкольного возраста:

- ❖ события в жизни ребёнка определяют универсальный смысл культуры, так как событие – это всегда со-бытие мира, культуры и ребёнка на основе эстетической реакции в чувственно-мыслительной форме восприятия и представлений;

- ❖ эстетические предметы как предметности мира искусства и культуры являются носителями «конкретной значимости» с собственным художественным содержанием;

❖ сенсорные эталоны (цвет, форма, величина) развивают аналитическое мышление и упорядочивают образные представления ребёнка, что развивает умения выделять средства выразительности (композиция, форма, цвет и т.п.) и даёт возможность овладевать новыми способами предметно-манипулятивной и познавательной деятельности;

❖ художественные эталоны, обладающие определённой эстетической ценностью, рассматриваются в совокупности выразительных средств искусства, которые ребёнок осваивает и интерпретирует в собственной творческой деятельности через трансформацию и выразительность созданного художественного образа;

❖ символы в разных видах искусства выражаются в художественных образах и имеют многозначные смыслы. В процессе ознакомления ребёнка с искусством важно научить «рассекречивать» язык символов, что развивает способности к интерпретации художественных образов в разных содержательных контекстах;

❖ знаки рассматриваются как носители «абстрактной значимости» и символические коды передачи информации в разных культурах. Знаками могут быть предметы, вещи, события, слова, звуки, которые фиксируют характеристики вещей в результате мыслительного эксперимента ребёнка. Такими знаками в дальнейшем становятся общепринятые понятия и категории.

Таким образом, выделенные культурные средства выступают формой выражения смысловой значимости отношения ребёнка с действительностью в специально организованной, культурно-интегрированной деятельности, в которой выступают действующее лицо и предмет деятельности: субъект и объект.

В процессе освоения культурных практик в разных видах детской деятельности ребёнок дошкольного возраста приобретает субъективный опыт деятельности, позволяющий приобретать новые качества личности на каждой ступени освоения культуры с помощью культурных образцов,

предъявляемых ребёнку взрослым. В научных исследованиях А. А. Майер и Л. Г. Богославец разработана модель «вхождения» ребёнка в культуру и в детство как определённую социальную общность<sup>102</sup>. Интерпретируя *этапы развития субъектности в процессе освоения ребёнком культурных практик* в детской деятельности, обозначим собственную позицию их смыслового наполнения.

I этап – освоение культуры. В процессе ежедневных, выступающих особым детско-взрослым отношений педагог транслирует ребёнку культуру в контексте его миропонимания. На данном этапе педагог приобщает ребёнка к культурно-историческим ценностям общества и искусства на основе культурных образцов и эстетического созерцания, мирооткрытия, обогащения художественно-эстетического опыта с использованием образовательного пространства музея изобразительных искусств и других культурных учреждений.

II этап – усвоение культуры. Данный этап обосновывает необходимость активного усвоения ребёнком культурных способов преобразования действительности в собственной деятельности, формирования нравственных и эстетических ценностей с помощью взрослого, обеспечивающего развитие ребёнка в мире культуры и искусства. Основу усвоения культуры составят ценностно-смысловые ориентировки её содержания, которые сформируют в сознании ребёнка картину мира. С помощью взрослого ребёнок приобретает опыт совместности, со-бытийности. Процесс усвоения культуры ребёнком характеризует достигаемый уровень развития его субъектности.

III этап – присвоение культуры. Возрастает уровень развития самостоятельности ребёнка в процессе присвоения культурных образцов общества в разных формах познания (игра, проектная, экспериментальная и исследовательская деятельность). Ребёнок раскрывает новые смысловые

---

<sup>102</sup> Майер А. А. Организация взаимодействия субъектов в ДОУ : учеб.-метод. пособие / А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – С. 42-45.

контексты, актуализируя собственный культурный опыт уникальной личности. Взрослый остаётся партнёром по общению и взаимообогащению, в процессе чего происходит взаимный обмен культурной информацией и устанавливаются доверительные личностные отношения, а ребёнок как субъект деятельности проявляется и создается в актах собственного творчества.

IV этап – культуротворчество. Этап характеризует высокий уровень развития субъектности ребёнка дошкольного возраста. Любая деятельность позволяет ребёнку приобрести ценный опыт универсальных действий по освоению содержания культуры и использовать новые знания в новых условиях: ребёнок учится презентовать собственные достижения, проявлять инициативу, отстаивать собственное мнение. Деятельность педагога на данном этапе должна быть направлена на активную поддержку инициативности, самостоятельности, саморазвития ребёнка в становлении позиции «Я-концепции творца».

Результаты многолетнего исследования позволили сделать следующие выводы. Через культуру и культурные средства ребёнок дошкольного возраста учится взаимодействовать с миром и действительностью посредством культурно-опосредованных форм отношений, которые предполагают создание мыслительного образа в сознании ребёнка, выстраивающегося с помощью художественного восприятия, внимания, памяти, творческого воображения, фантазии и т.п. Культурные практики, приобретённые ребёнком в дошкольном возрасте, совершенствующиеся в течение последующей жизнедеятельности, рассматриваются в аспекте обновления содержания дошкольного образования и способствуют качественному освоению культурных норм общества, а также культурных образцов поведения и деятельности. Освоение культурных практик происходит в процессе самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых, что позволяет ребёнку приобрести бесценный, универсальный собственный опыт.

## **Выводы:**

– развитие ребёнка в образовательном процессе осуществляется на основе освоения социокультурного опыта и предполагает его формирование как культурного существа через «включение» в социально-культурные отношения, что обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром;

– освоение культурных практик как общественного опыта и способов деятельности обусловлено ежедневной самостоятельной апробацией ребёнком разных видов детской деятельности (известных и новых), основанных на его индивидуальных потребностях, способностях, выражающихся в потенциальных возможностях;

– культурные практики рассматриваются в совокупности развития культурных умений ребёнка дошкольного возраста на основе сотворчества, сотрудничества и педагогической поддержки взрослым для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности;

– культурные практики в дошкольном возрасте связаны с освоением культурных средств (события, эстетические предметы, сенсорные и художественные эталоны, образы, символы, знаки), которые являются формой выражения смысловой значимости отношения ребёнка с действительностью в специально организованной, культурно-интегрированной деятельности, в которой выступают действующее лицо и предмет деятельности: субъект и объект.

## 2.5 Знаки и символы как трансляторы смыслов и значений в культуре ребёнка

*«То, что мы знаем – ограничено, а то, чего не знаем –  
бесконечно»*

*П. Лаплас*

С древнейших времён знаки и символы занимают в культуре человека особое значение, они пронизывают всё человеческое существование, становясь оболочкой и формой, в которой выражались, закреплялись и транслировались следующим поколениям смыслы<sup>103</sup>. Основанием механизма образования смыслового значения отношений человека с миром, в том числе с культурой и искусством, выступают функции знака, заключающиеся в указании на предметы мира (предметности), в закономерной связи социальных общностей как общезначимых.

Любое культурное средство в отношениях человека с действительностью выступает как знак, указывающий на при-знак предмета, на то, что необходимо знать человеку как конкретно-историческому существу. Г. Г. Шпет отмечал, что знаки служат не только указаниями на вещи, но и выражают некоторое значение, функция которой усматривается в том содержании предмета, выделяемого в отношении индивида с миром, которое находит какой-либо отклик<sup>104</sup>. Значение определяется значимостью предмета, выделяемого в отношениях человека с миром, которая отражает необходимость и заинтересованность человека

---

<sup>103</sup> Краузе К. Большая энциклопедия. Символы и знаки / К. Краузе. – М. : Изд-во АСТ, 2018. – 256 с.

<sup>104</sup> Шпет Г. Г. Внутренняя форма слова / Г. Г. Шпет // психология социального бытия. – М. : Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж : НПО «Модек», 1996. – С. 50-55.

этим предметом, и значимостью самого культурного средства, которая определяется его необходимостью в данном отношении.

На материальном уровне становления культуры роль знака и функцию значения выполняют сами предметы, то есть, преобразованные природные вещи, форма которых удовлетворяет жизненную потребность индивида. Позже в роли знака начинают выступать слова, фиксирующие общие представления человека о предметах, а в заключении знак начинает фиксировать характеристики вещей, выделенных в результате мыслительного эксперимента – такими знаками становятся понятия и категории. Знаки в своей совокупности образуют язык реальной жизни, затем возникает символический язык, затем язык знаковых систем, прежде всего речи, результатом является – органичное существование всех языков

Основу процесса социально-культурного развития индивида и человечества в целом составляют *транзитивность* и *оборачиваемость* (*переходность*). С философских позиций В. И. Плотникова, культурно-опосредованная форма отношений, в которой происходит сращивание функций предметности, знаковости и значимости, порождает *свойство транзитивности*, т.е., *переходности*, которое, в свою очередь приводит к феномену *оборачивания*<sup>105</sup>. В индивидуальной жизни человека свойство *транзитивности* порождает лёгкость *переноса сознания с готового предмета* (носителя чувственного образа) на «*при-знак*» *предметности в природной вещи*, с признака – на побуждающий к действию «*знак*» (мимика, жест, звук и пр.), *со знака – на «значение»* и обратно. Чем дальше, тем более центральную роль начинает выполнять знак и его модификации (приз-знак, знаковый образ, знак – сопроводитель значения).

*Символ всегда имеет определённое значение и включает в себе безграничное поле смыслов*, которое невозможно исчерпать перечислением. Содержание символа гораздо больше, чем знака, ведь он

---

<sup>105</sup> Плотников В. И. Социально-биологическая проблема / В. И. Плотников. – Свердловск : Изд-во УГИ, 1975. – 191 с.

всегда «отсылает» к ценности, к ускользающему и неуловимому, к тому невербальному первичному смыслу, глубина которого не может быть адекватно осознана и выражена в одночасье раз и навсегда, но может быть познаваема в ходе развития человечества и в процессе созидательного культуротворчества. Символ рождается тогда, когда предельный смысл не может быть воплощён с помощью слова, знака и служит проводником идеи, одновременно фиксируя её, давая возможность неизведанной невысказываемой сущности не быть скованными рамками языка или иных строгих знаковых систем.

В символе воплощена «безмерная глубина», поскольку он отсылает к предельным основаниям человеческого бытия, он стремится «ухватить» самые универсальные начала, зафиксировать представления человека о мире, в котором он живёт, об основополагающих явлениях природы, общества, культуры и искусства, вне которых человек немислим. С течением времени, проходя многочисленные этапы трансляции и переинтерпретации, символы постепенно наполняются новыми оттенками значений, некоторые из них исчезают из определённого культурного контекста или приобретают иной смысл. Понимание символа зачастую зависит от конкретного исторического места и времени, поскольку в разных локальных культурах один и тот же символ мог трактоваться по-разному.

*Изобразительное искусство и художественное творчество по своей природе символичны, так как они оперируют образами, иллюзиями, метафорами и символами, призванными вызывать интуитивное понимание, сопереживание и специфическую духовную работу зрителя, связанную с разгадыванием и «расколдовыванием» авторского послания. В этом смысле творец – художник, музыкант, поэт всегда вносит свою лепту в процесс обогащения символического пространства в каждой исторической эпохе. Важную роль в целостном развитии ребёнка дошкольного возраста занимает *познание мира природы, культуры и**

искусства через чувственную, созерцательную и рациональную практику на основе открытия новых значений знаково-символической системы, включающей в себя предметы и образы, знаки и символы, сенсорные и художественные эталоны как способы познания мира (Табл. 11).

Таблица – 11 Символы, доступные для понимания в дошкольном возрасте (подготовительная группа)

Символ	Познавательная информация для педагога о значении символа
<b>Объекты неживой природы</b>	
Вода	Во многих мифах о сохранении мира вода является источником всякой жизни, являясь своеобразным символом первоматерии, в которой содержались все твёрдые тела, перед тем как обрели форму и жёсткость В символизме Древнего Египта символ воды представляет волнистую линию с небольшими острыми гребнями, олицетворяющими водную поверхность
Гора	Является символом уверенности, устойчивости, неизменности и нерушимости. В легендах и сказаниях у разных народов гора является местом, где в таинственных пещерах спят короли или герои, чтобы однажды проснуться и освободить отечество от врагов
Земля	Символизирует инертность и неподвижность, является хранительницей жизни и богатств. Люди поклонялись ей за то, что она приносила плоды и принимала обратно всё в своё лоно. Земля является олицетворением возрождения, так как контакт с земными силами наделяет способностью нового рождения. Издревле символом Земли были шар или сфера, а значение этих фигур усилилось после того, как было доказано, что Земля имеет круглую форму
Камни	Свои первые орудия труда человек сделал из камня, что предопределило его сакраментальное значение. Отдельно стоящие камни издревле были объектами поклонения человека. В западной Европе в эпоху позднего неолита и бронзового века из камней возводили мегалитические постройки (дольмены, менгиры), точное назначение которых по сей день неизвестно, однако их сакральный символизм очевиден
Огонь	Одной из первых побед человека над силами природы явилось укрощение огня, ознаменовавшее собой начало новой человеческой цивилизации. В ночное время огонь заменял первобытному человеку солнце, с его помощью он отпугивал животных. В более поздние времена огонь использовали в магическо-ритуальных обрядах, целью которых являлось предотвращение смерти Солнца, усиление его жизненной энергии и обеспечение вечного возрождения небесного светила
Солнце	Источник жизни на нашей планете, поэтому с самой глубокой древности оно являлось символом созидательной энергии. У многих народов солярные божества были самыми сильными и могущественными, они изображались либо как антропоморфные существа с нимбом над головой или диском вместо неё, либо как солнечный круг с человеческим лицом. Древнейшими солярными символами также являются крест и колесо

Весы	Издревле считались символом божественного правосудия, справедливости и правильности решений. В психологии весы рассматриваются как символ внутренней гармонии и взаимосвязи между бессознательным и сознанием. В христианстве весы ассоциируются со Страшным судом, на котором судья мира взвешивает души, чтобы решить, удостоятся ли они места в раю либо будут отправлены на вечные муки в ад
Ключ	Символика ключа, связанная с операциями над замком или запором, всегда имела двойственную природу. С одной стороны, ключ символизировал процесс открывания, высвобождения и обеспечение доступа к чему-либо, с другой – запираение, сокрытие, пленение, тайну. В Средние века в западной Европе ключи на поясе супруги были символом её социального статуса хозяйки дома. На Руси при дворе князей и богатых людей существовала должность ключницы – экономки, которая распоряжалась хозяйством
Корабль	Символика водного транспортного средства чаще всего связана с перемещением небесных тел, прежде всего Солнца, а также отправлением умерших в иной мир. Наскальные изображения лодок появились впервые в эпоху неолита и, по мнению учёных, символизируют путешествие умерших на острова блаженных
Мост и лестница	Символика моста и лестницы как связанных между собой понятий олицетворяет сообщение между верхними и нижними мирами, между небом и землёй. Число ступенек на мосту имеет скрытый смысл – они символизируют прибывающую силу сознания, что проходит через все ступени бытия и инициации, во время которых человек восходит в знания и реализации, но нисходит в доблести
Якорь	В древности якорями служили большие камни, мешки с песком или колоды, в которые вбивался металл. С появлением железа их стали делать в виде различной формы когтей или поперечен, а привычную сегодня форму якорь приобрёл лишь в Новое время. Во Времена Античности якорь являлся символом моря и корабля, служил атрибутом морских богов. Якорь олицетворяет собой надежду в духовном и физическом плане, которая прочно «прикрепляет» человека к вере во время бури и напастей
<b>Объекты живой природы (животные)</b>	
Верблюд	С глубокой древности верблюд считался символом Азии и Ближнего Востока. Благодаря своим возможностям перемещать тяжёлые груза на дальние расстояния, переносить длительную жажду и голод, это выючное животное стало символом трудолюбия, покорности, покаяния и чувства собственного достоинства. В христианстве верблюд стал символом тяжёлого труда и безропотной покорности Божьей воле. Так. Иоан Креститель во время пребывания в пустыне, носил вместо одежды власяницу из грубой верблюжьей шерсти
Бык и корова	Изображение диких быков и европейских бизонов находятся на стенах пещер палеолитических стоянок древнего человека. Задолго до одомашнивания бык и корова в представлениях древнейших людей обладали огромным символическим значением. Бык был символом жизненной энергии и солнечной силы. Охота на дикого быка всегда сопровождалась сложнейшими ритуалами
Волк	Издревле волки внушали человеку страх как очень опасные и агрессивные хищники, нападавшие стаями, защититься от которых и самим уберечь свой скот было тяжело. Волк стал символом войны, кровожадности и

	коварства, но с другой стороны, он же и символизировал такие ценные для мужчин и воинов качества как доблесть, храбрость и беспощадность к врагам. Древние воины часто называли себя волками, наряжались в шкуры этих животных и проводили ритуалы
Голубь	Голубь является одной из первых птиц, одомашненных человеком. Его не только употребляли в пищу, но и использовали как курьера, быстро переносившего почту на огромные расстояния. Очень скоро эта птица стала универсальным символом света, мира, любви, чистой души и добродетельности. Во времена Античности голубь считался олицетворением материнства, красоты и женственности. Выпущенный вслед за вороном голубь, вернулся на Ноев ковчег с оливковой ветвью, что стало символом между людьми и Богом. В Новом Завете голубь является олицетворением Святого Духа.
Гусь	Гусь считается солярной птицей, символика которой связана с жизнью, созиданием и возрождением. Такой же символизм присущ гусыне и яйцу, которое она носит. Гусь олицетворяет материнство, женскую плодовитость, хозяйственность и стремление опекать супруга и детей
Заяц, кролик	В Древнем Китае кролик обозначал символ долголетия. Несмотря на то, что сегодня заяц часто считается символом трусости, в древности он также обозначал бдительность и способность быстро бегать. В христианстве заяц символизируется с беззащитностью
Конь и лошадь	В Древней Греции и Риме конь был солярным символом и олицетворял плодородие, плодовитость, благородство, выносливость и интуицию. У индоевропейцев конь – атрибут многочисленных богов и героев, которые используют его как средство передвижения между различными стихиями, мирами и измерениями пространства. Всадник на коне символизирует животную силу, подчинённую интеллекту. Масть коня имела собственное значение: белый всадник символизировал день, красный всадник – солнце, чёрный всадник – ночь
Кот	Лунный символ, повсеместно связанный с ночью, тёмными силами и женским началом. Кот – древний славянский символ мудрости, загадки и тайны. В славянском фольклоре часто встречается образ учёного кота и кота-баюна, который напускает на людей сон и убаюкивает сказками. Противоборство котов и мышей – очень древний мотив изобразительного искусства и литературы
Медведь	У населения Древней Европы культ медведя как тотемного предка и хозяина леса был одним из основополагающих. На Древнем Востоке медведь являлся символом царской власти. Мотив оборотничества в медведя и медведя-шамана тесно связан с военной и царской символикой этого зверя. В христианстве медведь символизирует негативные качества – плотскую жизнь, жадность, коварство, жестокость
Паук	Древний символ созидания, творчества и трудолюбия. С одной стороны паук символизирует жестокость, алчность, коварство, однако положительное значение этого существа отразилось в мифах о пауках, научивших людей ремеслу, и искусству ткачества
Пчела	С древнейших времён пчёлы символизировали трудолюбие, плодородие, верность, царственность и праведную гармоничную жизнь. В образе пчелы сочетались солнечный и лунный символизм. Насекомое связывали с солнцем из-за золотистой окраски, а процесс производства мёда толковали как очищение пчелы огнём. У древних германцев мёд считался особой субстанцией, вмещающей волшебной жизненной силы и мудрости

<b>Объекты живой природы (растения)</b>	
Дерево	С самых древних времён образ дерева был одним из основополагающих символом человечества. В представлениях многих культур дерево стало символом центра мира, его основной оси. Вертикальное изображение мирового дерева не только систематизирует и упорядочивает миры, располагая их один над другим, но и символизирует прошлым, настоящим и будущее, понятие о преемственности, о негативном и нейтральном, о стихиях и субстанциях, из которых состоит мир
Дуб	С глубокой древности дуб как одно из самых мощных деревьев символизировал силу, мужественность, стойкость и долговечность. Считалось, что дуб приносит удачу и оберегает от бедствий. В мифологии и фольклора дуб выступал как средство наказания человека за прегрешения
Лавр	Поразительное свойство лавра не увядать сделало это растение символом бессмертия, вечности и победы над невзгодами жизни, кроме того лавр считали целебным растением, очищающим душу и тело. Лавровый венок – символ победы, совершенства, полного триумфа над собственными слабостями и над соперниками
Лотос	Считается ключевым символом стран Востока и олицетворяет женское начало, связанное с плодородием, жизненной силой, здоровьем, чистотой и вечной жизнью. В широком смысле лотос был символом идеи универсального принципа мироздания, по которому развивается всё живое
Яблоко	Древний символ жизни, вечной молодости и бессмертия. Благодаря своей шарообразной форме, оно символизирует целостность, бесконечность, вечность, обратимость, цикличность и совершенство. Существовало поверье, что яблоки могут подарить тому, кто их ест бессмертие и крепкое здоровье
Сосна	В символизме сосна является олицетворением постоянства растительной жизни, несмотря на смену времён года и обновлением всего живого. Китайцы считают сосну символом долголетия и постоянства, ведь даже в зимнюю стужу она не теряет своих иголок. Для того, чтобы обеспечить своему жилищу защиту со стороны богов ками, японцы сажают перед домом сосну

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что любое культурное средство несёт в себе потенциальную возможность выведения человека за пределы конкретных отношений, которая определяет перспективу жизни человека и его будущее. В этом проявляется функция смысловой значимости устанавливаемого человеком отношения, которая выражает общую направленность его активности, проявляющуюся в каждом конкретном отношении человека с действительностью. Смысловая значимость как выражение общей направленности активности человека также выражает и смысл его жизни.

Функция смысловой значимости культурных средств образует целостно-смысловое содержание культуры как всеобщей формы человеческого бытия, которая позволяет установиться и раскрыться родовой сущности каждого индивида. Через развитие познания и осознания человеком той значимости, которую выражает культура, перед ним постепенно раскрывается смысл жизни, своей родовой сущности, то есть, возникает устойчивая способность к осуществлению своей открытости миру и способности к установлению связей всего со всем.

### **Выводы:**

– культура образует смысловое содержание отношений человека с миром и социокультурного кода, тогда как содержательно-смысловая сторона культуры представляет её как знаковую реальность, выражающую значимость и значение выстраиваемых отношений человека с действительностью;

– важную роль в целостном развитии ребёнка дошкольного возраста занимает познание мира природы, культуры и искусства через чувственную, созерцательную и рациональную практику на основе открытия новых значений знаково-символической системы, включающей в себя предметы и образы, знаки и символы, сенсорные и художественные эталоны как способы познания мира.

## **2.5 Восприятие образов природы и изобразительного искусства в дошкольном возрасте**

*«Идеальная красота и самая восхитительная наружность ничего не стоят, если ими никто не восхищается»*

*О. Бальзак*

Приобщение детей дошкольного возраста к изобразительному искусству, развитие художественного творчества, проникновение искусства в жизнь и быт ребёнка – всё это способствует художественно-эстетическому развитию личности. Опыт освоения детьми дошкольного возраста реального мира синхронизируется с опытом освоения культуры и искусства, что в итоге выступает осознанием главной общечеловеческой ценности – жизни. В этой связи особенно важен эстетический опыт человека, «являющийся целительным источником среди многочисленных родников жизни, плодотворное начало для нас самих и окружающего нас мира».

Освоение произведений изобразительного искусства и собственной творческой деятельности в дошкольном возрасте связано с процессом развития восприятия. В решении этой задачи принимают участие различные психические функции, среди которых особая роль принадлежит *восприятию*, связанному с тем анализаторным аппаратом, через который мир воздействует на нервную систему человека. Человек совершает различные ориентировочные исследовательские действия, которые служат формой практической проверки зрительного или другого образа, возникающего на основе непосредственного воздействия предмета на соответствующий орган чувств.

Проблема восприятия в современной науке исследована еще недостаточно глубоко: первые публикации появились только в начале 70-х годов XX века. «Восприятие» как сложное понятие, не имеющее до настоящего времени общепринятого определения, достаточно широко варьируется в психолого-педагогических исследованиях. *Восприятие как совокупность ощущений*, будучи промежуточным уровнем отражения, в определенной степени обладает свойствами ощущения и мышления, именно это обуславливает особое значение восприятия для понимания отображения целостной картины мира ребёнком дошкольного возраста.

Восприятие человека зависит от его опыта общения с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым жизненным опытом.

*Культура восприятия* – это совершенствование всей познавательной деятельности ребёнка дошкольного возраста. *Механизм процесса восприятия гораздо сложнее, чем ощущения.* Современная психология рассматривает восприятие не как процесс одномоментного отпечатка воспринимаемого человеком предмета на сетчатке глаза или в коре головного мозга. Восприятие понимается как процесс, связанный по своему происхождению с внешним практическим действием, которое не исчерпывается движением глаз или пальцев по воспринимаемому предмету<sup>106</sup>.

В рамках исследования психологических основ художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста необходимо рассмотреть ведущие понятия: «зрительное восприятие», «эстетическое восприятие», «художественное восприятие» и пр.

### **Зрительное восприятие**

В процессе ознакомления детей с произведениями изобразительного искусства и освоения изобразительной деятельности важное значение приобретает развитие *зрительного восприятия* (А.В. Запорожец, В.А. Ковшиков, О.Н. Кузовникова и др.), которое рассматривается как совокупность процессов и построение зрительного образа окружающего мира.

На определённом этапе развития ребёнок не воспринимает предметы и вещи в их внутренних отношениях, а воспринимает их такими, какими они видятся в непосредственном контакте с ними. Как отмечает Р.

---

<sup>106</sup> Психологический словарь / ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Астрель : Хранитель, 2007. – 478 с.

Арнхейм, зрительный образ предмета в рисунке формируется не только под влиянием определённых знаний ребёнка, представлений о форме предметов, но и обусловлен усвоением и освоением в практической деятельности способов и приёмов изображения ( точка, линия, пятно, штрих и пр.). Исследованиями Е.Е. Сапоговой доказано, что в старшем дошкольном возрасте зрительное восприятие становится ведущим, а совершенствование действий восприятия осуществляется через преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

А.А. Люблинская, В.С. Мухина и др. выделили три *уровня отражения восприятия* ребёнком зрительных образов: *сенсорно-перцептивный уровень, уровень представлений и вербально-логический уровень* и установили, что механизмы зрительного восприятия развиваются не изолированно друг от друга, а манипуляции предметами позволяют уточнять то, что воспринято ребёнком<sup>107</sup>.

В психологии основной характеристикой *образа восприятия* выступает непосредственное отражение предмета (процесса, явления) в совокупности его свойств, в его объективной целостности, что отличает его от *ощущения*, которое является также непосредственным чувственным отражением, но лишь отдельных свойств, явлений и предметов, воздействующих на анализаторы: зрительные, слуховые, тактильные и т.п. Восприятие зависит от прошлого опыта и знаний человека, содержания и задач выполняемой им деятельности и его индивидуально-психологических различий (потребностей, склонностей, мотивов, интересов, эмоционального состояния и т. д.). Под влиянием этих факторов создается характерная для каждого человека *анперцепция*, обуславливающая значительные различия при восприятии одних и тех же

---

<sup>107</sup> Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2009. – С. 78-79.

предметов разными людьми, или же одним и тем же человеком в разное время.

В акте восприятия В. А. Ганзен выделяет три *основных компонента* – объект восприятия, субъект восприятия, процесс восприятия, когда всякое произведение искусства рассматривается как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию; при этом, анализируя структуру раздражителей, мы воссоздаем структуру реакции.

Формируя понятийное поле исследуемого понятия «восприятие», отметим, что многочисленные психолого-педагогические источники трактуют его с разных позиций:

– восприятие представляет собой процесс чувственно-образного отражения предметов и явлений в единстве их свойств (В.А. Ганзен);

– восприятие выступает как синтез ощущений и формируется в процессе жизнедеятельности, активных взаимодействий с предметами (Б.М. Бим-Бад);

– эстетическое восприятие выражается в творческом характере, выражающемся в субъективно-пристрастном и активно-преобразующемся отношении ребёнка к художественному произведению (Т. Алиева);

– эстетическое восприятие выступает познанием эстетического предмета через его полное и содержательное освоение (А.И. Буров);

– своеобразие художественного восприятия состоит в специфическом и неповторимом сочетании различных по своей направленности, интенсивности и значению эмоций (Ю.С. Шапошников);

– восприятие является отражением человеком предмета или явления в целом при непосредственном воздействии на его органы чувств (А.А. Люблинская);

– художественное восприятие рассматривается как процесс формирования целостного восприятия и правильного понимания

прекрасного в искусстве и действительности (О. А. Соломенникова, Т. Г. Казакова, З. А. Богатеева и др.)

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

### **Эстетическое и художественное восприятие**

*Художественное восприятие* проникает во всю область детской жизни, оно обеспечивается всеми звеньями воспитания и использует богатство и разнообразие его средств. Рассматривая специфику художественного восприятия, следует отметить его социальный характер, выражающийся в том, что формируется она в непосредственной связи с развитием общества, во взаимодействии индивида с его микро- и макросредой.

В педагогике искусства *эстетическое и художественное восприятие* – это способность личности чувствовать и видеть красоту художественных произведений (форма, цвет, звук, гармония и пр.), различать прекрасное и безобразное, понимать всё идейно-эмоциональное богатство художественных образов. В исследованиях Г.А. Поровской, Т.Я. Шпикаловой и др. рассматривается установка на *эстетическое восприятие* творений народных мастеров, в процессе которого ребёнок осваивает художественные образы через изобразительно-выразительные

средства искусства, где определённое значение приобретает форма художественного произведения: композиция, ритм, цвет<sup>108</sup>. В дошкольном возрасте аппарат восприятия постепенно развивается, крепнет, а «образы внешнего мира начинают приобретать всё большую чёткость, всё больше способствуют выделению ребёнком себя, как целого из общего хаоса первичных переживаний».

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

Художественное восприятие требует активной работы многих механизмов психики: непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причем их соотношение на разных уровнях восприятия различно. Различны поэтому те умения и навыки, которые необходимы для полноценного восприятия. Основываясь на психологических теориях художественного восприятия (С.Х. Раппопорт, П.М. Якобсон и др.), можно выделить три уровня восприятия произведений изобразительного искусства (Рис. 11).

---

<sup>108</sup> Шпикалова Т. Я. Возвращение к истокам: народное искусство и детское творчество : учеб.-метод. пособие / Т. Я. Шпикалова; под ред. Т. Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – С. 77-79.

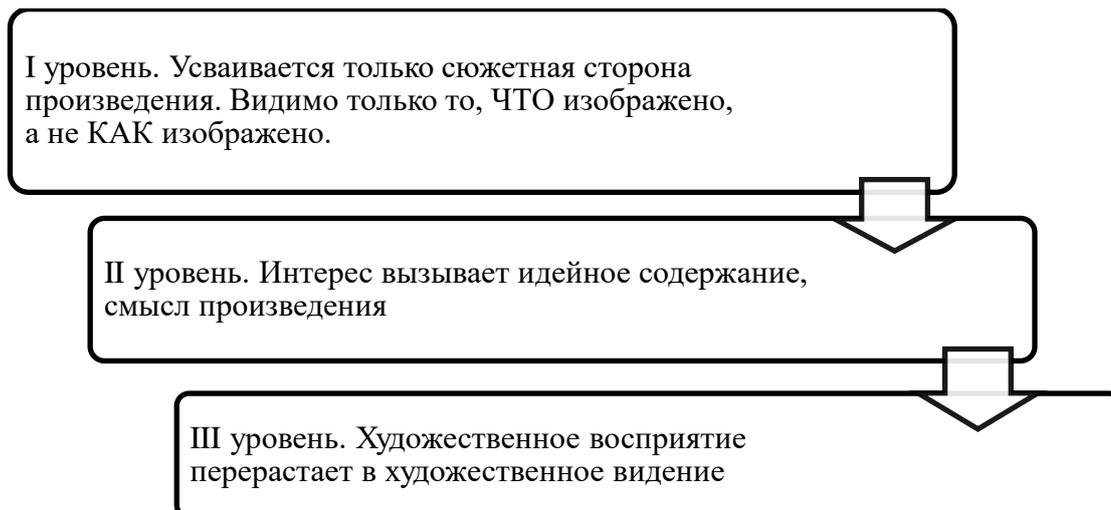


Рис. 11 Уровни восприятия произведений изобразительного искусства

Рассмотрим особенности этих уровней более подробно:

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

– на *втором* уровне восприятия интерес вызывает идейное содержание и смысл произведения, при этом в процесс восприятия включается больше чувственных элементов. Внутреннее соучастие связано с проникновением не только в содержание, но и в форму произведения. Все элементы произведения искусства составляют неразрывное целое, постигается их взаимосвязь, слияние в единый художественный образ произведения. Субъективность оценки уступает место объективной

значимости картины. Происходит понимание сущности изобразительного искусства как явления действительности, намечается переход к переживаниям художественных ценностей – это высокий уровень восприятия, проникающий в замысел и особенности произведения искусства;

– на *третьем* уровне художественное восприятие перерастает в художественное видение как особый способ организации воспринимаемого материала, выделения в нём художественно значимых моментов, оценки предметов и явлений с точки зрения соответствия их художественному идеалу. Характер эстетических переживаний углубляется, происходит обогащение художественного восприятия. Восприятие достигает целостного характера. Образ и форма воспринимаются как единое целое, в процесс перцепции включается эмоциональный и интеллектуальный потенциал воспринимающего.

Художественное восприятие проходит несколько стадий: 1) *предкоммуникативная стадия*, т.е. предшествующая контакту зрителя с произведением изобразительного искусства, 2) *коммуникативная стадия*, включающая время контакта зрителя с произведением искусства, 3) *посткоммуникативная стадия*, когда контакт уже прерван, а живое влияние произведения искусства ещё продолжается, о чём можно судить по эмоциональному состоянию человека.

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

сформирована в детском возрасте. Детское восприятие обладает рядом особенностей, которые необходимо учитывать при организации педагогической работы с области художественно-эстетического развития. В психологических исследованиях (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.) отмечается, что «восприятие человека зависит от его опыта общения с объектами внешнего мира, поэтому оно различно у взрослых и детей, обладающих неодинаковым опытом».

В.И. Волынкин, рассуждая о проблеме развития восприятия у детей дошкольного возраста, выделил следующие особенности:

- *недифференцированность, диффузность* – неумение выделить себя из окружающей среды;
- *отождествление* себя с героями произведений и предметами;
- *эмоциональность* – дети плохо понимают условность искусства, обнаруживая детскую непосредственность, т. е. «наивный реализм»;
- *сюжетное восприятие*, когда не происходит движения от явления к сущности и ребенок не всегда видит в художественном образе подтекст, намек, символ, знак;
- *способность задерживать внимание и давать оценку* своему и чужому творчеству<sup>109</sup>.

В русле логического мышления отметим, что восприятие ребенком художественного образа может происходить на нескольких *уровнях*: а) может восприниматься только внешняя оболочка образа и его форма, б) форма художественного образа воспринимается в единстве с внутренним миром ребёнка. В контексте проблемы развития художественного восприятия произведений искусства, в дошкольном детстве *педагогическая задача направлена на развитие у каждого ребёнка способности*

---

<sup>109</sup> Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников : учеб. пособие / В. И. Волынкин. – Ростов н/Дону : Феникс, 2007. – С. 221-224.

*восприятия художественного образа в диалектическом единстве всех его составляющих, т. е. целостно.* Как отмечают Б.М. Неменский, И.Б. Полякова, Т.Б. Сапожникова, задачей педагога является осознание детьми того момента, что в искусстве никогда и ничто не изображается просто так (иначе это не искусство). Через изображение художник выражает свое отношение к изображаемому объекту и явлениям жизни, свои мысли и чувства. Деятельность по восприятию ребенком произведений искусства предполагает не только развитие чувств, специальных навыков, а также овладение образным языком разных видов искусства.

Только в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности происходит *формирование образного художественного мышления* детей, которое строится на единстве двух его основ: развитие наблюдательности, умения вглядываться в явления жизни; развитие фантазии, т.е. способности на основе развитой наблюдательности строить художественный образ, выражая свое отношение к реальности.

В дошкольном возрасте аппарат восприятий постепенно развивается, крепнет, и «образы внешнего мира начинают приобретать всё большую чёткость, всё больше способствуют выделению ребёнком себя, как целого из общего хаоса первичных переживаний». Восприятие ребёнком настоящего искусства – сложный и длительный во времени процесс, главное в котором – непосредственное восприятие, удивление, восхищение, переживание чуда, которое дошкольник постигает при встрече с искусством, и каждый раз по-новому видит его, чувствует и понимает.

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

- с процесса восприятия начинается художественно-эстетическое познание действительности как способности ребенка к вычленению в

явлениях действительности и искусства особенностей, качеств и свойств, порождающих художественно-эстетическое переживание;

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

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

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

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

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

Наблюдая за процессом развития восприятия у детей дошкольного возраста, учёные выявляют особую сложность этой формы чувственного познания действительности. В процессе освоения изобразительной деятельности в разных возрастных группах ДОО перед педагогами стоит важная задача – научить воспринимать пространство, целое и части, форму и цвет, предметы и изображения.

## Восприятие пространства

На протяжении дошкольного возраста такой вид восприятия как *восприятие пространства* постоянно совершенствуется.

Уже с раннего возраста путём активного освоения предметного мира дети познают величину и форму предметов (Л. А. Венгер, М. П. Денисова, А. Е. Козырева, А. А. Прессман и др.), а на втором году жизни дети осваивают удалённость и месторасположения предметов на основе *мышечного (мускульно-суставного) чувства*, к которому присоединяются зрительные ощущения. Лишь после 5-6 лет ребёнок может ориентироваться в расстоянии на основе зрительного восприятия. Ещё сложнее детям дошкольного возраста понять логику пространственных отношений, без которой невозможно понять смысл простейшей сюжетной картины или произведения изобразительного искусства.

Под термином *«пространственные отношения»* понимаются те смысловые связи, которые ребёнок раскрывает на основе истолкования пространственных взаимоотношений предметов и образов, изображённых на картине. И.М. Сеченов подчёркивал, что *движение есть дробный анализатор пространства*, до тех пор, пока ребёнок не освоит обозначения пространства, он фактически может успешно ориентировать только в знакомой ситуации<sup>110</sup>. Восприятие на уровне *первой сигнальной системы* даёт ещё очень ограниченное познание пространства. Различение «чувственных знаков», т.е., проприоцептивных, кинестетических ощущений, возникающих при движении глаз, рук и головы, служат основой развития восприятия пространственных отношений – формы, размера, удалённости и т.д. Основными категориями воспринимаемого пространства являются величина предмета, его форма, расстояние от

---

<sup>110</sup> Сеченов И. М. Психология поведения : избр. психолог. труды / И. М. Сеченов. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – С. 90-93.

наблюдателя, местоположение и пространственные отношения, существующие между предметами.

Вычленять пространственные отношения между предметами и образами, абстрагировать их в своём восприятии ребёнок начинает только в дошкольном возрасте, что происходит в связи с овладением их словесными обозначениями. Подлинное освоение пространства в дошкольном возрасте как особой категории существования действительности требует от ребёнка практического опыта овладения специальными словами, обозначающими соответствующие признаки и отношения. Экспериментальными исследованиями А.Е. Козыревой, А.А. Люблинской и др., было доказано, что правильное воспроизведение пространственных отношений имеет место только в том случае, если ребёнок употребляет в речи, сопровождающей действие, такие слова как «впереди», «между», «рядом», «в середине» и т.п. Включение в активный словарь ребёнка слов: «на», «под», «вправо», «влево», «над» и пр., обозначающих пространственные отношения предметов, помогает выделению, абстрагированию в воспринимаемой ситуации и *формирует пространственные представления*. В тех же случаях, когда ребёнок ограничивается в словесной инструкции недифференцированными, общими словесными обозначениями пространства, не отражающими отношений (тут, там, здесь и пр.), он не может выполнить предложенную ему познавательную задачу.

Особое значение в процессе создания продукта творчества имеет *структурирование пространства*. Обычно в первых рисунках ребёнка структуру пространства определяет только лист бумаги, на котором ребёнок изображает задуманное, но по мере познания пространства в рисунке *формируется определённый внутренний порядок* изображений, что *передается зрительной согласованностью* в организации предметов и объектов. Для того чтобы структурировать в рисунке пространство, ребёнок должен знать основные составляющие его структуры. Осваивая

пространство рисунка в движении, ребёнок осмысливает его, задумывается о том, как изобразить предметы и образы в соответствии с местом расположения и относительности друг к другу. *Самостоятельное структурирование пространства в рисунке свидетельствует о высоком уровне развития ребёнка.*

По мере взросления ребёнок изображает не просто отдельные предметы и объекты – он старается изобразить их в гармоничном взаимодействии с окружающим миром (деревья растут на земле, солнышко всегда на голубом небе и пр.).

### **Восприятие величины**

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

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

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

### **Восприятие формы**

Основу современного понятия *формы* составляет классическая система геометрических форм с их возможными вариантами. Каждый предмет имеет свою характерную форму, индивидуальные особенности, отражающие многообразие живого содержания и жизненных форм, но в основе формы любого предмета можно усмотреть объёмное тело, ту или иную геометрическую форму.

В дошкольной психологии изучению проблемы *восприятия формы предметов* уделялось достаточно большое внимание (Р. Я. Абрамович-Лехтман, З. М. Богоулавская, Л. А. Венгер, М. П. Денисова, Е. И. Корзакова, А. Г. Ружская и др.). Экспериментальными исследованиями было доказано, что *восприятие формы предметов* детьми разного дошкольного возраста представляет собой неоднородный процесс, который следует рассматривать как *систему операций, отличающихся по своим задачам, способам и результатам*. Установлено, что в операциях, посредством которых осуществляется восприятие формы, имеется как между детьми одного возраста, так и между детьми разных дошкольных возрастов. Чем шире опыт ребёнка, тем больше точность его видения. Развитие восприятия сказывается в том, что форма предмета становится для ребёнка всё более и более значимой. Поэтому, чем старше становится ребёнок, тем меньше усилий он затрачивает на восприятие и узнавание предметов.

Форма основных частей предметов, с которыми педагог знакомит детей дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности,

укладывается в самые простые геометрические формы: шар, цилиндр, усечённый конус, диск и пр. Опора на эти простые формы позволяет научить ребёнка выделять в характерной форме предметов их основную часть, находить сходство и отличия жизненных форм от геометрических, изображая предметы. В *жизненной форме предмета* можно выделить следующие *признаки*: удлинённость или округлость, устойчивость или неустойчивость, целостность или расчленённость, симметричность или асимметричность. При изображении сложных форм предметов важно научить ребёнка различать пропорции формы основных частей, их взаимное расположение в целом, т.е., конструкцию или строение предмета.

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

Умение вычленив в предмете геометрические формы даёт возможность ребёнку более точно воспринимать окружающий предметный мир. Действенное познание формы, восприятие её признаков и свойств наиболее успешно осуществляется тогда, когда ребёнок овладевает разнообразными способами и приёмами изображения.

### **Восприятие целого и частей**

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

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

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

Осмысливание предмета по одной несущественной его части называется *синкретизмом* как восприятие целого, не основанное на его анализе (Э. Клапаред). Исследовательская мысль справедливо рассматривает синкретизм как соединение равноправных компонентов художественного творчества, подчинённых единой идейно-эстетической концепции, такие как речь, движение и музыка. В условиях художественно-эстетической и творческой деятельности именно синкретическая деятельность является наиболее адекватным средством учёта возрастных особенностей, расширяет сферу художественного и эстетического самовыражения личности. Л. В. Трубайчук отмечает, что синкретическая деятельность способствует оптимальному развитию творческих

личностных качеств (образное мышление, продуктивное воображение, соучастие, сопереживание, опережающая эмоциональная оценка объекта в проблемной ситуации и пр.)<sup>111</sup>. Сказанное означает, что именно синкретическая деятельность является источником реализации одной из ключевых установок личностно ориентированного образования – разностороннего творческого развития личности.

Синкретичность восприятия предметов не является чертой, свойственной детям младшего дошкольного возраста, она выступает и у более старших детей, когда они воспринимают незнакомые предметы и изображения (модели, схемы, планы). Не случайно явления синкретизма наиболее часто встречаются при использовании работы с детьми различных стилизованных изображений, когда художник, нарушив чёткость реальных контуров и формы предмета, прибегает к художественным приёмам: утрировке и условности изображения, затрудняющим узнавание даже знакомых детям предметов.

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

---

<sup>111</sup> Трубайчук Л. В. Феноменология развития одарённости детей дошкольного возраста : монография / Л. В. Трубайчук. – М. : Баласс, 2010. – С. 90-91.

Рассматривая сенсорные процессы как ориентировочную деятельность, имеющую важное значение в художественно-творческой деятельности (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др.), исследователи видят её развитие в изменении самого перцептивного действия («перцепция» – восприятие, схватывание). Если ребёнок младшего дошкольного возраста *обследует воспринимаемый им предмет практическим развёрнутым действием* (движением воспринимающего органа по предмету), то с развитием ребёнка это физическое действие *интериоризируется* (термин П.Я. Гальперина), то есть, «свёртывается» и переходит в план умственного, скрытого действия. При этом ребёнок, обследуя новый предмет, обнаруживает те его стороны и характерные признаки, которые отвечают некоторым уже известным ему образцам и сенсорным эталонам, сложившимся в общественном опыте людей.

### **Восприятие цвета**

Первоначально *цвет объекта целостно соединён с ним* и не выделяется как качество конкретного предмета или изображения. Именно изобразительная деятельность (рисование) обеспечивает знакомство ребёнка с многообразием цвета и его оттенков, а освоение художественных изобразительных материалов (карандаши, краски, пастель, соус, сангина, тушь и пр.) предоставляет ребёнку возможности бесконечного экспериментирования и игровых действий с цветом.

В художественно-творческой и изобразительной деятельности *цвет как универсальная эстетическая ценность предмета* или образа занимает значительное место ввиду чувственно-эмоционального воздействия на ребёнка. Первоначально цвет для ребёнка целостно соединён с объектом и не выделяется как его качество. В рисовании *цвет становится акцентированным компонентом воспринимаемого предмета* тогда, когда он: а) становится «сигналом» в результате специально выработанного рефлекса, б) является характерным признаком предмета, в) обозначается

словом при восприятии незнакомого предмета, г) конкурирует с незнакомой ребёнку абстрактной для него формой предмета (геометрической).

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

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

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

3) освоению ребёнком цветового спектра способствует *слово педагога, называющего цвет* предметов и образов, существующих в реальной жизни<sup>112</sup>.

Психологическими исследованиями Е.И. Игнатъева было доказано, что дети дошкольного возраста *используют цвет* в продуктах собственного творчества *по следующим основаниям*: возникновение образа (ассоциация следа) и «включение» цвета в зрительно-ритмическое построение форм предметов изображения. Автор определил *стадии овладения цветовым изображением* детьми дошкольного возраста (Табл. 12).

Таблица – 12 Стадии овладения цветным изображением в дошкольном возрасте (по С.И. Игнатъеву)

Стадии	Особенности освоения цветного изображения
I	<i>Цвет в рисунке ничего не изображает.</i> В процессе рисования ребёнок экспериментирует с художественными изобразительными материалами и

<sup>112</sup> Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – С. 123-125.

	цветом, не решая никаких изобразительных задач
II	<i>Цвет в рисунке соотносится с конкретным предметом.</i> На первоначальном этапе у ребёнка отсутствуют навыки адекватного использования цвета. Изображения на рисунках не штрихуются сплошным слоем, а выражаются графическими средствами
III	<i>Цвет в рисунке используется как «закраска» предмета или образа локально.</i> Ребёнок учится запоминать различные соотношения между основными цветами (оттенками) и использовать их в рисунках

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

### **Восприятие изображений (картинки, иллюстрации, произведения искусства)**

Детям дошкольного возраста трудно воспринимать изображения, включающие два и более предметов или образов, так как они переданы в каких-либо пространственных связях, незнакомых ребёнку. Осмысливание этих связей чрезвычайно необходимо для того, чтобы раскрыть взаимоотношения между частями изображения для его восприятия как целого. Поэтому восприятие изображения издавна использовалось в дошкольной психологии для *определения умственного развития ребёнка.*

Так, А. Бинэ ввёл задание для установления взаимоотношений между частями изображения в составленную им измерительную «скалу ума». Психологическими исследованиями А. Бинэ и В. Штерна было установлено, что в дошкольном возрасте существуют три *уровня (стадии) восприятия* ребёнком изображения: *стадия перечисления* (предметная) от

2-5 лет, *стадия описания* (действия) от 6-10 лет, *стадия истолкования* (отношения) после 9-10 лет.

Выделение стадий позволило раскрыть эволюцию процесса восприятия ребёнком сложного объекта – картины и увидеть, что дети в процессе умственного развития переходят от фрагментарного восприятия, то есть, узнавания отдельных предметов, никак не связанных между собой – к выявлению сначала их функциональных связей, а затем и к раскрытию более глубоких отношений между предметами и явлениями: причин, связей, обстоятельств, целей.

На самом высшем уровне дети истолковывают картину, привнося свой опыт, собственные суждения о том, что и как изображено. Они умело раскрывают внутренние связи между предметами путём осмысления всей ситуации, изображённой на картине. Исследованиями Т.А. Кондратович, А.А. Люблинской, Г.Т. Овсепян, С.Л. Рубинштейна было доказано, что особенности описания ребёнком картины зависят от её содержания, структуры, динамичности или статичности сюжета. Спрашивая детей о том, что они видят на картине, педагог ориентирует ребёнка на перечисление изображённых предметов и образов. Вопрос о том, что делают герои? побуждает ребёнка к раскрытию функциональных связей, т.е., действий. Когда ребёнок рассказывает о событиях, изображённых на картине, он пытается понять изображённое, поднимаясь на уровень истолкования. Таким образом, именно в практической деятельности ребёнка реализуются все стадии восприятия изображений и предметов.

### **Выводы:**

– восприятие требует не только готовности анализаторов, но и некоторого опыта ребёнка: знание о предметах и умения их адекватно воспринимать, оно формируется на протяжении всего периода дошкольного детства, его развитие и совершенствование неотрывно связано с умственным развитием ребёнка;

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

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

– восприятие ребёнком художественных образов искусства – сложнейший и длительный во времени процесс, главное в котором – непосредственное восприятие, удивление, восхищение, переживание чуда, которое дошкольник постигает постепенно, каждый раз по-новому воспринимая, чувствуя и понимая его.

## **2.6 Диагностика художественно-эстетического развития и детской креативности в дошкольном возрасте**

*«Лишь тот обогащает человечество, кто помогает ему познать себя, кто углубляет его творческое сознание»*

*С. Цвейг*

Определение качества образовательного процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста требует опоры на целостность способов изучения (проведение мониторинга, диагностики) и качественного преобразования организации образовательного процесса в ДОО через отслеживание деятельности участников образовательного процесса и её результатов. Согласно исследований А. С. Белкина, М. Е.

Бершадского, В. И. Загвязинского, Е. Ю. Никитиной и др., педагогический мониторинг рассматривается: как вид информационной деятельности, как процесс отслеживания параметров деятельности (трудности, искажения). Выбор мониторинга осуществляется в соответствии с его видами: управленческий, воспитательный, социально-психологический и дидактический. В рамках проведённого экспериментального исследования мы использовали дидактический мониторинг, предметом которого стали качественные изменения образовательного процесса и педагогического воздействия на детей (ресурсное обеспечение, качество условий, оценка эффективности педагогического сопровождения).

Обеспечение положительных результатов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста связано с использованием системы управления качеством образовательного процесса в ДОО на основе постоянного мониторинга соответствия фактических результатов деятельности её промежуточным и конечным целям образования, которые не всегда в той или иной степени соответствуют планируемым, заданным целям. Эффективно выстроенная система мониторинга в ДОО даёт возможность руководителю проводить оценку конкретных педагогических действий, своевременно фиксировать и корректировать деятельность всей системы работы с педагогами (Л. В. Зуева, Н. Е. Разенкова, Л. И. Фалюшина и др.). Проведение мониторинга позволяет определить общие «слабые места» в деятельности педагогов, констатировать закономерности развития и деятельности субъектов образовательного процесса, определять специфику наблюдаемых объектов, выбирать формы проведения мониторинга.

Педагогический мониторинг как эффективное средство управления качеством образовательного процесса является формой сбора (хранения, обработки, интерпретации) информации, обеспечивающей *прогнозирование* педагогической работы в ДОО на основе оценивания степени освоения дошкольником образовательной программы (В. М.

Антипова, С. Ф. Багаутдинова, Л. М. Волобуева, И. Б. Едакова, Т. А. Сваталова и др.). Содержание мониторинга связывается с образовательной программой обучения и воспитания детей с опорой на ФГОС дошкольного образования, в котором определены основные задачи по реализации образовательных областей с примерными итоговыми результатами освоения детьми основной общеобразовательной программы, определяющими интегративные качества ребёнка. Система мониторинга ДОО включает в себя следующие компоненты: *мониторинг образовательного процесса* (освоение образовательных областей программы) и *мониторинг детского развития* (оценка развития интегративных качеств ребёнка: любознательный, эмоционально-отзывчивый, овладевший средствами общения и т.д.).

Экспериментальная работа по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста проводилась в соответствии с комплексом методов изучения образовательного процесса, выделенных С. Ф. Багаутдиновой:

– *в естественных условиях* (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документов, анализ продуктов деятельности детей, опыт работы педагогов и др.);

– *в специально изменённых условиях* (эксперимент, опытная проверка выводов), а также методов обработки и анализа данных исследований<sup>113</sup>.

Изучение проблемы проведения мониторинга образовательного процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в опоре на алгоритм педагогических действий (М.В. Крулехт, И.В. Тельник и др.) позволило нам разработать этапы его реализации.

---

<sup>113</sup> Элективные курсы в подготовке специалистов дошкольного образования в вузе : учеб пособие / под ред. С. Ф. Багаутдиновой, И. И. Левшиной. – Магнитогорск : МАГУ, 2002. – С. 30-34.

- *Определение и обоснование объектов мониторинга.* Объектом педагогического мониторинга выступает художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста, которое, в свою очередь, имеет важные направления для изучения: выявление эффективных условий для художественно-эстетического развития детей и их творческой самореализации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей;

- *Определение критериев и показателей мониторинга.* Комплексная методика изучения особенностей процесса художественно-эстетического развития детей проводится в соответствии с разработанными диагностиками, качественными и количественными характеристиками (Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса, А. М. Вербенец, А. Г. Гогоберидзе, Т. С. Комарова, Е. В. Коротаева, И. А. Лыкова и др.). По содержанию критериев определяются уровни развития детей.

- *Выбор методов мониторинга* определяется на основе механизма социокультурной модели образования (познавательные, эмоциональные, волевые, социальные и др.). Грамотное использование педагогом методов мониторинга влияет на отражение наиболее тонких моментов организации процесса управления качеством и условием оптимизации образовательного процесса.

- *Подготовка диагностического инструментария.* Обязательным условием качественного мониторинга является диагностический инструментарий, составляющими которого, на наш взгляд, могут являться технологические, диагностические, понятийно-смысловые карты и индивидуальные маршруты, позволяющие осуществлять контроль за художественно-эстетическим развитием детей в различных формах. Разработка и реализация таких карт в образовательный процесс предполагает предварительную диагностику компетентности педагогов и умение самостоятельно разрабатывать содержание таких карт.

- *Сбор информации.* В мониторинговом исследовании используются различные методы получения информации для оценки качества художественно-эстетического развития ребёнка: наблюдение; диалогическая беседа, изучение продуктов художественно-творческой деятельности (рисунок, поделка и т. п.); творческие задания; исследовательская и проектная деятельность.

- *Систематизация и обработка полученных данных* предполагает использование современных информационно-коммуникационных технологий. Накопление и обработка данных может проводиться в форме таблиц, диаграмм, в текстовой форме и т. д. Обработка полученных данных позволяет педагогу получить сравнительную оценку качества своей работы, выделить группы детей с разными уровнями развития, отслеживать динамику изменения результатов, проводить индивидуальную коррекционную.

- *Оценка и интерпретация полученных данных.* Система мониторинга достижений детьми планируемых результатов освоения образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» обеспечивает комплексный подход к оценке промежуточных и итоговых результатов освоения программы, что позволяет определять динамику художественно-эстетического развития каждого ребёнка.

- *Соотнесение данных с полученными результатами.* Сопоставление данных мониторинга с запланированными показателями даёт возможность скорректировать педагогические действия или утвердиться в правильности их выбора. Основная задача педагога заключается в том, чтобы научиться по незначительным, а иногда косвенным признакам обнаружить и оценить «внутреннюю» работу ребёнка.

*Разработка рекомендаций.* По результатам педагогического мониторинга составляются методические рекомендации для всех участников процесса художественно-эстетического развития ребёнка:

педагогов, детей, родителей; используются индивидуальные программы и маршруты для детей. Главное направление методической работы по итогам педагогического мониторинга – разработать конкретные рекомендации по совершенствованию образовательного процесса, оценить степень, направление и причины отклонений в индивидуальном развитии ребёнка, возникающих под влиянием внешних и внутренних факторов на данную педагогическую систему.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Проведение мониторинга художественно-эстетического развития детей в разных возрастных группах по представленному алгоритму – это оптимальный путь отслеживания освоения образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», совершенствования и оптимизации работы с детьми, прогнозирование результатов педагогической деятельности. Такой грамотно выстроенный мониторинг образовательной деятельности предотвращает многие просчёты и ошибки в дальнейшей работе педагогов.

*Итак, под педагогическим мониторингом мы понимаем непрерывное накопление информации о деятельности участников образовательного процесса, её интерпретацию для дальнейшего прогнозирования и определения оптимальных вариантов, предусматривающих творческий поиск в опоре на уникальную индивидуальность в совершенствовании профессионального мастерства педагогов по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста<sup>114</sup>.*

Качественное проектирование образовательного процесса в ДОО осуществляется на основе мониторинга и педагогической диагностики как важнейшего инструмента педагогической деятельности по изучению ребёнка и его фактического состояния развития в проявлении индивидуальности.

---

<sup>114</sup> Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика : монография / Н. В. Бутенко. – М. : Перо, 2016. – С. 130-135.

Анализ состояния проблемы организации и проведения педагогической диагностики в ДОО показал, что существует ряд объективных противоречий, существующих в теории и практике дошкольного образования, решение которых обусловлено реализацией ФГОС дошкольного образования:

– между востребованностью педагогической диагностики как инструментария изучения ребёнка – субъекта детской деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методических основ её организации и проведения в опоре на гуманитарную парадигму образования;

– между объективно существующей стратегической потребностью практики дошкольного образования, изучающей потенциальные возможности детей, и отсутствием комплексного изучения субъекта образования в условиях вариативности и уникальности детского развития;

– между потребностью практики дошкольного образования в современном диагностическом инструментарии индивидуального развития ребёнка в разных видах деятельности и традиционных диагностик как диагностик проблем развития, а не достижений ребёнка.

В логике осуществления профессионально-педагогической деятельности в ДОО диагностические задачи являются определяющими и охватывают: процесс развития ребёнка в индивидуальности его проявления; организацию образовательного процесса в совокупности условий, ресурсов, средств, форм и методов обучения; результатов образования и пр. Педагогическая диагностика, призванная определять успешность реализации образовательной программы, обусловленная спецификой образовательного процесса, должна осуществляться с учётом основных принципов, выделенных А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой и др. (Табл. 13).

Таблица 13 – Принципы педагогической диагностики достижений детей дошкольного возраста

Название принципа	Трактовка принципа
Принцип объективности	Стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание субъективных оценочных суждений
Принцип целенаправленности	Соответствие поставленной стратегической цели разработанной концептуальной модели с ориентацией на социальный заказ, содержание дошкольного образования, особенности деятельности субъектов обучения, применение эффективных ресурсов, средств и методов
Принцип целостного изучения образовательного процесса	Рассматривание изучаемого объекта целостно, в разных условиях, выявляя взаимообусловленности внутренних факторов личностно-индивидуального развития ребёнка с внешними условиями среды
Принцип процессуальности	Изучение явления в его генезисе и прогрессии. Изучение диагностируемого объекта непрерывно в естественных условиях, учитывая гендерные и социокультурные особенности индивидуально-личностного развития ребёнка
Принцип объективности	Сопоставление полученных результатов с данными родителей и других педагогов на основе отрицания субъективных оценочных суждений о диагностируемом объекте
Принцип согласованности действий субъектов диагностики	Выработка единого плана педагогических действий в опоре на единые теоретические и нормативные основания
Принцип компетентности	Принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики на какие-либо действия, наносящие ущерб испытуемому
Принцип персонализации	В диагностической деятельности требует от педагога обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но и индивидуальные пути развития ребёнка, а отклонения от нормы оценивать как негативные

Выделенные принципы позволят педагогу определить основные цели, содержание, формы и методы диагностических процедур; подобрать комплекс диагностических заданий и методик для целостного анализа художественно-эстетического развития детей.

Педагогическая диагностика, основанная на выделенных принципах, призвана выполнять широкий спектр *функций*, которые обуславливает

объективный характер образовательного процесса (Б. П. Битинас, Н. К. Голубев, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник и др.):

– *информационная функция* обеспечивает сбор информации о состоянии наблюдаемого объекта и изменений в нём в связи с воздействием определённых факторов;

– *функция обратной связи* позволяет педагогу управлять процессом развития и становления личности ребёнка, контролируя действия на основе сведений о педагогическом процессе с ориентацией на достижение лучшего педагогического решения;

– *оценочно-аналитическая функция* основывается на анализе информации и фактов, что даёт возможность всесторонне и объективно оценить результаты педагогической деятельности;

– *контрольно-диагностическая функция* как обратная связь позволяет накапливать объективные данные о результатах деятельности, фиксировать отклонения фактических результатов от намеченных целей;

– *прогностическая функция* связана с возможностью достоверного представления о перспективах развития диагностируемого объекта на основе глубокого изучения индивидуальных особенностей ребёнка;

– *корректирующая функция* направлена на выявление педагогических ошибок и просчётов, требующих коррекции педагогических условий и образовательного процесса в целом через специальные педагогические действия.

Опираясь на исследования Р. Атаханова, В. И. Загвязинского, В. М. Полонского и др., указывающих на условия дифференциации и индивидуализации образования, оценку качества и эффективности образовательного процесса мы разработали диагностику художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. На основании анализа взаимосвязи выделенных принципов, функций и методов содержание диагностики художественно-эстетического развития детей

дошкольного возраста можно представить схематически в виде логически связанных действий педагога ДОО (Рис. 12).



Рис. 12 Основные действия педагога по организации и проведению диагностики художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

Поясним названные педагогические действия. Цель диагностики обусловлена содержанием ФГОС дошкольного образования (образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»). Диагностические методики и творческие задания подбираются педагогом в соответствии с реализуемой программой ДОО. Качество диагностики определяют условия организации диагностирования детей дошкольного возраста, к которым относим: неформальный подход педагога к проведению диагностики; последовательность поступления информации о результатах развития ребёнка; сопоставимость информации о сильных и слабых сторонах диагностируемого объекта; учёт всех совокупностей объекта; грамотное использование педагогом диагностического инструментария. Качественное фиксирование результатов диагностики осуществляется разными методами: наблюдение, беседа, экспериментальные и диагностические ситуации, дидактические игры, творческие задания, рисуночные методики и тесты. Фиксация наблюдений за ребёнком отражается педагогом в протоколах наблюдений и сводных таблицах.

В современной дошкольной педагогике используется широкий диапазон диагностик и методик художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности, определяющих показатели уровня индивидуального развития ребёнка и образовательного процесса, качества продуктов детского творчества (А. Н. Белькова, А. Г. Гогоберидзе, Н. А. Вершинина, Е. В. Горбатова, Т. С. Комарова, Ю. А. Полуянов, О. А. Соломенникова и др.) (Табл. 14).

Таблица 14 – Основные диагностики художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста

Автор, название диагностики	Критерии и показатели диагностики
Н. А. Ветлугина «Диагностика художественного творчества детей»	Показатели процесса и качества продукции детского художественного образа: отношения и интересы; показатели способов творческих действий; показатели качества и результатов творчества
Н. В. Шайдурова «Диагностика художественно-творческого развития детей в изобразительной деятельности»	Владение специальными художественно-изобразительными знаниями, умениями, навыками; развитие способности художественно-образного восприятия окружающего мира и произведений искусства; художественно-творческая активность ребёнка в изобразительной деятельности
А. Ф. Яфальян «Диагностика эмоционально-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста»	Соматическое выражение эмоций (адекватность восприятия детьми эмоциональных состояний людей и выражение эмоций в движениях); вербальное выражение эмоций (адекватность эмоционального состояния в речи); визуальное выражение эмоций (визуальное восприятие эмоционального состояния людей)
А. Г. Гогоберидзе, А. М. Вербенец «Диагностические методики выявления особенностей художественно-эстетического развития дошкольников»	Проявление эстетических интересов и элементов эстетического отношения к окружающему миру, предпочтений; освоение начальных эстетических оценок и некоторых эстетических категорий («безобразное», «прекрасное» и др.); сформированность ряда представлений; опыт посещения музеев; развитие эмоционально-эстетических способностей; развитие творчества; развитие сенсорно-познавательных способностей и процессов как основы художественной деятельности
Т. С. Комарова «Диагностика уровня овладения изобразительной деятельностью и развития творчества»	Анализ продуктов деятельности: содержание изображения, передача формы, строение предмета, передача пропорции в изображении, композиция, передача движения, цвет. Анализ процесса деятельности: характер линии, регуляция деятельности, уровень самостоятельности, творчество

И. А. Лыкова «Диагностика художественно-эстетического и творческого развития детей дошкольного возраста»	Общие показатели развития детского творчества, эстетических способностей и умений: эстетическая компетентность; восприятие художественных образов (искусство) и предметов (явлений) окружающего мира как эстетических объектов; эмоциональность (возникновение «умных эмоций»); осмысленное «чтение» художественно-эстетических объектов с помощью воображения и эмпатии; креативность (творчество), инициативность, способность к самооценке
Т. Г. Казакова, И.А. Лыкова «Диагностика умений и способностей в изобразительном творчестве»	В рисовании: средства выразительности (цвет, колорит, формообразование, композиция; практические умения (владение материалами и инструментами); содержание рисунка (дом, дерево, человек, птица, животное. транспорт, одежда и др.); жанры (виды рисунка: натюрморт, портрет, пейзаж, сюжет, фантазии); декор адекватно теме; эстетические оценки и суждения о художественном образе; эстетическая компетентность (беседа по вопросам); креативность (творческое воображение)

Все разработанные диагностики как традиционно устоявшиеся в системе дошкольного образования направлены на: изучение знаний, умений и навыков детей дошкольного возраста в разных образовательных областях и видах детской деятельности; выявление интереса и личностных проявлений ребёнка к художественно-творческой и изобразительной деятельности; сформированность творчества и способность к реализации творческого потенциала; сформированность эмоционально-эстетических, сенсорных и познавательных способностей ребёнка, а также оценки продуктов детского творчества.

В условиях развития современной идеологии дошкольного образования сегодня активно ведутся научные исследования (А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, Е. И. Исаев, Л. М. Кларина, В. И. Слободчиков и др.) по разработке *магистральной диагностики*, изучающей ребёнка как практика – субъекта детской деятельности и поведения в самостоятельном преобразовании мира на основе возникающих инициатив (творческая инициатива, инициатива как целеполагание и волевое усилие, коммуникативная и познавательная инициатива, любознательность и пр.).

В условиях реализации ФГОС дошкольного образования педагоги ДОО (Южно-Уральский федеральный округ) диагностируют интегративные качества ребёнка, овладевшего необходимыми умениями и навыками, через *карту освоения программы*. В карте выделены показатели интегративных качеств (развитие продуктивной деятельности, развитие детского творчества, приобщение к изобразительному искусству) и их компоненты; определены уровни оценки (высокий, средний, низкий), которые предусматривают отметку интегративного качества со знаками «+» или «-».

Изобразительная деятельность ребёнка выступает показателем его интеллектуального, познавательного, художественно-эстетического и творческого развития. На основании изучения существующих диагностик и диагностических методик мы разработали *«Диагностику художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в рисовании»*. Содержание каждого этапа диагностики меняет своё целевое значение:

- *первичная диагностика* выявляет начальный уровень художественно-эстетического развития ребёнка;
- *итоговая диагностика* рассматривается как результат личностных и индивидуальных достижений ребёнка.

Исходя из понимания качества образовательного процесса и оценки развития интегративных качеств ребёнка в изобразительной деятельности, разработанные критерии будут концентрироваться, как на процессе освоения ребёнком образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», так и на оценке детского развития. Уровни художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста определялись с помощью педагогических диагностических методик и заданий, направленных на выявление оптимальных совокупностей показателей результативности процесса изобразительной деятельности.

Проблема качественной объективной оценки художественно-эстетического развития ребёнка связана с определением критериев качества обучения и основных методологических позиций, на которых строит свою работу педагог ДОО. Остановимся на вопросе, связанном с обоснованием разработки критериев и показателей художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности (Табл. 15).

Таблица 15 – Критерии и показатели уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности

Критерии	Показатели уровня художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности
Мотивационная активность	<ul style="list-style-type: none"> <li>*проявление любознательности и эстетического интереса к изобразительному искусству;</li> <li>*проявление собственных предпочтений в творческой деятельности;</li> <li>*сформированная художественная потребность в субъективации (воспринимать, познавать, чувствовать, оценивать);</li> <li>* потребность в самопрезентации продуктов собственного творчества и их эстетическая оценка;</li> <li>*самоактуализация в процессе творчества</li> </ul>
Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании	<ul style="list-style-type: none"> <li>*отражение художественных эталонов в художественно-изобразительном опыте ребёнка;</li> <li>*владение специальными двигательными и техническими навыками и умениями в рисовании;</li> <li>*владение изобразительными техниками в рисовании (традиционные и нетрадиционные)</li> </ul>
Продуктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>*сформированная координация движений рук и глаз, ручной умелости;</li> <li>*готовность к формообразующим движениям;</li> <li>*передача правильных форм, пропорций и строения предмета;</li> <li>*цветовое решение изображения;</li> <li>*отражение практических навыков работы в рисовании;</li> <li>*передача сюжетной композиции при использовании её вариантов (линейная, фризовая, многоплановая) и создание многофигурных сюжетных композиций;</li> <li>*интеграция средств выразительности;</li> <li>* способность к рисованию и творческой деятельности</li> </ul>
Процессуальная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>* планирование собственной деятельности;</li> <li>*освоение изобразительной деятельности (рисование);</li> <li>*деятельностно-субъектные проявления (самостоятельность);</li> <li>*активизация в экспериментировании художественными материалами</li> </ul>

Личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)	*использование накопленного опыта в собственном творчестве; *проявление индивидуальности в манере исполнения; * проявление творческого мышления через использование приёмов фантазирования; *творческое наполнение и оригинальность образа или сюжета изображения
--	--

Применительно к содержанию художественно-эстетического развития ребёнка все названные критерии, на наш взгляд, являются универсальными показателями, которые можно условно разделить на три группы:

I группа – теоретические знания ребёнка и личный опыт творческой деятельности;

II группа – овладение мыслительными операциями на основе усвоения ориентировочных действий;

III группа – эмоционально-ценностное развитие ребёнка в процессе практической художественно-творческой деятельности и желание реализовать свои потребности в продуктивном творчестве.

При определении и описании уровней художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста мы учитывали общие педагогические требования к их обозначению и обоснованию (В. А. Беликов, Е. Ю. Никитина и др.):

а) уровни должны выступать чётко различимыми показателями развития объекта в рассматриваемом предмете;

б) степень развития объекта отражается в переходах от одного уровня к другому;

в) каждый уровень должен взаимодействовать с предыдущим и с последующим уровнями, являясь либо условием развития объекта, либо результатом деятельности<sup>115</sup>.

<sup>115</sup> Никитина Е. Ю. Управление дифференциацией образования : учеб.-практ. пособие / Е. Ю. Никитина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – С. 75-78.

Изучение диагностических методик детей дошкольного возраста показало, что, исходя из объекта, предмета и цели исследования, традиционно выделяют три уровня, название которых обозначается в соответствии с заявленной оценкой: низкий, средний, высокий (Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. В. Шайдурова и др.). Название уровней художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в рисовании, которое определили мы, выражается не по шкале нарастания (нулевой – высокий уровни), а в соответствии с эталонным соотношением: *допустимый уровень (ребёнок овладевает)*, *достаточный уровень (ребёнок освоил)*, *устойчивый уровень (ребёнок хорошо владеет)*. Все обозначенные уровни рассматривались с точки зрения особенностей художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста: мотивационной активности ребёнка, процесса детского творчества и художественного восприятия, продуктов детского изобразительного творчества (художественные, стилевые и жанровые особенности рисунков), креативности продуктов детского творчества (рисунков).

В рамках исследования представляется логичным условно выделить уровни художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста. Определение эталонного соотношения уровней позволяет сформулировать краткую содержательную характеристику каждого критерия и уровней более подробно (Табл. 16).

Таблица 16 – Содержательная характеристика основных критериев и уровней художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Качественные и количественные характеристики показателей по уровням художественно-эстетического развития ребёнка старшего дошкольного возраста
Допустимый уровень	
Мотивационная активность	- не проявляет особого интереса к изобразительному искусству и рисованию; - не проявляет собственные предпочтения в творческой

	<p>деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- несформированная художественная потребность в субъективации (воспринимать, познавать, чувствовать, оценивать);</li> <li>- потребность в самопрезентации продуктов творчества не выражена;</li> <li>- самоактуализация в процессе творчества не проявляется</li> </ul>
Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдаются попытки создания художественных образов без использования средств выразительности;</li> <li>- созданные художественные образы стереотипны в повторении;</li> <li>- средства выразительности выбирает с помощью педагога;</li> <li>- невыраженное владение художественными эталонами и их частичная интерпретация в рисунке;</li> <li>- слабо владеет специальными двигательными и техническими навыками в рисовании;</li> <li>- слабо владеет изобразительными техниками в рисовании (традиционные и нетрадиционные техники)</li> </ul>
Продуктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдается рассогласование движений руки и глаз, низкий уровень ручной умелости;</li> <li>- затрудняется передавать образы предметов и явлений в правильных пропорциях и строении;</li> <li>- не может самостоятельно создать художественный образ;</li> <li>- наблюдается нестабильность формообразующих движений руки;</li> <li>- цветовое решение передано неверно, не соответствует характеру и замыслу изображения;</li> <li>- фрагментарное проявление практических навыков работы в рисовании;</li> <li>- передача сюжетной композиции в статичном изображении;</li> <li>- не использует интеграцию средств выразительности;</li> <li>- слабо выраженная способность к рисованию и творческой деятельности</li> </ul>
Процессуальная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- не умеет планировать собственную деятельность;</li> <li>- процесс освоения изобразительной деятельности вызывает затруднения;</li> <li>- слабо выраженные деятельностно-субъектные проявления (самостоятельность);</li> <li>- не экспериментирует с художественными материалами и техниками рисования</li> </ul>
Личностный индивидуально-творческий потенциал	<ul style="list-style-type: none"> <li>- не использует собственный опыт рисования в продуктах творчества;</li> <li>- слабое проявление индивидуальности в манере исполнения;</li> <li>- не умеет фантазировать;</li> <li>- оригинальность образа или сюжета изображения не выражена</li> </ul>
<b>Достаточный уровень</b>	
Мотивационная активность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- у ребёнка выражен познавательно-эмоциональный интерес к изобразительному искусству и рисованию;</li> <li>- проявляет собственные предпочтения в творческой деятельности;</li> <li>- слабо развитое художественное восприятие;</li> <li>- выраженная художественная потребность в субъективации (воспринимать, познавать, чувствовать, оценивать);</li> <li>- потребность в самопрезентации продуктов творчества выражается эпизодично;</li> <li>- фрагментарные проявления самоактуализации в процессе</li> </ul>

	творчества
Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании	<ul style="list-style-type: none"> <li>- создаёт художественные образы с частичным использованием средств выразительности;</li> <li>- созданные художественные образы частично стереотипны;</li> <li>- средства выразительности выбирает с помощью педагога и самостоятельно;</li> <li>- достаточно владеет художественными эталонами и интерпретирует их в рисунке;</li> <li>- достаточно владеет специальными двигательными и техническими навыками и умениями в рисовании;</li> <li>- достаточно владеет изобразительными техниками в рисовании (традиционные и нетрадиционные техники)</li> </ul>
Продуктивная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- согласованные движений руки и глаз, средний уровень ручной умелости;</li> <li>- часто передаёт предметы, образы и явления в правильных пропорциях и строении;</li> <li>- стремится самостоятельно создать художественный образ;</li> <li>- сформированные формообразующие движения руки;</li> <li>- цветовое решение передаёт верно, в соответствии с характером и замыслом изображения;</li> <li>- достаточно выраженное проявление практических навыков работы в рисовании;</li> <li>- передача сюжетной композиции на полосе листа с незначительными искажениями;</li> <li>- частично использует интеграцию средств выразительности;</li> <li>- выраженная способность к рисованию</li> </ul>
Процессуальная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- планирует собственную деятельность, иногда с помощью педагога;</li> <li>- процесс освоения изобразительной деятельности не вызывает затруднения;</li> <li>- выраженные деятельностно-субъектные проявления (самостоятельность);</li> <li>- пробует экспериментировать с художественными материалами и техниками рисования</li> </ul>
Личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использует собственный опыт рисования в продуктах творчества;</li> <li>- проявляет индивидуальность в манере исполнения;</li> <li>- использует элементы фантазии;</li> <li>- частично проявляется оригинальность образа или сюжета изображения</li> </ul>
<b>Устойчивый уровень</b>	
Мотивационная активность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выражен повышенный интерес и любознательность к изобразительному и декоративному искусству, рисованию, художественному творчеству и дизайну;</li> <li>- эмоционально реагирует на художественный образ и средства выразительности в произведениях искусства;</li> <li>- развитое художественное восприятие;</li> <li>- ярко проявляет собственные предпочтения в творческой деятельности;</li> <li>- устойчиво выраженная художественная потребность в субъективации (воспринимать, познавать, чувствовать, оценивать);</li> <li>- обладает умением самопрезентовать продукты собственного творчества;</li> <li>- яркие проявления самоактуализации в процессе творчества</li> </ul>

<p>Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владеет комплексом двигательных и технических навыков в рисовании;</li> <li>- активно использует изобразительные материалы, необходимые для реализации творческих замыслов в соответствии с возрастными особенностями;</li> <li>- осознанно применяет выразительные графические средства в рисунке (штриховка, тонировка, характер линий и т.п.);</li> <li>- по собственной инициативе интегрирует нетрадиционные техники рисования для выразительности образов;</li> <li>- сформированы умения и навыки, связанные с художественно-образным отражением явлений и предметов в рисовании</li> </ul>
<p>Продуктивная деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет самостоятельно находить приёмы и способы изображения и интегрировать их;</li> <li>- способен передавать сюжетную композицию на всей плоскости листа, в чётком соотношении величины изображений;</li> <li>- сформированная личностная позиция, как при восприятии произведений изобразительного и прикладного искусства, так и в процессе самостоятельного творчества;</li> <li>- проявляет самостоятельную конкретизацию в детализировании образов;</li> <li>- созданные образы комбинаторны по отношению к различным элементам, реально существующим в действительности, и оригинальны в изображении;</li> <li>- сформированная потребность в оценке собственной деятельности</li> </ul>
<p>Процессуальная деятельность</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умеет самостоятельно планировать собственную деятельность;</li> <li>- самостоятельно создаёт индивидуальные художественные образы в рисовании и дизайн-деятельности;</li> <li>- ярко выраженные деятельностно-субъектные проявления (самостоятельность);</li> <li>- умело, увлечённо экспериментирует с художественными материалами и техниками рисования</li> </ul>
<p>Личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- яркое проявление творческих способностей, основанных на индивидуальных предпочтениях;</li> <li>- активно проявляет индивидуальное творчество в художественно-продуктивной деятельности;</li> <li>- создаёт оригинальные художественные образы и сюжеты;</li> <li>- активно участвует в коллективных художественно-творческих и декоративных работах</li> <li>- выражение субъектной позиции «Я» творец</li> </ul>

На основании представленных уровней художественно-эстетического развития ребёнка в рисовании возможно построение сводной таблицы, позволяющей сравнить и определить группы детей по успешности овладения основными параметрами в рисовании на основе документального отражения (протоколов) (Табл. 17).

Таблица 17 – Образец протокола (качественно-количественная оценка) художественно-эстетического развития ребёнка в рисовании

Фамилия, имя ребёнка \_\_\_\_\_  
 Дата проведения диагностики \_\_\_\_\_  
 Результат диагностики \_\_\_\_\_

№	Критерии художественно-эстетического развития	Показатели художественно-эстетического развития	Оценка показателей «+», «-»	Среднее значение блока. Уровень развития ребёнка	Коррекция: тема, №№ заданий и упражнений индивидуального маршрута

Результаты диагностики, в основу которых положены содержательный анализ и обсуждение результатов работы с детьми конкретной возрастной группы, помогают педагогическому коллективу не только увидеть реальную картину художественно-эстетического развития каждого ребёнка, но и определить перспективы его развития в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями, творческими возможностями и эстетическими способностями.

При проведении диагностики мы оценивали продукты детского творчества (рисунки), которые подвергались качественной оценке (рисуночные диагностики, методики и тесты). Однако, исследованиями в области изучения изобразительной деятельности детей в рисовании (Е. В. Горбатова, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова и др.) отмечено, что принятые в практике дошкольного образования критерии продуктов детской деятельности в рисовании, являются прагматическими, а целостность образов остаётся «неосязаемой и неуловимой» (В. Т. Кудрявцев). В опоре на диагностические материалы, используемые в дошкольном образовании, был разработан содержательно-диагностический инструментарий, который позволит педагогам более качественно подойти к индивидуальной диагностике художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста (Табл. 18).

Таблица 18 – Содержательно-диагностический инструментарий по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного возраста

Критерии	Диагностические и модифицированные методики	Основные методы диагностики
Мотивационная активность	<p>* Б.А. Столяров «Опиши картину».</p> <p>* Б.А. Столяров «Проявление эстетического отношения к окружающему миру»</p> <p>* Модификация методики Т. Дембо «Лесенка»</p>	<p>Экспериментальная ситуация.</p> <p>Наблюдение за поведением ребёнка.</p> <p>Метод исследования эмоциональных состояний</p>
Степень освоения двигательными и техническими навыками в рисовании	<p>* Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко «Необычные картинки».</p> <p>* О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур».</p> <p>* Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Подвижные волшебные линии», «Радужные секреты цвета»</p>	<p>Тестовое задание.</p> <p>Диагностическое задание.</p> <p>Диагностическое моделирование</p>
Продуктивная деятельность	<p>* А.М. Вербенец, Г.А. Гогоберидзе «Создание образа по заданной теме и по собственному замыслу».</p> <p>* Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Тайны изобразительных материалов», «Творческие эксперименты с техниками рисования»</p>	<p>Диагностическое задание.</p> <p>Графические упражнения и творческие задания</p>
Процессуальная деятельность	<p>* Е.Г. Макарова, Р.М. Чумичева «Оживающая ассоциация».</p> <p>Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Народные промыслы России», «Творчество мастеров Урала»</p>	<p>Интерпретация продукта творчества.</p> <p>Художественно-творческая деятельность</p>
Личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность)	<p>* Е. Торренс «Оценка уровня развития творческого мышления» в модификации Е.Е. Туника.</p> <p>* Н.В. Бутенко Индивидуальные маршруты: «Фигурные формы окружающего мира», «Красочный портретный мир», «Цветной пейзажный мир», «Мир натюрмортов»</p> <p>* Н.В. Яковлева «Моделирование вероятностей»</p>	<p>Игровое творчество.</p> <p>Творческая интерпретация образов и предметов.</p> <p>Выявление уровней развития художественных способностей ребёнка</p>

Оценка результатов диагностики по освоению образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» проводится не только с

учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, уровня их самостоятельности и видов оказываемой педагогом помощи ребёнку. В процессе проведения диагностики с детьми старшего дошкольного возраста целесообразно учитывать *количество и качество* оказываемой помощи ребёнку потому, что затруднения в выполнении некоторых диагностических заданий связаны у детей с умственными способностями и эмоционально-волевыми особенностями дошкольников.

В процессе проведения диагностики педагог может оказать ребёнку разные виды помощи. *Стимулирующая помощь* активизирует собственный потенциал ребёнка («посмотри внимательно», «подумай», «вспомни, как это можно выполнить»). *Эмоционально-регулирующая помощь* выступает как положительная или отрицательная оценка деятельности («очень хорошо», «молодец», «ты не подумал, неверно», «ты постарался», «у тебя получилось очень хорошо» и др.). *Направляющая помощь* регулирует постановку цели, помогает понять задание через повторение инструкции выполнения («послушай внимательно задание», «вспомни, что нужно сделать», «с помощью каких изобразительных материалов ты можешь выполнить задуманное?»). *Организующая помощь* направлена на развитие мыслетворчества и контроль действий ребёнка («сравни», «чем отличаются?»), «сгруппируй по цвету», «на что похоже?»). Такие виды помощи выступают как стимулирующая поддержка и педагогическое сопровождение, что способствует получению более качественных результатов в художественно-эстетическом развитии ребёнка.

Итак, результаты диагностики дают педагогу возможность определять уровень индивидуального и художественно-эстетического развития в изобразительной деятельности (рисование), следить за развивающим эффектом обучения, получать обоснованные данные об успешности освоения ребёнком программных задач.

Современные философы, культурологи и психологи рассматривают настоящий период как переходный путь от традиционной культуры к

культуре креативной, которая характеризуется несомненной приоритетностью творчества, новизны по сравнению с традициями во всех областях человеческой активности. В условиях развития современной цивилизации без максимальной актуализации творческих возможностей человечества невозможно решать социальные, научные, духовные, технические, экологические и образовательные проблемы, что подчёркивает ценность творчества в человеческой жизни и усиливает значимость решения проблемы развития творческих способностей человека.

Креативность проявляется в способности человека порождать необычные идеи, отходить в мышлении от традиционных схем, быстро и оригинально разрешать проблемные ситуации и задачи. Для детей дошкольного возраста креативные проявления являются процессами освоения мира, которые они успешно дополняют воображаемыми ситуациями, связями, образами, недоступными познанию и пониманию. Не вызывает сомнения мысль Л. С. Выготского о творческом способе освоения мира в дошкольном возрасте путём создания собственных образов и их преобразования, о том, что творческие проявления присущи каждому ребёнку и требуют своего развития с самого раннего детства<sup>116</sup>.

В психолого-педагогической практике сложилось два основных подхода к изучению творческого потенциала личности. Сторонники первого направления (А. Бине, Дж. Гилфорд, К. М. Гуревич, Р. Мейли, Е. П. Торранс и др.) предлагают стандартизированные методики, предполагающие математическую точность показателей и сравнительные данные выборок. Сторонники второго направления (Т. А. Барышева, Н. А. Ветлугина, А. И. Савенков и др.) предполагают изучение творческого потенциала ребёнка с гуманитарных позиций, а основными

---

<sup>116</sup> Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – С. 52-55.

диагностическими методами определяют: беседу, наблюдение, решение проблемных ситуаций и выполнение творческих заданий непосредственно в процессе деятельности.

В педагогической практике используются более сложные тесты на креативность, но уже в начальной школе:

– **«Тест отдалённых ассоциаций» С. Медника.** Творческий процесс рассматривается как переформирование ассоциативных элементов в новые комбинации, отвечающие решению творческой задачи;

– **тест Е. П. Торранса** традиционно используется в индивидуальной форме с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, начиная с 4 класса – проводится в групповой форме. Тест состоит из вербальной и образной батарей, состоящих из большого количества разнообразных заданий, что существенно повышает вероятность того, что он охватит все наиболее важные креативные функции<sup>117</sup>.

**Вербальная батарея** состоит из семи субтестов:

- «Вопросы»: придумать как можно больше вопросов о происходящем на картинке.
- «Причины»: придумать как можно больше причин, вызвавших событие, происходящее на картинке.
- «Следствия»: придумать как можно больше следствий, вытекающих из происходящего на картинке.
- «Улучшение предмета»: придумать как можно больше способов улучшения игрушечного слона.
- «Необычное использование»: придумать как можно больше способов необычного использования картонных коробок.
- «Необычные вопросы»: придумать как можно больше необычных вопросов о картонных коробках.

---

<sup>117</sup> Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб. : Питер, 2013. – С. 72-74.

- «Невероятная ситуация»: придумать как можно больше последствий заданной невероятной ситуации.

**Образная батарея** состоит из трёх субтестов:

- «Создание рисунка»: создать оригинальный рисунок, частью которого была бы заданная цветная фигура.

- «Незаконченные фигуры»: создать как можно больше оригинальных изображений на основе заданных незаконченных фигур.

- «Повторяющиеся линии»: создать как можно больше оригинальных изображений на основе пар параллельных линий.

В исследованиях **А.И. Савенкова** разработана **методика диагностики общей одарённости**, которая предполагает комплексное изучение интеллектуально-творческого потенциала личности. Диагностика включает в себя следующие разделы:

- *изучение интегративных качеств личности* (любопытство, сверхчувствительность к проблемам, богатый словарный запас, способность к прогнозированию и оценке);

- *характеристики сферы умственного развития* (оригинальность, гибкость, продуктивность мышления, способность к анализу и синтезу, классификация и категоризация, концентрация внимания, память);

- *характеристики сферы личностного развития* (увлечённость содержанием задачи, стремление довести продукт творчества до совершенства, степень независимости от других, соревновательность, лидерство).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что проблема диагностики детской креативности состоит в разрешении существующего противоречия между наличием подробно разработанного общего содержания диагностики выявления (оценки) структурных компонентов творческой личности и отсутствием педагогических технологий диагностики, в полной мере соответствующих особенностям детей дошкольного возраста.

## **Выводы:**

- определение критериев качественной объективной оценки художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста обосновано методологическими и теоретико-методическими позициями, на которых строит свою работу педагог ДОО;
- система мониторинга по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста обуславливает непрерывное накопление информации о деятельности участников образовательного процесса, её интерпретацию для дальнейшего прогнозирования и определения оптимальных вариантов, предусматривающих творческий поиск в опоре на уникальную индивидуальность в совершенствовании профессионального мастерства педагогов;
- проведение педагогической диагностики позволило определить оптимальные совокупности фиксируемых критериев и показателей результативности художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: мотивационная активность, степень освоения технических навыков и умений, продуктивная деятельность, процессуальная деятельность, личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность);
- с опорой на ФГОС дошкольного образования выделены три уровня художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: допустимый уровень (ребёнок овладевает), достаточный уровень (ребёнок освоил), устойчивый уровень (ребёнок хорошо владеет);
- диагностика творческого потенциала личности в дошкольном возрасте проводится по четырём направлениям: по продукту детской деятельности, креативности как процесса и способности, ориентация на исследование личности при условии высокого уровня компетентности педагога и его адекватного отношения к продуктам детского творчества.

## Выводы по 2 главе

Органичная интеграция образования, культуры и искусства представляется особенно значимой в поиске единого подхода к решению задач художественно-эстетического, творческого развития и становления личности, её успешной социокультурной адаптации в обществе. Ориентация на ценности мировой, отечественной и региональной культуры и искусства обеспечивает становление у ребёнка эстетического отношения к окружающему миру, активизацию проявлений любознательности, инициативности, самостоятельности, творчества, отражение впечатлений в разных видах детской деятельности, что является показателем «обогащения» и «присвоения» полученного опыта культурной и творческой деятельности.

Методологическим основанием художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста стал выбор подходов (поликультурный, полихудожественный, гендерный), что позволило обновлять, структурировать и корректировать содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в процессе освоения культуры и искусства и оценивать развивающий эффект обучения. Исследованием установлено, что основу художественно-эстетического развития ребёнка в дошкольном детстве составляет его индивидуальный жизненный опыт по освоению культурных средств, на основе которых выстраивается образно-смысловая картина мира, служащая универсальным средством «вхождения» ребёнка в человеческую культуру и искусство как результат становления эстетически развитой, творчески активной личности.

Формирование картины мира в дошкольном возрасте – результат целостного мировосприятия и мировидения ребёнка, выраженного в эстетических представлениях, характеризующихся интегративностью реального и образного, системы культурных ценностей, эмоционально-

ценностной окрашенностью, востребованностью выражения в продуктивных видах творческой деятельности.

Практика работы в ДОО показывает, что художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в образовательном процессе успешно осуществляется на основе освоения социокультурного опыта и предполагает его формирование как культурного существа через «включение» в социально-культурные отношения, что обуславливает возникновение предметного содержания сознания, фиксирующего опыт переживания ребёнком социокультурных форм отношений с окружающим миром. Средством познания мира ребёнком и себя в этом мире являются культурные практики как общественный опыт и способ человеческой деятельности, что обусловлено ежедневной самостоятельной апробацией ребёнком разных видов детской деятельности (известных и новых), основанных на его индивидуальных потребностях, способностях, выражающихся в потенциальных возможностях.

Культурные практики в дошкольном возрасте рассматриваются в совокупности развития культурных умений ребёнка на основе сотворчества, сотрудничества и педагогической поддержки взрослым для достижения позитивных результатов в деятельности, саморазвитии, общении и самореализации личности. Культурные практики тесно связаны с освоением культурных средств (события, эстетические предметы, сенсорные и художественные эталоны, образы, символы, знаки), которые являются формой выражения смысловой значимости отношения ребёнка с действительностью в специально организованной, культурно-интегрированной деятельности, в которой выступают действующее лицо и предмет деятельности (субъект и объект).

Важную роль в целостном развитии ребёнка дошкольного возраста занимает познание мира природы, культуры и искусства через чувственную, созерцательную и рациональную практику на основе открытия новых значений знаково-символической системы, включающей в

себя предметы и образы, знаки и символы, сенсорные и художественные эталоны как способы познания мира.

Успешность художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста определила система мониторинга и диагностики, что позволило определить оптимальные совокупности фиксируемых критериев и показателей результативности образования: мотивационная активность, степень освоения технических навыков и умений, продуктивная деятельность, процессуальная деятельность, личностный индивидуально-творческий потенциал (креативность). Исследованием выявлены уровни художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: допустимый уровень (ребёнок овладевает), достаточный уровень (ребёнок освоил), устойчивый уровень (ребёнок хорошо владеет), проведена диагностика творческого потенциала личности (по продукту детской деятельности, креативности как процесса и способности и пр.) при условии высокого уровня компетентности педагога и его адекватного отношения к продуктам детского творчества.

## Заключение

Развитие общественного сознания осуществляется в современном мире через определённые состояния и достижения индивидуальных сознаний, складывающихся в процессе жизнедеятельности, представляя совокупность духовной деятельности людей прошлого и нынешнего поколений. Стремление гармонизировать отношения субъекта и объекта человека и природы, науки, культуры и искусства порождает новую культурологическую модель экологического и художественно-эстетического образования, призванную помочь обществу решить его проблемы.

Современная система образования пока не способна подготовить ребёнка к решению основных человеческих проблем: нахождению смысла в жизни и его реализации, адаптации к изменяющимся социальным, культурным и экологическим условиям жизни. Многообразие условий, форм, методов обучения и воспитания успешно реализуется содержанием ФГОС дошкольного образования, что играет стержневую роль, обеспечивая целостность образовательного пространства страны.

Ориентация российского образования на развитие человека успешно осуществляется на основе формирования способностей к установлению предельно оптимальных и гармоничных форм отношений с природой, культурой, искусством, с другими людьми и самим собой. Образовательный процесс направлен на согласование интересов человека, общества и государства, согласование национальной, мировой и региональной культуры, на взаимопонимание и сотрудничество между людьми и народами, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности.

Дошкольное образование как фундаментальная основа для полноценной жизнедеятельности дошкольника и его дальнейшего успешного образования, содержание которого сегодня успешно

проектируется как путь движения ребёнка в общечеловеческую и экологическую культуру.

Современное экологическое образование в дошкольном возрасте рассматривается как непрерывный процесс овладения детьми экологическими знаниями, понятиями, представлениями и способами общественно-полезной, природосообразной практической деятельности, направленными на выработку навыков гуманно-созидательного и бережного отношения к миру природы. Становление экологически культурной личности и общества как совокупности духовного и практического опыта взаимодействия человечества с природой, обеспечивающего его выживание и развитие, согласуется с идеалом общего воспитания разносторонней личности, способной жить в гармонии со средой обитания.

Сущность экологического образования в дошкольном возрасте определяет теоретико-методологический регулятив, включающий в себя основополагающие подходы (антропологический, системный, деятельностный, аксиологический, партисипативный, региональный) и принципы (научности, гуманистичности, прогностичности, доступности, целостности, систематичности, интеграции, региональности, преемственности), что является необходимым научным атрибутом разных видов концептуальных моделей воспитания, обучения и развития детей.

В истории отечественной педагогики воспитание детей дошкольного возраста средствами природы рассматривалось с точки зрения приобщения ребёнка к богатству духовной, нравственной и эстетической культуры, основой такого воспитания выступали объективно складывающиеся в различные возрастные периоды отношения ребёнка с окружающей природной средой. В ДОО необходимо создавать условия, способствующие успешному экологическому образованию детей дошкольного возраста, что позволит формировать целостную систему экологического воспитания,

обучения и развития всех сторон личности ребёнка, что определяется характером организации экологической природосообразной деятельности.

Об уровне экологического развития ребёнка можно судить по объёму, характеру и содержанию экологических представлений, по типу субъективного отношения к природным объектам, по способности ребёнка к самостоятельному непрагматическому взаимодействию с природой. Для детей дошкольного возраста в первую очередь важно не столько то, каким объёмом экологических знаний они владеют, сколько то, какими способами эти знания освоены детьми. Определённый набор экологических знаний, которыми обладает ребёнок, далеко не всегда указывает на реальный результат экологического образования.

Диагностика экологического образования детей дошкольного возраста включает в себя определения уровня сформированности: экологической воспитанности и образованности, экологической культуры, экологических знаний и представлений, ответственного отношения к природе и экологической ориентированной деятельности. Для проведения диагностики педагоги ДОО успешно используют дидактические пособия и игры, стимульные материалы, объёмные и плоскостные модели, силуэты животных и пр., что позволяет выявлять реальные достижения ребёнка и уровень его экологической культуры, образованности и воспитанности.

Для становления экологической личности экологическое образование должно стать основополагающим средством самоопределения, самореализации и экологической адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды, а также к проживанию в условиях чрезвычайных экологических ситуаций.

Преобразования, которые неизбежно возникают в каждом обществе, меняют взгляды на культурные, эстетические и художественные ценности. «Размывание» границ между мнимыми и истинными ценностями, легализация всех сторон жизни современного общества, конкуренция в рыночной системе и пр., требуют новых кардинальных путей решения этих

проблем. Культурное и эстетическое осмысление мира таит в себе колоссальные возможности гармонизации общества, улучшения благосостояния народа и создания условий для культурного и здорового образа жизни. В России складывается новое понимание культурного и эстетического как наук об основах мироздания, искусства как ядра культуры, раскрывающего психологию развивающейся личности и её взаимодействия с миром.

Главной целью российского образования на всех его уровнях признаётся воспитание и развитие творчески активной личности, готовой к самореализации и самосовершенствованию. Образовательная парадигма направлена на создание условий для успешного становления личности ребёнка, амплификации его культурного опыта и формирования готовности к творческому саморазвитию в быстро изменяющемся мире. Образовательная стратегия акцентирует поддержку позитивной социализации и индивидуализации ребёнка в целях развития разносторонней и уникальной личности, что коренным образом изменит представления социума и семьи о результатах дошкольного образования.

Исследованием установлено, что основу художественно-эстетического развития ребёнка в дошкольном детстве составляет его индивидуальный жизненный опыт по освоению культурных средств, на основе которых выстраивается образно-смысловая картина мира, служащая универсальным средством «вхождения» ребёнка в человеческую культуру и искусство как результат становления эстетически развитой, творчески активной личности. Универсальным средством познания мира ребёнком и себя в этом мире являются культурные практики как общественный опыт и способ человеческой деятельности, что обусловлено ежедневной самостоятельной апробацией ребёнком разных видов детской деятельности (известных и новых), основанных на его индивидуальных потребностях, способностях, выражающихся в потенциальных возможностях.

Экологическое и эстетическое становление личности в дошкольном возрасте – длительный во времени и сложный процесс, стать зрелой личностью человек сможет только в том случае, если учитывать естественный процесс его саморазвития, самовыражения и самоопределения. Стремление к целостности, совершенству и гармонии, которые являются мощным стимулом к саморазвитию по существу есть культурное и эстетическое проявление личности, становление которой успешно реализуется в процессе ценностно-смыслового «движения» к высшему идеалу, в качестве которого выступает сама личность, полноценно и успешно реализующая себя в деятельности.

Учебное издание

Ребёнок в мире природы, культуры и искусства

Монография

Бутенко Наталья Валентиновна,  
Пермякова Надежда Евгеньевна

Научный редактор  
Н. В. Бутенко

Компьютерная вёрстка  
В. М. Жанко

План выпуска 2019 г. Подписано в печать 07.12.2019 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Уч.-изд. л. 9,8

Тираж 1000 экз. Заказ № 733

Издательство ЗАО «Библиотека Миллера»  
454091 г. Челябинск, ул. Свободы д. 159

Отпечатано с готового макета в типографии издательства  
Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета.

454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69.

Телефон: (351) 216-56-65