

Е.Ю. Волчегорская

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Е.Ю. Волчегорская

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Монография

Челябинск
2023

УДК 371.037

ББК 371.037

В 68

Волчегорская, Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание детей: от теории к практике: монография / Е.Ю. Волчегорская; Министерство просвещения РФ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2023. – 285 с. – ISBN 978-5-907790-81-0. – Текст: непосредственный.

В монографии освещены актуальные вопросы эстетического воспитания. Рассмотрены теоретическо-методологические аспекты личностно ориентированного эстетического воспитания детей, пути повышения эстетической воспитанности ребенка средствами различных видов искусства. Представлены критерии эффективности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей.

Монография адресована научным работникам в области педагогики, преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей.

Рецензенты:

Гревцева Г.Я., д-р пед. наук, профессор

Шитякова Н.П., д-р пед. наук, доцент

ISBN 978-5-907790-81-0

© Волчегорская Е.Ю., 2023

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	10
1.1. ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	10
1.2. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	36
1.3. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	52
Выводы по первой главе	77
ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	80
2.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ	80
2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	105
2.3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	124
Выводы по второй главе	159

ГЛАВА 3. ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	164
3.1. Критерии оценки эффективности личностного подхода эстетическому воспитанию детей	164
3.2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ	174
3.2.1. Практические аспекты личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности	178
3.2.2. Реализация личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе музыкальной деятельности	195
Выводы по третьей главе	211
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	216
ПРИЛОЖЕНИЯ	259

ВВЕДЕНИЕ

Установка на гуманизацию представляется одной из наиболее значимых тенденций, характеризующих обновление и переустройство современного российского образования. Одним из средств гуманизации образования является его гуманитаризация, которая предполагает приоритетное развитие общекультурных компонентов в образовании. Важную роль в реализации этой миссии занимает процесс эстетического воспитания.

Современная педагогика определяет эстетическое воспитание как процесс формирования эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности и соответствующей ему деятельности и рассматривает его в качестве одного из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающей ее рост в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и других объектов и явлений реальности.

Неразрывная, взаимно обуславливающая связь между гуманитаризацией образовательного процесса, протекающего в рамках гуманистической направленности общества в целом, и музыкально-эстетическим развитием личности не раз отмечалась в философских и педагогических трудах таких авторов, как А.И. Буров, М.С. Каган, Е.В. Квятковский, В.В. Краевский,

А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, М.Н. Скаткин, К.Д. Ушинский и др.

Между тем, в традиционной практике различных уровней образования наблюдается недооценка потенциала эстетического воспитания как средства личностного развития. Как замечает А.А. Мелик-Пашаев, не существует другой такой области педагогики, где наблюдалась бы такая растрата воспитательного потенциала, такой разрыв между огромными возможностями и ничтожным результатом, между высочайшим уровнем развития теоретической мысли и реальным состоянием практики. Поэтому в последнее время все более остро встает вопрос о том, что педагогика искусства должна быть связана с иной образовательной парадигмой, а ведущим ориентиром эстетического воспитания должен стать личностный подход, признающий главной целью развитие личности человека.

В современной философской литературе роль искусства, эстетических ценностей в развитии личности отражена в трудах Ю.Б. Борева, Е.С. Громова, А.В. Гулыги, А.П. Донченко, А.М. Жарикова, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, В.А. Разумной.

Психологическому аспекту взаимосвязи эстетического воспитания и развития личности посвящены работы В.И. Андреева, И.А. Бесковой, Н.Н. Блонского, А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, Н.К. Гончаренко, Л.А. Закса, А.Ю. Козырева, В.И. Леонтьева, Л.А. Пономарева, Б.В. Сафронова, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона.

Формированию эстетического начала как необходимого элемента всестороннего и гармоничного развития личности посвящены работы Э.Ф. Володина, С.А. Герасимова, С.П. Кудрявцевой, Е.П. Крупник, В.А. Куманева, А.И. Никифоровой, А.Н. Покровской, Е.Б. Старовойтенко, Т.П. Шевченко.

Несмотря на то, что в вышеперечисленных работах изучались многие аспекты взаимосвязи эстетического воспитания и развития личности, в массовом педагогическом сознании личностный подход к эстетическому воспитанию, признанный потребностью времени, еще не занял достойного места. На уровне обыденных представлений личностный подход связывается либо с социально-психологическим аспектом (взаимоотношениям педагогов и учащихся), либо с инновациями в области учебных планов, программ и т.п. Несмотря на важность этих аспектов, очевидно, что без рассмотрения личностной ориентации эстетического образования на теоретическом уровне невозможно уяснить суть этой проблемы и тем более перейти к новой парадигме в разработке проектов эстетического воспитания.

Актуальность настоящей работы определена потребностями развития теории и практики эстетического воспитания в условиях личностного подхода и обусловлена следующими обстоятельствами:

Во-первых, в педагогике искусства пока отсутствует единый методологический подход к разработке теоретических основ организации личностно ориентированного эстетического воспитания.

Во-вторых, существует необходимость разработки теоретических положений и практических алгоритмов проектирования личностно ориентированного эстетического воспитания.

В-третьих, исследование технологических аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания требует выявления особенностей личностного развития в процессе эстетического воспитания, определения критериев и механизмов выявления уровня развития художественно-эстетических способностей.

Целью настоящей работы является выявление основных направлений развития теоретической мысли в области эстетического воспитания, его влияния на личность ребенка; исследование теоретико-методологических основ личностного подхода в педагогике искусства; проектирование методических основ личностно ориентированного эстетического воспитания.

Методологическую и теоретическую основу монографии составили: *общенаучные и методологические принципы системного* (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, Г.Н. Сериков, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.), *аксиологического* (Н.А. Асташова, И.Б. Котова, Н.Д. Никандров, З.И. Ривкин, В.А. Сластенин, В.П. Тугаринов, В. Франкл, Г.И. Чижаква, Е.Н. Шиянов и др.) и *личностно ориентированного подходов* (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); *теории эстетического воспитания*, отраженные в трудах философов, педагогов, психологов, социологов, искусствоведов (Ю.Б. Алиев, П.П. Блонский, Ю.Б. Борев, А.Я. Зись, Э.В. Ильенков, Д.Б. Кабалевский, М.С. Каган, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, Т. Манро, А.А. Ме-

лик-Пашаев, Б.Н. Неменский, А.А. Оганов, Л.П. Печко, В.К. Скатерщиков и др.) и работы, раскрывающие специфику *эстетического воспитания детей* (М.А. Верб, В.А. Крутецкий, Б.Т. Лихачев, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая, А.Ф. Яфальян и др.); *фундаментальные работы в области психологии искусства* (Л.С. Выготский, Л.Я. Дорфман, В.П. Зинченко, Е.П. Крупник, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Столович, П.М. Якобсон и др.); *теории личности* (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, К.К. Платонов, А. Маслоу, К. Роджерс и др.), *психического развития личности в онтогенезе* (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.) и *теория способностей*, разработанная в исследованиях отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

1.1. ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности вынесен на первое место среди принципов государственной политики в области образования и в Федеральном законе «Об образовании в РФ». Таким образом, понятие гуманизации становится ключевым, определяющим весь ход развития современного образования. При этом главной задачей российской образовательной политики становится обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Тот факт, что личность вынесена на первое место, свидетельствует о принципиально новом подходе, при котором ее роль в контексте современного образования имеет первостепенное значение. Личностно ориентированная педагогика, которую называют педагогикой XXI века, постепенно вытесняет

социально-ориентированную педагогику, выполнявшую заказ государства по формированию социально-ориентированной личности. В центр современного образовательного процесса ставится личность учащегося как субъекта образования, учащегося, умеющего самостоятельно мыслить, стремящегося к творческой самореализации.

Необходимость осознания ценности эстетического воспитания, перемещение его с периферии массового сознания учителей в фокус школьной жизни обусловлено рядом взаимодействующих обстоятельств.

Первое из этих обстоятельств носит социальный характер и связано с тем, что именно через искусство происходит в основном передача духовного опыта человечества, способствующая установлению и восстановлению связей между поколениями.

Второе обстоятельство связано с осознанием ограниченности рационального объяснения мира, необходимостью преодоления взгляда на человека только как на носителя суммы «знаний, умений и навыков» и выявлением развивающей функции искусства в становлении личности ребенка.

Третье – педагогическое – обстоятельство заключается в растущем интуитивном понимании того, что искусство наиболее эффективно помогает ребенку построить целостную картину мира, позволяющую принимать решения в широком спектре жизненных ситуаций.

В прошедшие десятилетия, благодаря Д.Б. Кабалевскому, Б.М. Неменскому, Б.П. Юсову, В.С. Кузину, Л.М. Предтеченской и другим известным педагогам-новаторам была проделана

важнейшая работа по развитию ценностей художественной педагогики, реализуемых в процессе музыкальной, изобразительной, театральной, танцевальной деятельности. Стремление реализовывать инновационные разработки, среди которых важное место занимает проектирование новых форм эстетического воспитания, создание разветвленной системы дополнительного художественного и музыкально-эстетического образования свидетельствует об осознании той роли искусства в развитии человека, о которой говорили все выдающиеся деятели образования и культуры, стоящие у истоков формирования системы эстетического воспитания.

Раскрывая проблемы и противоречия современной системы эстетического воспитания, необходимо прежде всего остановиться на одном из сложных и спорных вопросов – соотношении понятий «художественное» и «эстетическое» воспитание.

Так, понятие «эстетическое воспитание» является собирательным, то есть отражает то общее, что характерно для прекрасного и безобразного, гармонического и хаотического, возвышенного и низменного, трагического и комического. Понятие же «художественное» является производным от понятия «искусство» (например, в английском языке «art» и в немецком «Kunst» обозначают одновременно и существительное искусство, и прилагательное художественный). Считается, что эстетическое, в отличие от художественного, свойственно природе, обществу, человеку и материалу воплощения его деятельности, в том числе и искусству. Правда, у так называемой «эстетической деятельности» нет собственного предмета, хотя

эстетическое, как момент, действительно, в большей или меньшей степени может присутствовать в любом виде человеческой деятельности. Художественное же существует в мире искусства, в процессах художественного творчества и восприятия его результатов, но в собственно природных и социальных явлениях художественное отсутствует.

Как отмечает М.Б. Готов, в настоящее время бытуют четыре точки зрения на соотношение эстетического и художественного. Согласно первой, эстетические и художественные явления тождественные. Противоположная точка зрения, характерная для некоторых западных специалистов в области эстетики, состоит в признании того, что эстетическое и художественное – по своей сути различные явления. Представители третьей точки зрения считают эстетическое частью, составным компонентом художественного. Для тех, кто придерживается четвертой точки зрения, характерно утверждение о том, что эстетическое и художественное имеют как общие, так и различные черты.

Общим для эстетического и художественного, по мнению М.Б. Готова, следует признать источник их происхождения, чувственно-эмоциональную и рационально-аксиологическую основы, изоморфность структур, включающих процессы восприятия, познания, оценивания и преобразования. По мнению исследователя, эстетическое составляет основу художественного, являясь его неотъемлемым компонентом [89]. Проявляясь в качестве формы в природных явлениях и продуктах человеческой деятельности, эстетическое как бы удваивается в художественном произведении, присутствуя и в его форме, и в его содержании через отражение реальных объектов.

Таким образом, эстетическое и художественное воспитание тесно связаны: если эстетическое воспитание – это формирование эстетического отношения человека к действительности, то художественное – «становление отношения к искусству как носителю высшей эстетической ценности» [128, с. 222].

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

Привлечение понятия «личностно ориентированное» к эстетическому воспитанию связано с решением целого ряда методологических проблем, поскольку влечет за собой расширение терминологического пространства этой области педагогики, пересмотр представлений о некоторых традиционных категориях эстетического воспитания, их соотношения между собой. В то же время согласование представлений об эстетическом воспитании в его классической трактовке в настоящее время также весьма актуально. Его суть видится нами в построении такого определения личностно ориентированного эстетического воспитания детей, которое, с одной стороны, сохранило бы ключевые особенности традиционного определения

понятия «эстетическое воспитание», а с другой – показало специфику рассматриваемой нами проблемы. Поэтому, прежде чем раскрывать сущность личностно ориентированного эстетического воспитания детей, обратимся к рассмотрению понятийно-категориального аппарата эстетического воспитания.

Проведенный нами анализ научных исследований показал, что в настоящее время сложились три основных направления в теории эстетического воспитания.

Первое направление – это традиционное (классическое) представление об эстетическом воспитании как воспитании человека, чувствительного к «прекрасному» в искусстве и окружающей действительности через усвоение нормативных эстетических образцов [38; 56; 264; 273; 308; 356 и др.]. Особенностью этого направления является унифицированный подход к выделению эстетических ценностей, составляющих некий обязательный минимальный эстетический потенциал человека вне зависимости от его социального происхождения, положения, образа жизни и т.п. [319, с. 75].

Второе направление – трансформированная модернизированная неоклассическая ориентация эстетического воспитания, опирающаяся на преобладавшие в 20 – 80-х годах XX века концепции социологизаторского характера в эстетике и теории эстетического воспитания (например, выявление теоретико-педагогических основ эстетического воспитания, направленного на решение конкретных задач коммунистического строительства). Избавившись от идеологической составляющей, процесс усвоения эстетических ценностей в рамках данного направле-

ния носит по-прежнему сугубо прагматический характер, ориентируясь на социализацию личности в процессе эстетического воспитания [389; 392; 393; 398 и др.].

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

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

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

1) предмет, чтобы стать эстетическим фактом, должен вызывать чувство удовольствия, наслаждения и переживания;

2) «эстетическое» всецело выступает историческим феноменом [342, с. 220].

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

- область прикладного научного знания и общественной практики, основным предметом которой является раскрытие сущности, закономерностей, форм, путей, средств эстетического развития личности, ее способностей к эстетически воспринимающей деятельности, включая перцептивные и оценивающие компоненты [269, с. 7];
- «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное» [369, с. 424];
- высшая универсальная форма воспитания, завершающая процесс воспитания в виде окончательной «отделки, шлифовки, полировки» личности [229, с. 40];
- особый канал передачи от поколения к поколению, от общества к личности эстетического опыта, способов осво-

ения действительности, путей формирования эстетического сознания и навыков эстетической деятельности [373, с. 104–105] и т.п.

Рассмотрение сущности эстетического воспитания с позиций его гуманистической, человекотворческой направленности, позволяет определить данный вид воспитания как организованный процесс становления в ребенке природных сущностных сил, обеспечивающих активность эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционального переживания, а также формирования духовных потребностей человека [191, с. 284].

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

Формирование эстетических потребностей осуществляется путем направленного вовлечения индивида в эстетическую деятельность, в результате чего взаимодействие с эстетической действительностью становится для человека необходимостью, привычкой, нормой, эстетической потребностью. Природа эстетической деятельности и ее специфика была рассмотрена в работах М.М. Бахтина [33], Ю.Б. Борева [55], А.И. Бурова [62], Н.Б. Крыловой [173], Е.Н. Нагапетян [234], М.Ф. Овсянникова [251], Л.Н. Столовича [322], Л.С. Сысоевой [326], Ю.У. Фохт-Бабушкина [347] и др. В частности, исследователями было выявлено, что эстетическая деятельность включает в себя многообразие видов: художественно-практическую (этикетное поведение, обряды); художественно-творческую (создание произведений искусства); художественно-техническую (дизайн); художественно-рецептивную (восприятие произведений искусства); рецептивно-эстетическую (восприятие красоты пейзажа); теоретическую эстетическую деятельность (выработка взглядов). Формируясь в различных видах эстетической творческой деятельности, эстетические потребности конкретизируются в эстетических интересах [6; 120; 196 и др.], когда индивид осознает потребность и выявляет предметы, способные ее удовлетворить.

Эстетическая потребность является побудительным началом создания и освоения эстетических ценностей. В качестве главных механизмов освоения, «присвоения» эстетических ценностей выступают процессы интериоризации эстетических ценностей. Проведенный анализ научных исследований [47; 84; 99; 166; 187 и др.] позволил выявить, что в результате интериоризации эстетических ценностей у ребенка формируются:

- 1) система эталонов эстетических ценностей;
- 2) умение сопоставлять с эталонами эстетических ценностей явления окружающей действительности и оценивать их эмоционально как привлекательные или отталкивающие, как добрые или злые, как красивые или безобразные;
- 3) новые чувства, новые эмоциональные переживания, нравственные нормы, социальные требования и правила поведения;
- 4) лично значимые значения эстетических ценностей, зафиксированные в форме понятий, знаний, умений;
- 5) ценностная ориентация, выступающая в качестве основы нравственной позиции и мотивов поведения ребенка.

Рассматривая сущность процесса эстетического воспитания, необходимо определить, что является результатом данного процесса. Ученые очень дифференцированно подходят к его выявлению. Так, В.Н. Шацкая [356] говорит о воспитании способности полноценно воспринимать, правильно понимать и посылно участвовать в создании прекрасного; М.И. Верб [68], И.Ф. Гончаров [90], В.А. Разумный [284] и др. – о воспитании эстетических чувств, вкусов, идеалов суждений и оценок, стремлении вносить элементы красоты в жизнь, в искусство и свое поведение; И.А. Бескова [38], Ю.Б. Борев [54], Н.Н. Крюковский [174], И.П. Подласый [273], В.К. Скатерщиков [308] и др. – о формировании эстетического отношения к искусству и действительности, выработке осознанных ориентаций в мире эстетических ценностей и формировании эстетической потребности; И.М. Кантор [133], Г.А. Петрова [264] – о приобретении эстетических знаний и специальных эстетически значимых творческих умений.

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

Эстетическое восприятие определяется как «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [193, с. 18]. Философы (М.М. Бахтин, А.И. Буров, Б.С. Мейлах и др.), психологи (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др.), педагоги (Б.Т. Лихачев, Л.П. Печко,

Е.М. Торшилова и др.) отмечают своеобразие эстетического восприятия, которое выражается в полном содержательном освоении эстетического предмета, способности охватить его правильно, во всех деталях, остро и точно, в эмоциональной непосредственности, увлеченности, сохраняющейся при анализе воспринимаемого объекта. Таким образом, эстетическое восприятие, с одной стороны, сопровождается особыми эстетическими переживаниями и эмоциями, а с другой – формирует эстетические оценки человека.

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

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

явления и процессы в соответствии с его потребностями и интересами [54; 369].

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

Анализ различных понятий классической теории эстетического воспитания дает возможность более четко представить соподчинение и координацию между собой различных категорий эстетического воспитания в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей.

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

Рассмотрение педагогических аспектов проблемы эстетического воспитания связано, прежде всего, с выявлением основных теоретико-методологических подходов. В мировой практике специально организованная педагогическая деятельность по эстетическому воспитанию и формированию отдельных его компонентов предполагает познание процесса эстетического воспитания на разных уровнях осмысления. При этом каждый подход раскрывает какую-либо сторону данного феномена. А.Ж. Овчинникова [252], анализируя концептуальные основы эстетического воспитания, разделила их на две группы. К первой группе относятся теоретико-методологические подходы, которые определяют логику эстетического познания в педагогике, позволяют выявить общие закономерности эстетического воспитания детей – гносеологический, аксиологический, культурологический и онтологический. Ко второй группе относятся теоретико-методологические подходы, выполняющие регулятивную функцию, например, системный и структурно-функциональный.

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

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

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

- 1) зависимость форм и средств эстетического воспитания от развития материальной и духовной культуры общества;

2) зависимость форм и средств эстетического воспитания от типа и характера общественных отношений;

3) существование в реальной действительности объективной основы для разворачивания процессов эстетического воспитания;

4) усложнение, специализация и дифференциация эстетической деятельности людей в ходе исторического развития, определяющие соответствующие усложнения и развитие процессов эстетического воспитания.

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

процессе чувственного, рационального, единичного, особенного и общего. Последняя, пятая, закономерность раскрывает взаимосвязь субъект-субъектного взаимодействия и меры самостоятельности, творческой активности в процессе формирования эстетического отношения к действительности. Выявленные исследователем закономерности являются, безусловно, значимыми для нашего исследования, хотя они не затрагивают всех аспектов целостного процесса эстетического воспитания детей.

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

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

1) диалектический принцип единства общего, особенного и единичного, диктующий необходимость рассмотрения процесса эстетического воспитания во взаимосвязи личностного, национального и общечеловеческого;

2) принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, который выступает формой проявления более общего принципа природосообразности применительно к эстетическому воспитанию;

3) принцип комплексности или эстетической целостности процесса эстетического воспитания, рассматриваемый как решение общих воспитательных задач через частные, специфические процессы, различные виды деятельности и искусства;

4) принцип ориентации на эстетическую деятельность как основу общего эстетического развития;

5) принцип эстетического диалога, рассматриваемый как переключка культур разных поколений.

Б.Т. Лихачев [192], рассматривая эстетическое воспитание как одну из составляющих *общей системы* воспитания, выделяет несколько иные *общие принципы* эстетического воспитания:

1) принцип единства всех сторон воспитательного процесса (умственного, физического, нравственного, эстетического);

2) принцип комплексного воздействия искусств и их взаимодействие с основами наук;

3) принцип творческой самостоятельности в процессе эстетического воспитания;

4) принцип эстетической организации всей детской деятельности.

К группе *специфических* принципов эстетического воспитания можно отнести принципы, предложенные Д.Б. Кабалевским [127], а именно:

1) принцип органической связи всей эстетической деятельности детей с жизнью, трактуемый иногда как принцип ответственности образовательной среды национально-культурным особенностям социальной среды, адекватности воспитательных ситуаций жизненным ситуациям;

2) принцип эмоциональной насыщенности процесса эстетического восприятия;

3) принцип эмоциональной драматургии, определяющий построение процесса эстетического воспитания в соответствии

с законами искусства (создание художественной атмосферы; драматургия и режиссура занятий; использование эмоционально-образных средств и т.п.).

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

Так, С.М. Филиппов [342] рассматривает принципы эстетического воспитания в аспекте чувственного эстетического восприятия, выделяя:

- 1) принцип развития интенциональности (направленности) эстетического восприятия;
- 2) принцип развития дифференцированного эстетического восприятия;
- 3) принцип развития способностей к различению эстетических свойств, чувств, образов, идей;
- 4) принцип формирования эмоциональной ответной реакции.

К сожалению, выделяемые исследователем принципы охватывают преимущественно область эстетического восприятия, не отражая всех сторон процесса эстетического воспитания.

Нейтрализация данного недостатка осуществлена в исследовании А.Ж. Овчинниковой [252]. Автор выделяет прин-

ципы гуманизации, осознанного онтологического единства ребенка с миром, синтеза чувственного, рационального и интуитивного, субъект-субъектного взаимодействия. К сожалению, данные принципы отражают лишь часть выделенных автором закономерностей, что не позволяет обсуждать их целостность и полноту.

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

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

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

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

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

Совершенно иной подход к определению структуры системы эстетического воспитания мы видим в исследовании Г.А. Петровой [307], рассматривающей в качестве системообра-

зующего элемента *содержание* процесса эстетического воспитания. В соответствии с этим выделяются следующие компоненты системы:

- 1) цель и совокупность задач;
- 2) содержание;
- 3) педагогические условия реализации системы (формы, методы воспитания);
- 4) управление системой в соответствии с особенностями субъектов эстетического взаимодействия.

Как можно заметить, в качестве последнего структурного элемента системы эстетического воспитания впервые рассматриваются его субъекты.

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

Резюмируя изложенное, отметим, что выявление компонентов системы эстетического воспитания является обязательным направлением и результатом научного поиска при исследовании проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания детей, поскольку позволяет выявить основные структурные элементы данного процесса. Результатом

наших исследований в этом направлении стало выделение элементов, компонентов, системообразующих факторов личностно ориентированного эстетического воспитания, содержание и обоснование которых будет раскрыто во второй главе.

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

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

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

Наряду с традиционными методами эстетического воспитания в научной литературе исследуется вопрос построения *специфических* для данного процесса методов. Наиболее общий подход к классификации специфических методов эстетического воспитания дан Г.В. Мухамедзяновой [229], выделив-

шей *импрессивные* (дающие впечатление – действенность которых обусловлена подбором высокохудожественного репертуара и тем, удалось ли на основе работы с этим репертуаром вызвать у ребенка глубокие переживания, потребность в общении на основе прослушанного, увиденного и прочувствованного) и *экспрессивные* (позволяющие выразить себя – основанных на ситуациях, в ходе проживания которых дети создают или воссоздают художественные ценности, выражая свои переживания и одновременно переживая их). Экспрессивные методы основаны на активной художественной деятельности в роли актеров, музыкантов-исполнителей, участников хора, «режиссеров», авторов и т.п.

Обе группы методов весьма многочисленны, так как связаны с большим количеством разнообразных средств эстетического воспитания (изобразительная деятельность, музыка, природа, декоративно-прикладное искусство, дизайн, фольклор, театральное и экранное искусство и многое другое).

Выделим те группы методов эстетического воспитания, которые могут быть наиболее востребованы в процессе лично-ностно ориентированного эстетического воспитания детей.

Так, в группе импрессивных методов наибольший интерес представляют полихудожественные методы, которые направлены на обеспечение более полного эмоционально и интеллектуально насыщенного процесса эстетического воспитания посредством погружения в богатую палитру модальностей художественного образа, позволяющего проследить связи слова, звука, цвета, пространства, движения, формы, жеста и т.п. В основе данных методов лежит структурирование наблю-

дений и эмоций посредством контраста, тождества, сопоставления, нахождение символов, проведение аналогий, установки связей между образом и значением. К таким методам можно отнести:

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

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

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

1.2. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Личностно ориентированное эстетическое воспитание детей как любой процесс, имеющий педагогическое основание, нуждается в разработке специального практического аппарата. Рассматривая сущность личностно ориентированного эстетического воспитания детей, следует обратиться к современным подходам к трактовке категории «воспитание».

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

В отечественном образовании воспитание рассматривается как элемент педагогического процесса [16; 81; 259; 261], как отдельный элемент педагогической работы учителя [30; 50; 208; 223], как отдельная сфера деятельности педагога [29; 80; 139], как относительно самостоятельный процесс, имеющий ряд особенностей [85; 228; 273; 312]. Воспитание с точки зрения

становления, развития и совершенствования личности рассматривается педагогами-практиками Ш.А. Амонашвили [9], И.П. Волковым [76], Е.Н. Ильиным [124] и др.

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

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

Обобщение рассмотренных методологических позиций позволяет представить личностно ориентированное воспитание как деятельность педагога, признающего приоритетность личностных ценностей воспитанника, учитывающую индивидуальные и возрастные особенности детей. Данная деятельность,

позволяющая в полной мере реализовать личностный потенциал воспитуемых, предполагает субъект-субъектные отношения воспитателей и воспитуемых. Субъект-субъектные связи определяют педагогику толерантности, сотрудничества, ненасилия, партнерства.

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

Рассматривая проблему личностной направленности эстетического воспитания, необходимо отметить, что в качестве главного механизма осознанного переживания сопричастности ребенка к окружающему миру, природе, произведениям искусства выступает процесс *интериоризации эстетических ценностей*. Это, с одной стороны, связано с тем, что именно в детстве происходит становление мировоззрения, целостной картины мира, нравственных ценностей ребенка. Наряду с этим у детей начинают формироваться личностные ценности, происходит их эмоциональное освоение, что становится фундаментом для

формирования у них эмоционально-ценностного отношения к искусству.

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

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

Результатом лично ориентированного эстетического воспитания детей является *эстетическая воспитанность*, которую, основываясь на определении М.И. Шиловой [361], мы трактуем как свойство личности, характеризующееся совокупностью достаточно сформированных качеств личности, в обобщенной форме отражающих единство эстетического переживания, эстетического осознания и эстетического творческого действия. Это определяет компонентный состав эстетической воспитанности, включающей эстетическое восприятие, эмоционально-оценочное отношение к эстетическим объектам, творческое воображение.

Таким образом, опираясь на трактовки понятий «лично ориентированное воспитание», «интериоризация эстетических ценностей», «эстетическая воспитанность», «полисубъектное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности», *лично ориентированное эстетическое воспитание детей* мы определяем как процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности и направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

Для практической реализации нашего исследования важно рассмотреть специфику процесса лично ориентированного эстетического воспитания детей.

По своей целевой направленности эстетическое воспитание ориентировано на создание гармоничных условий для перехода ребенка от игрового отношения к искусству и его наивно-реалистического восприятия к собственно эстетическому восприятию. При этом в качестве основной, содержательной доминанты выступает формирование эмоциональных основ эстетической деятельности и эстетического восприятия как форм эмоционально-ценностного познания мира в системе искусств.

Исследователи [190; 252; 282 и др.], рассматривающие особенности развития коммуникативной сферы детей, выделяют у них проявление «внеситуативно личностных» форм общения, заключающихся в стремлении достичь общности взглядов и оценок с педагогом, взрослыми и сверстниками, что, в свою очередь, дает детям опору при обдумывании нравствен-

ных понятий, становлении моральных и эстетических суждений. Очень часто понимание эстетической категории «красоты» приходит к ребенку через оценки взрослого, когда дети с готовностью задействуют и присваивают эстетические суждения родителей и педагогов.

Мышление ребенка носит ярко выраженный наглядно-образный характер, существенно преобладая над логическим. Поэтому эстетические категории целиком и полностью отождествляются с конкретными образами, например, красота отождествляется с добром, а безобразное – со злом. Мы полагаем, что данный аспект необходимо учитывать при разработке методов и приемов личностно ориентированного эстетического воспитания детей.

Особое место в развитии эстетического отношения к миру занимает эгоцентрическая мыслительная позиция ребенка, характеризующаяся «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка, реально занимаемой позиции. Такую спонтанную умственную позицию Ж. Пиаже назвал эгоцентризмом [271]. Именно она является прекрасной психологической основой для эффективного развития у детей эстетического отношения к миру. При этом такие качества «детского эгоцентризма», как спонтанность и непосредственность мыслительной активности, особенности восприятия (отличающегося близким, родственным и непосредственным отношением к объекту наблюдения), специфика детской логики (очеловечивание, наделение сознанием, моральным смыслом и т.п.) являются несомненными достоинствами ребенка и способствуют развитию его эстетических творческих

способностей. По нашему мнению, опора на детский эгоцентризм позволяет задействовать в процессе эстетического воспитания детей обычно редко используемые возможности ребенка переживать наблюдаемое и чувственно познавать эстетические объекты, опираясь на метод их «очеловечивания».

Проведенный анализ литературы [83; 176; 252] позволил нам отметить еще одно существенное качество – присущую детям нерасчлененность сознания, которое охватывает всю совокупность их отношений к различным жизненным явлениям. Поэтому выделение его эстетических функций может быть только результатом направленного педагогического воздействия в процессе эстетического воспитания детей.

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

Важной характеристикой интеллектуальной позиции детей является синкретизм, то есть склонность к оперированию глобальными образами вместо того, чтобы анализировать детали, к нахождению аналогии между предметами и словами, неродственными друг другу [271]. Способность детей связывать «все со всем» приводит к тому, что ребенок, будучи неспособным к логическому рассуждению, соединяет ближайшие расположенные в пространстве и времени объекты, принимая

связь впечатлений за связь вещей. Другими важными характеристиками умственной позиции детей являются интеллектуальный реализм (отнесение понятия к конкретному предмету) и анимизм (одушевление неживых предметов). Мы полагаем, что именно благодаря этой особенности дети легко могут «оживить» в рисунках, движениях, сказках различные средства художественной выразительности.

Анализ научной литературы выявил еще одну отличительную возрастную особенность детей, которую необходимо учитывать в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. Речь идет об их непосредственности и непроизвольности. Эта особенность традиционно считается «слабостью» детского мышления, хотя другой диалектической стороной непосредственности и непроизвольности ребенка является отсутствие чрезмерной тревожности, препятствующей эффективному эмоциональному восприятию искусства и анализу окружающего, интерес к звукам, краскам, слитность слабого рационального и сильного аффективного компонентов в эстетическом отношении к миру.

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

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

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

Анализ литературы [83; 116; 135; 327; 388] позволил выявить основные особенности восприятия детей, во многом определяющие процесс личностно ориентированного эстетического воспитания. Так, их восприятие характеризуется недостаточными навыками анализа воспринимаемых слов и всестороннего понимания качеств предметов. Оно во многом сводится лишь к узнаванию формы и цвета. Однако по мере накопления опыта эффективной коммуникации с окружающим ми-

ром, ребенком приобретается опыт целенаправленного художественно-эстетического восприятия. Л.С. Выготским также отмечено, что на ранних ступенях восприятие ребенка тесно связано с моторикой [83]. Такое восприятие получило название «чувствоподобного», «эмоциональноподобного». Лишь с течением времени восприятие детей постепенно освобождается от этой связи с непосредственными аффектами и эмоциями. Это во многом определяет специфику восприятия детьми произведений искусства.

Оттенки эмоций у детей еще недостаточно глубоки, разнообразны и дифференцированы. Их формирование необходимо осуществлять от простого к сложному: от *элементарных чувствований* как проявлений органической аффективной чувствительности и играющих подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона; к эстетическим чувствам, в виде специфических эмоциональных состояний, и, наконец, к *обобщенным мировоззренческим чувствам*, связанным с общими более или менее устойчивыми эстетическими ценностными установками личности [293].

Характеризуя проявления творческой активности, отметим, что у детей зачастую отсутствует ярко выраженное стремление к достижению высоких показателей в художественно-творческой деятельности. Это связано с тем, что продукт деятельности (в том числе, в области искусства) для ребенка представляет лишь субъективную новизну. Творческая активность детей будет заключаться в поиске нового, проявлении самостоятельности, оригинальности способов и результатов художественной деятельности, умении видеть новую задачу в обычном и повседневном.

Среди показателей творческой активности особое место будет занимать частота вопросов с целью познания нового, стремление детей участвовать в том или ином виде художественной деятельности. Еще одним показателем творческой активности будет являться эмоциональный настрой ребенка. При этом необходимо помнить, что свойственная детям этого возраста истощаемость может привести к быстрому угасанию творческой активности, если ее не заметить и не поддержать.

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

А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская [222], отводя художественному воображению одну из высших ступеней в иерархии различных форм и видов воображения, считают, что именно особенности детской психики создают благоприятные условия для начала развития художественного воображения. Образам художественного воображения детей присущи особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость. Мы полагаем, что в процессе эстетического воспитания детей нужно

ориентироваться на тот факт, что художественный образ, созданный воображением ребенка, всегда ситуативен и субъективен, большей частью ценен лишь для самого создателя, и если созданный продукт реализуется во внешнем мире, то обычно не очень совершенно [402]. При этом ребенок комбинирует свои впечатления с удивительной легкостью. Причина такой легкости – ограниченность жизненного опыта детей. Таким образом, эмоциональность, живость воображения ребёнка, его непосредственность, отсутствие стереотипных и шаблонных представлений способствуют созданию художественного образа даже в тех случаях, когда у детей нет достаточного опыта эстетической творческой деятельности.

Условием накопления ребенком индивидуального опыта является сохранение в коре головного мозга уже сформированных образов внешнего мира. Поэтому эффективность процесса лично ориентированного эстетического воспитания детей во многом зависит от уровня развития памяти ребенка. Именно поэтому эффективность запоминания обеспечивается его мотивированностью. Как замечают психологи М.В. Матюхина, Г.С. Михальчик и К.П. Патрина [210], память ребенка – это его интерес. Эту особенность детей необходимо учитывать в процессе лично ориентированного эстетического воспитания.

Своеобразие процесса эстетического воспитания детей обусловлено также спецификой их *эстетического развития*.

А.В. Бакушинский, высоко оценивая художественное творчество детей, тем не менее, утверждал, что деятельность ребенка носит внехудожественный, внеэстетический характер, что у него отсутствует потребность созерцания художественной формы эстетического объекта [32, с. 126]. Однако большинство

педагогов и психологов (Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, А.Ж. Овчинникова и др.), занимающихся развитием *эстетического восприятия* ребенка, отмечают, что не существует каких-либо серьезных препятствий, мешающих детям адекватно воспринимать произведения искусства. Они способны воспринимать образный язык различных видов искусства, основную идею, настроение музыкального или литературного произведения, живописного полотна и т.п.

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

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

Эстетическое восприятие детей опирается на три основных механизма, выделенных Е.П. Крупник [168]:

- 1) «раскодирование» художественно-образного языка произведения искусства;
- 2) эмоционально-эмпатическое «вхождение» в произведение искусства, сопереживание, соучастие;
- 3) ощущение художественной формы.

Интегрированное действие всех трех механизмов в процессе лично ориентированного эстетического воспитания должно осуществляться с опорой на переживания и эмоции ребенка.

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

Впечатления детей от книг, театральных постановок, музыкальных произведений могут быть достаточно глубокими и стойкими. При этом эстетические чувства зачастую находят свое выражение в ярком внешнем проявлении при восприятии эстетического объекта. По мнению А.И. Бурова, «эмоции детей, как правило, проявляются не столько в созерцании, сколько в деятельности» [62, с. 117–118], при этом непосредственное, живое и деятельностное знакомство с искусством имеет первоочередное значение в развитии эстетических чувств ребенка.

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

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

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

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

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

Подводя итог, подчеркнем, что рассмотрение теоретико-педагогических аспектов проблемы лично ориентированного эстетического воспитания детей, к которым относится система научных понятий, отражающих различные точки зрения

на его сущность, подходы, закономерности, принципы, структуру, методы, средства, результат, позволило выявить особенности, отличительные черты лично ориентированного эстетического воспитания детей и идентифицировать его как процесс полисубъектного взаимодействия, учитывающий индивидуальные и возрастные особенности детей, направленный на интериоризацию эстетических ценностей с целью формирования эстетической воспитанности ребенка.

1.3. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

С древнейших времен философы и педагоги рассматривали эстетическое воспитание не только в рамках развития способности человека понимать и чувствовать «прекрасное», но и считали его важным и необходимым процессом развития всей личности. Многие из них приходили к пониманию того, что эстетическое воспитание не только «встраивает» индивида в культуру человечества, но и направляет его развитие, охватывая как духовный мир человека, так и ее практическую активность, формируя интеллектуальные и эмоциональные стороны его психики [229, с. 98]. Еще древнегреческие философы, отмечая важность эстетического воспитания, замечали: «Кто в этой области воспитан как должно, тот очень остро воспримет разные упущения или природные недостатки. Его удовольствие или раздражение будет верно: он хвалил бы то, что хорошо, и,

приняв его в свою душу, питался бы им и сам стал бы безукоризненным. ...А когда придет ему пора мыслить, он полюбит это дело, сознавая, что оно ему свойственно, раз он так воспитан» [121, с. 161].

Аристотель был одним из первых, кто связал идеал воспитания человека, основанный на «калокагатии» (от kalos – прекрасный и agathos – добрый), т.е. гармоничном сочетании физических и духовных достоинств и искусства как средства воспитания. Эта идея о «добро-прекрасном» человеке, которого создают «музы и грации» была подхвачена деятелями эпохи Просвещения: «Любитель искусства... знает совершенные произведения человеческого ума и., благодаря почти безграничному росту своих художественных способностей, обретает возможность изменять самую природу и создавать новый мир» [95, с. 163–164]. Особое же развитие идея взаимосвязи эстетического воспитания и калокагатии получила в XVIII–XIX веках в трудах И. Посошкова, Ф. Салтыкова, В. Татищева, И. Бецкова, Н.Н. Новикова, В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, Д.И. Писарева, Н.Г. Чернышевского, В.П. Острогорского.

Многовековой опыт эстетического развития человечества с несомненностью доказывал, что стремление к «красоте» вырабатывает в человеке эмоциональную отзывчивость, которая обладает огромной энергией созидания. Между тем, процесс формирования эстетических компонентов в развитии личности значительно более сложен, чем просто формирование тех или иных эмоций. Одним из первых огромную роль эстетической чувственности в развитии личности раскрыл Ф. Шиллер. «Чем более разовьется впечатлительность, ...тем большую часть мира охватит человек, тем больше способностей разовьет он в

себе», – писал он в «Письмах об эстетическом воспитании» [360, с. 292]. Там же он отметил, что способность человека «чувствовать» не только служит средством для лучшего понимания жизни, но и подготавливает почву для его рационального познания и мышления [там же, с. 274].

Крупнейшие мыслители и педагоги разных эпох и времен, разрабатывавшие те или иные идеи и теории эстетического воспитания, пытались понять, изучить, исследовать на самых разных уровнях, различными методами, способами и средствами ту действенность «прекрасного», что осуществляет «жизнестроительство личности» [144, с. 11]. Однако, как отмечает Р.П. Шульга, изучение особенностей «ценностного ориентирования личности искусством» невозможно без понимания особенностей взаимодействия личности и искусства в процессе эстетического воспитания [365, с. 33].

Прежде всего, необходимо отметить, что именно искусство «впитывает как свой материал» ту объективно существующую эстетическую выразительность, которая есть в окружающей нас жизни (в том числе и в облике живых существ, и объектах неживой природы). Конечно, при этом происходит, с одной стороны, художественно-выразительная обработка, интерпретация материала, а с другой – его осмысление, оценка, принятие или отвержение. Но именно через общение с произведениями искусства личность и познает эстетические и общекультурные элементы в окружающей жизни.

Другой особенностью искусства, определяющей его глубокое воздействие на личность, является его полифункциональность. Как отмечает Е.П. Крупник, попытка дифференциро-

ванно и конкретно описать разнообразное воздействие искусства на человека и общество, с тем, чтобы оптимизировать это воздействие, привела к выявлению достаточно обширного списка функций искусства [168, с. 11–12]:

- Познавательная функция, когда искусство рассматривается с точки зрения знания и просвещения.
- Общественно-преобразующая функция, когда искусство рассматривается как деятельность.
- Эмоциональная функция, когда искусство рассматривается как сильнейший фактор воздействия на эмоциональную сферу человека.
- Коммуникативная функция, когда произведение искусства рассматривается как «передатчик» вложенной в него информации.
- Агитационно-воспитательная функция, когда искусство рассматривается как побуждение к действию, изменению взглядов, убеждений.
- Функция предвосхищения, когда основным в искусстве признается так называемое «кассандровское начало».
- Гедонистическая функция, когда искусство рассматривается как источник наслаждения.
- Художественно-концептуальная функция, когда искусство рассматривается как источник анализа состояния мира.
- Функция «внушения», когда искусство рассматривается с точки зрения его воздействия на психический мир человека.

Наконец, искусство рассматривается как форма развития высших видов продуктивного воображения, являющегося универсальной человеческой способностью, обеспечивающей активность в любых сферах деятельности. Таким образом, искусство отождествляется с творчеством, новым способом мышления и восприятия действительности. Эвристическое значение искусства проявляется в стимулировании им факторов, необходимых в различных видах творческой деятельности: умении по-новому увидеть обычное, ассоциативно связать далеко отстоящие друг от друга явления и процессы, гибкости мышления. Творчество также немислимо без способности находить наиболее целесообразные решения, без образного мышления, без определенного эмоционального настроя. Во всех этих элементах творчества есть эстетическое начало и психологический механизм, развиваемый художественной деятельностью.

Будучи моделью творчества, искусство выступает как мощный стимулятор человеческой активности. При этом его специфика заключается в развитии творческих способностей человека независимо от того, занимается он профессионально-художественной деятельностью или нет. Так, в своем исследовании, посвященном эстетической природе фантазии, Э.В. Ильенков замечает: «Эстетически неразвитый индивидуум сильно проигрывает как сила творческая: для него характерен формально-догматический тип интеллекта, свидетельствующий о недостаточном развитии продуктивной силы воображения, и именно потому, что последнее развивается и совершенствуется как раз искусством» [123, с. 33–36]. Это во многом объясняет

особо пристальное внимание педагогов и психологов к искусству как специфическому виду творческой активности человека, развивающему его креативность.

Лучшие умы России XIX века (П.В. Анненков, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, В.А. Жуковский, А.Ф. Мерзляков, В.Ф. Одоевский, Н.Г. Чернышевский) и XX века (В.Ф. Асмус, А.И. Буров, Л.С. Выготский, Н.А. Дмитриева, М.А. Лифшиц, А.Ф. Лосев, А.В. Луначарский, Г.В. Плеханов, П.А. Флоренский) немало сил потратили на то, чтобы обсудить и всесторонне рассмотреть вопросы воздействия на личность различных видов искусства.

Среди огромного количества исследований Д.А. Леонтьев выделяет три основных уровня изучения специфики взаимосвязи личности и искусства.

Первый уровень рассмотрения данной проблемы – это изучение личности, *создающей искусство*. Сюда относятся исследования, посвященные выявлению особенностей взаимосвязи творческой личности «художника» и создаваемых им произведений искусства, например, психологическая структура личности художника и особенности художественного стиля художника, анализ произведения искусства как «проекции» личности автора, личностные факторы как источник влияния на аудиторию и т.п.

Второй уровень изучения специфики взаимосвязи личности и искусства – это изучение личности, *воспринимающей искусство*. Здесь личность предстает как своего рода «оптическая система», «пассивная инстанция», через которую преломляются и затем подвергаются обработке эстетические стимулы. Именно этот уровень является тем исследовательским полем, на котором располагаются большинство работ эмпирической

эстетики, психологии и социологии искусства. Эти исследования, в свою очередь, можно условно разделить на 4 группы.

В первой группе исследований индивидуальные различия редко принимаются в расчет, так как речь идет об общих закономерностях понимания художественного образа (т.е. насколько хорошо произведения искусства понимаются реципиентами) и систем категоризации действительности (т.е. насколько хорошо различаются категории «прекрасного», «безобразного» и т.п.).

Во второй группе исследований личность выступает как носитель определенных признаков, которые влияют на результат взаимодействия с прекрасным. Здесь также выделяют три группы исследований и соответственно три группы личностных переменных:

1) те или иные черты личности, определяющие процесс общения с искусством;

2) различные типологии личности человека, начиная от типов высшей нервной деятельности до доминирующей модальности в теории нейролингвистического программирования;

3) уровень художественной компетентности личности. В качестве показателей «художественной компетентности» в свою очередь могут выступать:

– уровень образования;

– опыт общения личности с искусством;

– степень владения системой художественных знаний, навыков и умений;

– степень владения специфическими «языками» разных видов искусства, стилей, жанров, позволяющих дешифровать

информацию, заключенную в произведении искусства и «перевести» на язык человеческих эмоций;

– способность к восприятию многомерности произведений искусства (т.е. уровень когнитивной сложности картины мира личности).

В третьей группе исследований личность рассматривается как субъект. Здесь учитывается ряд факторов, связанных:

а) с личностными предпочтениями, проявляющимися в избирательном отношении к произведениям искусства, авторам, направлениям, видам и жанрам искусства;

б) с определенными формами внутренней активности, в том числе с когнитивными и метакогнитивными стратегиями переработки информации;

в) с глубинными структурами, внутренним миром или ценностно-смысловой организацией личности – потребностями, ценностями, мировоззрением (например, взаимосвязь между отношением личности к искусству и тенденцией к пацифизму, либерализму, антиклерикализму, нестандартности поведения, нетерпимости, наивности и т. д.).

Четвертая группа исследований – это исследования конкретно-социологического направления, которые сосредоточены на корреляционных взаимосвязях между уровнем художественных предпочтений или художественно-ценностных ориентаций личности и ее демографическими, возрастными, профессиональными, социально-ролевыми и другими характеристиками (т.е. *кто и как часто* обращается к произведениям искусства).

Наконец, **третий уровень** рассмотрения данной проблемы – это изучение проблемы *взаимодействия* личности и

искусства, в том числе и в процессе эстетического воспитания. В исследованиях данного уровня речь идет о *воздействии* искусства на личность, при этом сама личность рассматривается как «активная инстанция» [186, с. 70–73].

Как отмечает Е.П. Крупник, самые первые и самые многочисленные исследования этого уровня принадлежат функциональной теории искусства, которая давно и активно разрабатывается в эстетике. Представители этой концепции, решая проблему социального статуса искусства, делали вывод, что само существование социальных функций искусства (познавательной, ценностно-ориентационной, созидательной, коммуникативной и гедонистической) и определяет воздействие искусства на человека. Более того, многие представители этой теории делали вывод о том, что типология функций искусства предполагает создание соответствующей типологии личности.

Однако эта аксиома не раз была поставлена под сомнение. Как замечает Ю.У. Фохт-Бабушкин, есть немало фактов, показывающих, что процесс благотворного влияния искусства на человека не действует автоматически [347, с. 75–85]. Если потребности человека в искусстве не соответствуют его социальным функциям, а восприятие неадекватно природе самого художественного произведения, то воздействие искусства не осуществляется, и его роль в развитии личности сводится к нулю.

Известно, что воздействие искусства на личность осуществляется главным образом на трех уровнях:

- физиологическом уровне, связанном с воздействием искусства на физиологические процессы организма человека;
- эмоциональном уровне, связанном с воздействием искусства на эмоционально-волевые составляющие личности,

т.е. с воздействием, способствующим или психологической активности, или, наоборот, психической разрядке организма, его релаксации;

– социально-педагогическом уровне, на котором искусство оказывает воспитывающее, преобразующее и гармонизирующее личность воздействие.

В связи с этим можно выделить три основных направления исследований, связанных с проблемой воздействия искусства на личность.

Первое направление связано с рассмотрением естественнонаучных основ воздействия искусства на человека, серьезное изучение которого началось в конце XIX – начале XX веков, когда на смену эмпирическому этапу пришел этап экспериментальных исследований, подводящих физиологический базис под эмпирические факты. Раньше других видов искусства тщательному исследованию было подвергнуто воздействие музыки на состояние человеческого организма. Специальные исследования С.С. Корсакова, В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.М. Догеля, И.Р. Тарханова и других выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную. Так, довольно много интересных наблюдений и исследований по изучению воздействия музыки на человека было осуществлено И.Р. Тархановым. Результаты своих исследований, в том числе наблюдения, касающиеся замедления или учащения дыхания и сердцебиения в процессе восприятия музыки, он обобщил в работе «О влиянии музыки на человеческий организм». Эти наблюдения были подтверждены и дополнены опытами известного русского фармаколога И.М. Догеля.

Исследования И.М. Догеля, описанные в работе «О влиянии музыки на человека и животных», показали, что музыка влияет заметным образом на ряд жизненно важных физиологических функций, причем характер и выраженность позитивных изменений зависит от ритма, тональности, тембра и других характеристик музыкальных произведений.

Большой вклад в изучение воздействия искусства на человека внес выдающийся русский невролог Б.М. Бехтерев. В статье 1916 года «Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки» обобщены данные, накопленные к тому времени отечественными и зарубежными исследователями в этой области. Особенно большое внимание было уделено ритму: опыты позволили установить, что ритмическая пульсация может замедлить или ускорить пульс и вызвать ощущения удовольствия или недовольства. Изучая влияние музыки на работу мышц, Б.М. Бехтерев высказал мнение, что музыка оказывает влияние на мышечную работоспособность за счет изменения их кровоснабжения. Психофизиологическому анализу влияния музыки на поведение человека было посвящено исследование Б.Г. Ананьева, который в качестве объективных показателей регистрировал изменения в ритмах колебательных движений и мимико-соматические реакции испытуемого [11, с. 150].

Во второй половине XX века заметно вырос интерес к выявлению механизмов воздействия искусства на человека: появились исследования частотных характеристик ЭЭГ в процессе восприятия музыки разных направлений и стилей (В.Н. Мясищев, А.Л. Готсдинер), состояние нервной системы и особенно-

стей межполушарного взаимодействия у лиц «художественных» и «мыслительных» профессий (В.М. Русалов), исследования психофизиологических особенностей музыкальности детей и подростков (Е.П. Гусева, И.А. Левочкина) и т.п.

Второе направление исследований, связанных с проблемой воздействия искусства на личность, рассматривает способность искусства воздействовать на эмоционально-волевые структуры человека и связано с понятием катарсиса. Термин *«катарсис»* (от греч. katharsis – очищение) появился в античной философии для обозначения эстетического воздействия искусства на человека. В рамках пифагорейской школы существовала теория и практика излечения телесных недугов, очищения души от вредных страстей (гнева, страха, ревности) с помощью определенных музыкальных ладов. Аристотель понимал под катарсисом очищение путем сострадания и страха, когда в психике человека под воздействием песнопений, музыки, античной трагедии возникают сильнейшие аффекты, результатом которых становится облегчение и очищение, связанное с удовольствием. В дальнейшем существовали разные интерпретации этого термина: под катарсисом понимали очищение страстей (от чрезмерностей), очищение от страстей (их устранение), возбуждение страстей, восстановление гармонии духовного мира человека. Л.С. Выготский считал, что «никакой другой термин... не выражает с такой ясностью того центрального для эстетической реакции факта, что мучительные и неприятные аффекты подвергаются некоторому разряду, уничтожению, превращаются в проживающие, что эстетическая реакция сводится к катарсису, т.е. сложному превращению чувств». По мнению ученого, катарсис может рассматриваться как завершающая фаза

сложного психофизиологического процесса восприятия произведения искусства: в психике человека происходит разряд эмоций, нервной энергии, «самосгорание» противоположно направленных аффектов. В результате катарсиса происходит превращение отрицательных эмоций в положительные, благодаря включению в иную, более высокую систему ценностей, возникает состояние внутренней упорядоченности и гармонии. В своей работе «Психология искусства» Л.С. Выготский отмечал: «Если музыка не диктует непосредственно тех поступков, которые должны за ней последовать, то все же от ее основного действия, от того направления, которое она дает психическому катарсису, зависит и то, какие силы она придаст жизни, что она высвободит и что оттеснит вглубь» [84, с. 243].

Выделяют двусторонний механизм воздействия искусства на эмоции человека. С одной стороны, искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную, травмирующую ситуацию и найти разрешение этой ситуации на основе креативных способностей человека. С другой стороны, эстетическая реакция катарсиса позволяет изменить действие аффекта от мучительного к приносящему наслаждение. При этом в результате воздействия искусства, с одной стороны, обеспечивается эффективное эмоциональное отреагирование на внешние обстоятельства (придающие даже в случаях агрессивных проявлений социально допустимые, приемлемые формы), оказывается влияние на характер переживания человеком своих чувств, волнений, эмоциональных состояний и реакций. С другой стороны, оптимизируется процесс коммуникации с внешним миром, создаются благоприятные условия для

развития произвольности и способности к саморегуляции, повышается личностная ценность и формируется позитивная «Я-концепция».

Исследования воздействия искусства на личность на физиологическом и эмоциональном уровнях привели к появлению арттерапии – научно-практического направления, сущность которого состоит в коррекционном и терапевтическом воздействии искусства на субъект. Основными функциями арттерапии являются:

- катарсическая (освобождение от негативных состояний);
- психорегулирующая (снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния);
- коммуникативно-рефлексивная (коррекция нарушений общения, самооценки, формирование адекватного межличностного поведения).

Термин «арттерапия», впервые введенный в научный обиход А. Хиллом в книге «Изобразительное искусство против болезни», в настоящее время объединяет несколько различных направлений: музыкотерапию (лечебное и коррекционное воздействие через восприятие музыки), вокалотерапию (лечение пением), изотерапию (лечебное и коррекционное воздействие средствами изобразительного искусства), библиотерапию (лечебное и коррекционное воздействие чтением), имаготерапию (лечебное и коррекционное воздействие в процессе театрализации), кинезитерапию (лечебное и коррекционное воздействие танцевальными, хореографическими движениями).

Третье направление исследований, связанных с проблемой воздействия искусства на человека, рассматривает социально-педагогическое или воспитательное воздействие искусства на личность. Воспитательное воздействие искусства на личность, представляет собой целостный системный акт с особым взаимоотношением нескольких составляющих:

– воздействующий фактор (произведение искусства с системой выразительных средств);

– внутренняя система опосредствования потенциальных возможностей искусства (художественное сознание личности, творческое воображение, ведущие личностные функции);

– эффект преобразования личности (гармонизация, самоопределение, формирование личностных качеств).

Подавляющее большинство отечественных и зарубежных исследований постулируют наличие широкой совокупности связей искусства с практически всеми формами проявления сознательного поведения личности и ее качеств. Одно из самых ярких высказываний принадлежит Ф. Ницше, который, говоря о воздействии музыки на человека, писал: «Дайте мне возможность писать для нации музыку, и мне будет всё равно, кто составляет её законы».

Однако нельзя не упомянуть о другой точке зрения, которая сводится к широко известной «элитарной» доктрине «искусства для искусства» (А. Кроче, Ортега-и-Гассет, К. Белл, Т. Элиот, Э. Ганслик, В. Набоков и др.). Представители этой концепции опираются на положение о том, что художественная или эстетическая ценность всегда противоположна человеческому, что искусство, чтобы быть настоящим, должно очищать себя от всего человеческого.

Однако традиционный взгляд на искусство как на источник иллюзии и развлечения изменен благодаря новым взглядам на скрытые силы человека и богатство его возможностей. Ответ на вопрос, порождает ли прямо искусство то или иное практическое действие, дан еще Л.С. Выготским, который заметил, что искусство является для ребенка орудием овладения реальностью [84].

В современной психолого-педагогической теории и практике незаменимость эстетического воспитания в процессе формирования личности является установленным фактом. В особой миссии искусства был убежден выдающийся ученый-психолог А.Н. Леонтьев. Определяя одну из задач сознания как «задачу на смысл», он считал, что «искусство и есть та единственная деятельность, которая отвечает задаче открытия, выражения и коммуникации личностного смысла действительности, реальности» [185, с. 237].

По мнению Л.С. Выготского, именно художественное переживание «как бы накапливает энергию для будущих действий, дает им новое направление и заставляет смотреть новыми глазами на мир» [83, с. 238]. Анализируя специфику воздействия искусства на личность, Л.С. Выготский справедливо отмечал: «Искусство есть, скорее, организация нашего поведения на будущее, установка вперед, требование, которое, может быть, никогда и не будет осуществлено, но которое заставляет нас стремиться поверх нашей жизни к тому, что лежит за ней» [84, с. 243]. В результате становится возможным предвосхищение деятельности, ее новая организация, приготовление психики к новым состояниям.

Своеобразно высказывание А.В. Луначарского, который утверждал: «Будь вы сапожник или профессор химии, если у вас закрыта душа к любому из искусств, – значит, вы урод, такой же, как если бы у вас не было одного глаза или вы были бы глухим» [202, с. 65]. Спустя несколько десятилетий, размышляя о тесной связи эстетического и нравственного начал, Нобелевский лауреат Конрад Лоренц в своей книге «Восемь смертных грехов цивилизованного человечества» также замечает, что красота природы и красота культурного окружения, творимого человеком, необходимы для нравственного и духовного здоровья человеческого существа. Абсолютная слепота ко всему прекрасному, которая с такой быстротой распространяется в наши дни, является, по мнению автора, душевной болезнью, и к ней стоит относиться со всей серьезностью, хотя бы потому, что ей сопутствует нравственная глухота.

Исследования последних десятилетий подтверждают: искусство, обращаясь к человеческой личности, воздействует на ее различные слои и «этажи» – на эмоции и интеллект, на глубины подсознания и вершины сознания. Оно апеллирует и к простейшим безусловным рефлексам человека, и ко всему социальному жизненному опыту.

Каков же реальный вклад эстетического воспитания в развитие личности? Исследования последних лет все чаще указывают на большие возможности эстетического воспитания, художественной деятельности на личностное развитие человека, тем самым подтверждая идею «воспитания посредством искусства», выдвинутую еще Аристотелем.

Так, получены данные о воздействии музыкально-эстетической деятельности на личностное и познавательное развитие

человека (В.И. Петров, Ж. Порт, Ю.К. Умилин, Е.И. Юдин, К.И. Чижова и др.). Показана роль эстетического воспитания в развитии эмоционально-нравственной саморегуляции личности (И.В. Рязанович), развитии интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка (Д. Сафонова), развитии творческой активности (М.Ю. Пустовит, И.В. Курышова) и творческой самореализация (Л.В. Бурая).

Рассмотрено влияние эстетического восприятия на воспитание самосознания (Н.Г. Тагильцева), толерантного отношения ребенка к сверстникам (О.А. Овсянникова), формирование нравственных взглядов (В.П. Анисимов) и ценностных ориентаций детей (О.В. Ибрагимова). Выявлены педагогические основы развития духовного мира и педагогические условия обеспечения эмоционального благополучия детей средствами изобразительного искусства (Н.А. Ермак, Н.Ю. Сергеева) и т.п.

Показательны результаты эксперимента исследователя Л.А. Пийрсалу, в котором увеличение количества уроков эстетического цикла до 5 часов в неделю (с одновременным сокращением по одному уроку математики, родного языка и природоведения) привело к повышению успеваемости по дисциплинам не эстетического цикла, но и к повышению скорости чтения, увеличению объема внимания, зрительной памяти детей, показателей их творческого мышления.

В 2002 году профессор Ф. Роше выявила феномен, получивший название «эффект Моцарта». Результаты этого исследования привлекли к себе широкое внимание общественности. Ф. Роше обнаружила, что даже кратковременное восприятие (в течение 10 минут) музыки Моцарта вызывает кратковременное улучшение пространственного восприятия у детей, улучшая

способности детей к обучению на основе ассоциаций [396; 397]. Отсюда и родилась известная фраза о том, что «музыка делает нас умнее» [400, с. 655].

Справедливость этих выводов была подтверждена И. Гурвиц и соавторами, который установил, что в результате дополнительного годичного курса обучения детей по программе музыкального воспитания З. Кодаи, дети продемонстрировали более высокий уровень параллельного овладения беглой речью и визуально-пространственного восприятия [392, с. 167–174].

Идея о том, что искусство делает детей умнее, привлекает внимание все новых педагогов и психологов. В 2004 г. эту гипотезу тщательно проверил ученый Г. Шеленберг. В его исследовании участвовали 144 ребенка, рандомизированные на несколько групп. В экспериментальных группах дети посещали музыкальные занятия или занятия театрального мастерства, в контрольных группах дополнительные занятия искусством не проводились. В результате проведенного исследования выяснилось, что в сравнении с детьми из контрольных групп дети из экспериментальных групп, посещавшие занятия музыки, продемонстрировали более существенное повышение показателя IQ и показателей академической успеваемости. Дети, посещавшие уроки театрального мастерства, продемонстрировали улучшение навыков социальной адаптации [400, с. 511–514].

Результаты проведенного нами исследования вполне соответствуют положению о том, что искусство способствует всестороннему развитию личности. Это проявилось в фактологически установленном влиянии художественной деятельности в детстве:

– на личностные факторы, отражающие внутреннюю сущность и поведение человека: показатели интеллекта, силы «Эго», обособленности, конформности, осторожности, добро-совестности, смелости, мягкости, склонности к чувству вины, напряженности, самоконтроля поведения, возбудимости;

– на уровень развития внимания;

– на выраженность индивидуальной расположенности отвечать тревожными реакциями на изменения в окружающей среде (личностная тревожность) и выработку собственной тревожной реакции на окружающую обстановку (реактивная тревога);

– на состояние мотивационной сферы личности;

– на показатели школьной успеваемости по дисциплинам не эстетического цикла;

– на успешность экзаменационных испытаний абитуриентов в процессе поступления в вуз.

Изучение взаимосвязи между фактом занятий искусством в детстве и уровнем мотивации достижения у взрослого человека показало, что художественное образование, полученное в детстве, обусловило впоследствии более высокий уровень мотивации к успеху. Известно, что более высокий уровень мотивации достижения связан с настойчивостью в достижении цели и предполагает более высокие результаты в различных областях деятельности, более высокое качество работы и уровень сложности решаемых задач. В проведенном нами исследовании средний показатель мотивации достижения у студентов, получивших художественное образование в детстве, оказался на 22 балла выше ($p = 0,01$; критерий Манна–Уитни), чем у их сверстников, не испытавших благотворного влияния занятий

искусством в детстве. Таким образом, полученные нами данные позволяют считать, что эстетическое развитие, полученное в детстве, оказывает оптимизирующее влияние на состояние мотивационной сферы взрослого человека.

Проведенное нами исследование выявило также взаимосвязь музыкальных занятий и уровня развития интеллекта у детей. Известно, что занятия музыкой требуют длительного сосредоточения и концентрации внимания, тренировки слуха, чтения нот с листа, запоминания длинных музыкальных пассажей, изучения сложной структуры музыки (интервалы, аккорды, гаммы), постоянного совершенствования тонких моторных навыков и сознательного управления экспрессивностью при игре. С другой стороны, занятия музыкой влияют и на более общие для всех детей характеристики, такие как способность к быстрому переключению внимания, разделению аудиального потока на составляющие, способность к идентификации «временных» групп, способность к эмоциональным реакциям и экспрессивности.

Вносит ли такое сочетание факторов положительный вклад в когнитивное развитие ребенка? Проведенное нами исследование подтвердило гипотезу о том, что занятия музыкой повышают уровень интеллекта у детей.

Для оценки интеллекта нами использовались «Прогрессивные матрицы Дж. Равена», считающиеся наиболее «чистым» измерением общего фактора интеллекта. Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей, занимавшихся музыкой в детских школах искусств, показатели невербального интеллекта оказались в 1,7 раза выше, чем у их сверстников, ($p = 0,0001$; критерий Манна–Уитни).

Аналогичная картина наблюдалась и при анализе результатов исследования, посвященного изучению взаимосвязи уровня развития вербального интеллекта («Личностный опросник Р. Кеттела СРQ», фактор В «более умный – менее умный») и обучения в детской школе искусств. Было установлено, что количество детей в группе, имевшей опыт обучения в детской школе искусств и продемонстрировавших по фактору «В» результаты ниже среднего (5 баллов и ниже), оказалось в 2 с лишним раза меньше ($p = 0,035$; точный критерий Фишера).

Достоверно выше оказался и средний показатель вербального интеллекта ($p = 0,0001$; критерий Вальд–Вольфовица).

Нами также была проведена психометрическая оценка личностных черт детей, на протяжении двух или трех лет занимавшихся в детских школах искусств музыкой и хореографией. Оказал ли влияние на детей столь непродолжительный срок общения с «прекрасным»? Полученные нами данные дают право ответить на этот вопрос утвердительно. В качестве основного диагностического инструмента нами был выбран многофакторный личностный опросник Р. Кеттела СРQ, который описывает личность ребенка в контексте 12-и взаимосвязанных элементов, отражающих ее внутреннюю сущность и поведение. Количественная оценка личностных черт показала, что дети, занимающиеся в школах искусств, оказались более уравновешенными и сдержанными, лучше владеют собой в неблагоприятных ситуациях и демонстрируют относительно высокую помехоустойчивость. Не удивительно, что школьники данной

группы продемонстрировали и достоверно более низкие результаты по фактору «доминантности» (фактор D). Известно, что более высокие оценки по этому параметру у детей коррелируют со склонностью к девиантному поведению и нарушению дисциплины. По-видимому, эстетическое воспитание вносит свой вклад в уменьшение проявлений упрямства и агрессивности у детей.

Занятия искусством в детстве также способствуют развитию серьезности и ответственности у детей. Об этом свидетельствуют полученные показатели по фактору «послушность – независимость» (фактор E).

Полученные данные продемонстрировали парадоксальный, на первый взгляд факт, что дети, обучающиеся в школах искусств, менее утонченные, сентиментальные и романтичные, менее склонны к фантазиям. Они более доверяют рассудку, нежели чувствам, более практичны в делах, реалистичны и тверды (фактор I). Вместе с тем, статистически более низкие показатели, полученные у данной группы детей по этому фактору, свидетельствуют об их эмоциональной зрелости.

Дети, занимающиеся в школах искусств, менее возбужденные, напряженные, раздражительные, нетерпеливые, у них меньше побуждений, не находящих разрядки (фактор Q4).

Завершают картину показатели, полученные по фактору «напряженность» (фактор O). Известно, что личности с высокой оценкой по этой шкале характеризуются эмоциональной неустойчивостью с преобладанием пониженного настроения, страдают расстройством сна, имеют агрессивные тенденции в поведении, что обусловлено наличием большего количества

неудовлетворенных потребностей (фрустрации). Нами показано, что дети, занимающиеся в школах искусств, имеют более низкие показатели напряженности по сравнению со своими сверстниками. По-видимому, занятия искусством в детстве способствуют сглаживанию невротизирующего диссонанса между запросами и возможностями.

Результаты психолого-педагогического обследования учеников 11-х классов продемонстрировали более высокий уровень устойчивости внимания, а также большую устойчивость к эмоциональному стрессу тех, кто занимался искусством в детстве. Так, корреляционный анализ показал, что у детей, не занимавшихся музыкой, обнаружена отрицательная связь между реактивной тревогой и успеваемостью по русскому языку ($r_s = -0,409$; $p < 0,01$), что отражает негативное влияние эмоциональной неустойчивости этих детей на показатели их успеваемости. В группе детей с музыкальной подготовкой такая статистическая взаимосвязь отсутствовала, что указывает на их большую толерантность к эмоциональному стрессу, который в меньшей степени отражается на уровне знаний и навыков, полученных в общеобразовательной школе. Кроме того, у детей не занимавшихся музыкой, была обнаружена достоверная положительная зависимость между продуктивностью по данным корректурной пробы и количеством допущенных ошибок ($r_s = 0,415$; $p < 0,05$). Иными словами, чем продуктивнее работа у детей данной группы, тем ниже ее качество. В группе детей, имеющих музыкальную подготовку, такая взаимосвязь отсутствовала, что указывает на их более высокий уровень внимания.

Результаты изучения успешности на вступительных экзаменах в вуз также демонстрируют отсроченный позитивный эффект художественного образования, полученного в детстве. Полученные данные позволяют декларировать наличие позитивного влияния обучения искусству в детстве на способность к успешному преодолению экзаменационных испытаний по конкретным предметам вступительных экзаменов (математике, русскому языку и литературе).

Таким образом, проведенные нами исследования подтвердили наше первоначальное представление о всеобъемлющем личностном росте под воздействием эстетического воспитания.

Между тем, в современной школе нередко можно столкнуться со скептическим отношением некоторых педагогов к возможностям искусства в решении вопросов личностного развития детей. И это вполне объяснимо. Теоретические особенности искусства, его воздействие на личность достаточно освещены в трудах ученых и нет недостатка в публикациях на эту тему. При этом нельзя не отметить наличие разночтений в подходах и позициях различных авторов.

В реальной практике эстетического воспитания существуют серьезные проблемы по созданию условий, способствующих личностному развитию ребенка в процессе его общения с прекрасным. Это определяет необходимость разработки концептуальных положений личностного подхода к педагогике искусства и создание на их основе технологий личностно ориентированного эстетического воспитания.

Выводы по первой главе

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

2. К теоретико-педагогическим аспектам проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания детей относятся:

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

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

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

5. Основные особенности личностно ориентированного эстетического воспитания детей определяются спецификой возрастного и эстетического развития детей: непостоянство эстетических потребностей детей определяет необходимость более целенаправленного развития активного, творческого отношения к эстетическим объектам ориентированного эстетического воспитания детей; уровень представлений ребенка о красоте и гармонии целиком зависит от условий личностно ориентированного эстетического воспитания; развитие эстетических

оценочных суждений происходит только при соответствующем общении со взрослыми, поскольку младший школьник полностью полагается на эстетические оценки взрослого.

6. Выявление сущности эстетического воспитания детей, особенностей их эстетического развития дает возможность разработать теоретико-методологические основания лично-ориентированного эстетического воспитания детей.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

2.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ

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

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

Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания детей. Эффективное и адекватное применение системного подхода предполагает, прежде всего, что объект изучения будет рассмотрен как *система*. Пе-

педагогическая система по своей природе социальна, представляет собой сложноорганизованное, упорядоченное целое. Она подчиняется законам, правилам, принципам, установленным человеком, поэтому определяется как искусственная. Педагогическая система является динамической, так как она изменяет свойства во времени, преобразуется под воздействием факторов внешней среды и при влиянии внутренних факторов. Преобразования в системе вследствие управления носят упорядоченный, а не стихийный характер, и поскольку педагогическая система представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов, а взаимодействие с окружающими системами обеспечивается не только с помощью управления, но и благодаря внутренним механизмам, то можно говорить о самоуправлении педагогической системы. Существенными признаками педагогической системы является ее целенаправленность и открытость. Таким образом, рассматривая понятие «педагогическая система», отметим, что данные системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми системами.

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

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

1. Системный подход выступает общенаучной основой исследования личностно ориентированного эстетического воспитания детей, обеспечивая рассмотрение его объекта, процесса и результата как педагогических систем.

2. Процесс личностно ориентированного эстетического воспитания детей по своей природе системен и представляет собой проявление упорядоченного воздействия на ребенка.

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

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

Таким образом, использование системного подхода позволило раскрыть системные свойства личностно ориентированного эстетического воспитания детей. Вместе с тем, рассмотрение процесса интериоризации эстетических ценностей, на котором базируется личностно ориентированное эстетическое воспитание детей, обусловило выбор **аксиологического подхода** в качестве теоретико-методологической стратегии исследования.

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

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

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

В настоящее время аксиологический подход имеет общенаучный статус наравне с системным и личностно ориентированным. Проблемы, связанные с человеческими ценностями,

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

Разработанная в философии и психологии методология аксиологического подхода в настоящее время активно проецируется на педагогическую область. В отечественной педагогике ее аксиологические основания рассматриваются как в аспекте аксиологического подхода (И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов), так и науки – педагогической аксиологии (Н.А. Асташова, З.И. Ривкин, Г.И. Чижакова). Опора на ценностный подход, по мнению В.А. Сластенина, позволяет рассматривать образование как «социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы» [310, с. 27].

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей и непосредственно связан со сложным понятием **«ценность»**. Сложность определения сущности этого

явления связана с его многозначностью. Так, В.П. Тугаринов под ценностями понимает «предметы, явления природы и их свойства, которые нужны людям определенного общества или класса и определенной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [335, с. 11]. В качестве критерия ценностей в данном определении выступает их способность удовлетворения потребностей и интересов.

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

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

Рассмотрение личностно ориентированного эстетического воспитания детей с точки зрения аксиологического подхода обуславливает анализ понятий «эстетическая ценность» и «ценностные ориентации».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

относя к ним предметы, цели, средства для удовлетворения потребностей жизнедеятельности личности.

Существуют различные попытки расположения ценностных ориентаций по иерархическим рядам и рангам: В.П. Тугаринов [334] выделяет ценности жизни и ценности культуры; Н.А. Бердяев [36] разделяет ценности на духовные, социальные и материальные; С.Ф. Анисимов [15] рассматривает высшие ценности бытия, ценности материальной жизни, ценности социальной жизни, ценности духовной жизни и культуры, куда входят и эстетические ценности. Многочисленные исследования убедительно показывают, что ценностные ориентации определяют цели и средства деятельности человека [12; 21; 195; 255], существенно влияют на его восприятие окружающей среды [57; 71; 110], являются необходимым элементом самосознания личности [37; 194; 379].

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

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

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

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

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

Таким образом, сформированные в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей ценностные ориентации являются интегративным личностным образованием, которое включает знание сущности эстетической ценности, эмоционально-оценочное отношение к ней и выражается в творческой активности личности по присвоению данной ценности. Тем самым ценностные ориентации становятся способом самореализации *личности* ребенка, поэтому совер-

шенно ясно, что реализация аксиологического подхода в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей осуществляется в единстве с лично ориентированным подходом, в котором процесс эстетического воспитания раскрывается «сквозь призму отдельной личности» для получения «живого знания» [348].

При отборе базовых ценностей, которые должны войти в структуру личности ребенка, стать центром его ценностной системы в процессе лично ориентированного эстетического воспитания, мы ориентировались на три группы «вечных ценностей» или смысловых универсалий, выделенных В. Франклом:

1) ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он создает;

2) ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он переживает и сопереживает;

3) ценности отношения, позволяющие человеку осознать отношение к общественным нравственным ценностям [348, с. 299–300].

Аксиологическое содержание процесса лично ориентированного эстетического воспитания детей определяет формирование целого ряда ценностей.

Ценности, которые реализуются в продуктивных эстетических творческих действиях, мы будем называть «ценностями эстетического творчества». К ним мы относим создание творческого продукта эстетической деятельности; создание «воображаемых миров» (воображаемых картин, сказочных героев, созвучий, декораций и т.п.); ролевые переживания, воз-

никающие в результате не поведенческого, а чувственного проигрывания социальных и психологических ролей, задаваемых писателем, композитором, художником; стремление к реализации своих эстетических творческих способностей; стремление найти неожиданные решения художественно-творческих задач; стремление к самосовершенствованию в различных видах художественной деятельности; стремление к избеганию стереотипов в процессе создания художественных образов; стремление находится в пространственно-временном мире созданных художественных образов и т.п.

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

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

Формирование ценностных ориентаций – процесс достаточно сложный, имеющий определенную протяженность, не

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

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

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

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

Предъявляемые ценности можно представить в двух основных категориях: в виде понятий, норм, идеалов и в виде предмета, эстетического объекта, явления, произведения искусства. Главным лицом, предъявляющим ценности учащимся в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания, является педагог, создающий аксиологические ситуации

и являющийся носителем принятых им и реализуемых в профессиональной деятельности эстетических ценностей. На данном этапе ребенок лишь получает представление о ценностях, не усваивая их и не осознавая их значимости. Поэтому на следующем этапе необходимо обеспечить принятие предъявленных педагогом ценностей.

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

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

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

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

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

детям в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания являются:

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

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

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

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

Четвертый этап характеризуется эмоциональным принятием и осознанием значимости ценностей. Осознанное принятие осуществляется в условиях их идентификации с ценностно-смысловыми образованиями личности в процессе соотнесения ценностной ориентации с иерархией субъективно значимых личностных ценностей учащегося. Внешние влияния (педагога, микросоциума) проникают в глубь личности детей, становятся

частицей «Я», формируя у ребенка не только желание, но и потребность совершать поступки и действия по реализации усвоенных ценностей. *Условиями* интериоризации эстетических ценностей являются:

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

2) эмпатийное взаимодействие в процессе эстетической творческой деятельности;

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

Подводя итог, отметим, что аксиологический подход позволил рассмотреть процесс и результат личностно ориентированного эстетического воспитания детей с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Вместе с тем, он не отражает аспекты полисубъектного взаимодействия, связанного с реально существующим, особым уровнем взаимодействия между субъектами эстетического воспитания, находящимися в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной эстетической творческой деятельностью. Поэтому для решения практических аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания как педагогически управляемого процесса формирования эстетической воспитанности детей мы определяем в качестве практико-ориентированной тактики **лично ориентированный подход.**

В самом общем виде личностно ориентированный подход, как и любой другой теоретико-методологический подход,

сводится к изучению объекта в определенном ракурсе, с проекцией результатов исследования на ту или иную теоретическую область и представлением сделанных выводов в специальных научных терминах. Теоретическими предпосылками становления личностно ориентированного подхода в педагогических исследованиях служат идеи философской и педагогической антропологии (Н.А. Бердяев, Б.М. Бим-Бад, В.В. Зеньковский, В.П. Зинченко, В.В. Розанов, К.Д. Ушинский и др.), работы представителей гуманистического движения в психологии и педагогике (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, Ш.А. Амоношвили, В.А. Сухомлинский и др.). Значительный вклад в разработку теоретических и методологических основ данного подхода внесли Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, С.Л. Братченко, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский, Э.Ф. Зеер, В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская.

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

жизнедеятельность в качестве субъекта развития в течение жизни [11; 359 и др.].

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

Принцип ситуативности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей

В опоре на данный принцип процесс личностно ориентированного эстетического воспитания детей строится на ситуациях, предполагающих эвристический поиск их решения. Это обеспечивает его гибкость и вариативность, вплоть до выстраивания индивидуальной воспитательной траектории с учетом характера и специфики меняющихся эстетических потребностей детей и индивидуальных способов эстетической творческой деятельности. Опора на принцип ситуативности предполагает:

1) коммуникативно-ориентированное взаимодействие, создающее в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания особенно доверительные отношения между обучаемыми, основанные на взаимопомощи и поддержке;

2) непосредственное диалогическое взаимодействие ребенка с педагогом, направляющего процесс личностно ориентированного эстетического воспитания в наиболее благоприятное русло.

Принцип адаптивности и психологической комфортности процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей

Опора на данный принцип предполагает создание условий для формирования эстетической воспитанности детей, а именно:

1) определение возможного для ребенка уровня развития субъективных личностных свойств, на формирование которых следует ориентироваться в процессе эстетического воспитания;

2) решительный отказ от авторитарного характера процесса эстетического воспитания; доверие к ребенку, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению; отказ от излишней требовательности и чрезмерного контроля;

3) опора на внутреннюю мотивацию ребенка;

4) признание уникальности и самоценности личности каждого ученика.

Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия

Опора на данный принцип обуславливает использование разнообразных методов и приемов эстетического воспитания, которые вовлекают детей в процессы *познания* эстетических ценностей, совместной эстетической творческой *деятельности* и эмоционального эстетического *восприятия*. Принцип синтеза познания, аффекта и творческого действия предполагает:

1) развитие личности детей сразу в трех сферах – рациональной, формирующей суждение, оценку, вкус, способность понимать воспринятое; чувственной, формирующей эстетиче-

ское восприятие, чувство, переживание; творческой, формирующей способностью воссоздавать и создавать образ, интерпретировать воспринятое;

2) использование метода личных аналогий, задействующего не используемые обычно возможности детей переживать наблюдаемое и чувственно познавать эстетические объекты. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, графической формах.

Принцип эмоционально-ценностной ориентации процесса эстетического воспитания детей

Данный принцип связывается с постоянным подчеркиванием безусловной ценности, уникальности предъявляемых детям произведений искусства, проявлением со стороны педагога подчеркнуто восторженного, трепетного отношения к эстетическим объектам, эстетической творческой деятельности. Принцип эмоционально-ценностной ориентации предполагает обогащение процесса эстетического воспитания личностно-значимым содержанием, включающим не только эстетическую информацию, но и использование эмоционально-насыщенных образов, символов, метафор, аналогий.

Принцип убеждающей коммуникации

Данный принцип базируется на использовании убеждения как основного средства взаимопонимания и взаимодействия. Принцип убеждающей коммуникации ориентирует на развитие коммуникативных (речевых), перцептивных и интерактивных навыков и умений учителя, включающих: умение эмоционально рассказывать о «прекрасном»; умение использовать в своей речи разнообразные сенсорно окрашенные

слова; умение воспринимать ученика во всех его вербальных и невербальных проявлениях, понять чувства и настроение ребенка; умение устанавливать контакт с детьми и т.п.

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

1. Наделение личностным смыслом эстетических ценностей и способов эстетической творческой деятельности. Как показывает анализ исследований крупнейших отечественных методологов личностно ориентированного подхода [5; 51; 52; 53; 303; 305; 377 и др.], «наделение знания личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия» [305, с. 82]. Операция оценивания в эстетическом воспитании детей имеет отношение одновременно как к познанию, рациональной оценке, суждению о воспринимаемых эстетических объектах, так и к социальной ориентации ребенка в процессе сопоставления эстетических объектов с этическими, нравственными, эстетическими идеалами и нормативами. Операция означивания связана с наделением личным значением данных чувственного восприятия эстетического объекта. Операция осмысливания направлена не только на понимание, но и на выявление собственной интерпретации воспринимаемого эстетического объекта, наделение его смыслом. Рефлексия – это операция, которая в ситуации личностно ориентированного эстетического воспитания побуждает детей к размышлению, анализу собственных мыслей и переживаний, в результате чего формируется личностный смысл приобретаемой эстетической ценности.

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

3. Организация диалогового общения между всеми субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания является третьей составляющей механизма организации процесса эстетического воспитания детей. Эффективность диалогического общения зависит от: равноправного взаимодействия субъектов диалогового общения; соотношения содержания, способа, ритма, характера общения и реагирования участников диалогового общения; готовности педагога к диалоговому общению; готовности детей к диалоговому общению, умения актуализировать накопленный ими жизненный и эстетический ценностный опыт.

Организация диалогового общения между субъектами личностно ориентированного эстетического воспитания детей опирается на следующие положения:

1) вопросы должны быть подобраны с учетом готовности детей к диалоговому общению и степени сформированности опыта диалогического общения, проявляющегося в адекватной реакции на неожиданные и неоднозначные суждения;

2) включать элементы театрализации, воплощения художественных образов в динамичном действии игровых ситуаций художественно-ролевого типа.

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

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

1) определение проблемы, интересующей субъектов диалога;

2) рассмотрение проблемы в контексте значимых для ребенка эстетических ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;

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

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

Таблица 1 – Виды эстетических лично­стно ориентированных ситуаций

№	Вид эстетической лично­стно ориентиро­ванной ситуации	Назначение эстетической лично­стно ориентированной ситуации
1	Лично­стно ориентиро­ванная ситуация <i>эстетического вос­приятия</i>	Организация совместной эсте­тической творческой деятельно­сти педагога и детей с целью эсте­тического «распредмечива­ния» предметов

№	<i>Вид эстетической личностно ориентированной ситуации</i>	Назначение эстетической личностно ориентированной ситуации
2	<i>Эмоционально-оценочная личностно ориентированная эстетическая ситуация</i>	Субъективная оценка ребенком объективной эстетической ценности, формирование эстетического отношения, оценки, суждения, идеала
3	<i>Личностно ориентированная ситуация эстетического самовыражения</i>	Решение разнообразных художественно-творческих задач с целью формирования эстетических творческих способностей ребенка, благодаря чему он открывает в себе потенциальную способность эстетического отношения к миру
4	<i>Коммуникативно-эстетическая личностно ориентированная ситуация</i>	Формирование нравственно-эстетической коллизии, служащей основой эстетики в человеческих взаимоотношениях

Технология организации каждого вида эстетических личностно ориентированных ситуаций включает в себя следующие операции: диагностика уровня сформированности эстетической воспитанности детей; уточнение цели построения эстетических личностно ориентированных ситуаций; отбор эстетических объектов для общения; организация эстетических отношений в процессе любых видов эстетической творческой деятельности; оценка и самооценка результатов эстетической творческой деятельности педагогом и ребенком.

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

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Закономерности, являясь объективно существующими, повторяющимися существенными связями явлений или процессов, отражают содержание и преобразование педагогических воздействий, условия или ограничения данных процессов, направления развития педагогических систем. В основе выявления закономерностей личностно ориентированного эстетического воспитания детей лежал научный анализ специальной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования.

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

Основные закономерности личностно ориентированного эстетического воспитания детей указывают на общее направление и конкретные педагогические ориентиры разработки принципов.

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

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

Гармонизация личности – это процесс развития и саморазвития, направленный на достижение большей психологической и внутриличностной гармонии. К этому понятию приближаются понятия «адаптация», «компенсация», «саморегуляция», «саморазвитие» и «самоактуализация». Однако стремление к гармонизации более универсально по своей сути, так как ориентировано на *универсализацию* личностного потенциала в переживаниях и поведении. Единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации, во-первых, представляет процесс личностно ориентированного эстетического воспитания детей как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присущи как определенная специализация, так и функциональная

взаимозависимость. При этом *универсализация* определяет расширение компетенции интегрируемых частей процесса лично-стно ориентированного эстетического воспитания детей, а *гармонизация* увеличивает степень согласованности, соразмерности, сбалансированности этих частей.

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

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

опыт переживания эстетических чувств, до сих пор не изведанных ребенком.

Таким образом, единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации увеличивает степень согласованности интегрируемых частей процесса лично ориентированного эстетического воспитания детей, разрешает противоречия между целостной природой эстетического сознания и дискретным характером эстетического освоения действительности, расширяет границы эстетического восприятия детей.

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

Принцип интегративности эстетического освоения действительности

Опора на принцип интегративности эстетического освоения действительности позволяет связать процессы универсализации и гармонизации, помогая найти общую платформу сближения различных видов искусства и развивая у детей способности к синтезу знаний из различных видов искусства. При этом *универсализация* будет определять широкое привлечение средств художественной выразительности разных видов искусства в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей, а *гармонизация* – увеличивать их интегра-

цию. Тем самым преодолевается мозаичный характер эстетического освоения действительности. Принцип интегративности эстетического освоения действительности рассматривается на трех уровнях:

1) уровень «целей и сущности», предполагающий комплексное освоение различных видов искусства;

2) уровень «понятий и явлений», предполагающий параллельное использование одних и тех же понятий для описания разнородных художественно-эстетических явлений;

3) уровень «форм и структур», предполагающий поиск и соединение в опыте представлений о средствах выразительности различных видов искусства в новом, ранее не встречавшемся сочетании, создание новых художественных образов.

Принцип онтологической направленности процесса эстетического воспитания

Принцип онтологической направленности эстетического воспитания, понимаемый как *принцип множественности «знания»* позволяет расширить границы эстетического восприятия и определить процедуры структурирования содержания лично ориентированного эстетического воспитания детей. Опора на данный принцип, с одной стороны, предполагает многогранный характер осмысления ребенком эстетических явлений. Усвоение им эстетических ценностей происходит на основе единства объективного и субъективного, сознательного и бессознательного, носит рефлексивный и синтетический характер познания действительности, предполагая установление связей между цветом, звуком, формой, ритмом, смыслом. Это,

в свою очередь, дает ребенку возможность самостоятельно находить способ решения художественно-творческих задач, благодаря чему происходит осознание внутренних свойств эстетических объектов с позиций «истины», «красоты» и «добра». Принцип онтологической направленности эстетического воспитания связывает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания с *гармонизацией* личности ребенка на основе развития его эмоционально-чувственной сферы и воображения и показывает зависимость эффективности данного процесса от художественно-образного взаимодействия смысловых рядов произведений искусства. Вместе с тем, опора на принцип онтологической направленности эстетического воспитания дает возможность выстроить процесс формирования личностных смыслов ребенка в следующей последовательности: целостное восприятие произведения искусства; установление связей между его элементами; интегрирование образов в целостное переживание смыслов.

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

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

Опора на принцип синтеза эмоционального, рационального и интуитивного позволяет расширить (универсализировать) границы эстетического восприятия, предполагая обяза-

тельное наличие трех компонентов. *Эмоциональный компонент* обеспечивает чувственно-образное восприятие и эмоционально-ценностное отношение к эстетическим объектам, организуя вхождение ребенка в ситуации эмоциональных переживаний, дающих возможность непосредственного проживания эмоций и чувств, возникновения эмоционально обусловленных образов, способствующих накоплению эмоционально-чувственного опыта и развития эмоционально-образного компонента мышления.

Рациональный компонент способствует рациональному осмыслению наиболее общих и существенных признаков эстетического объекта, предусматривая постепенный отход от восприятия единичного, конкретного к общему, существенному (группировка по эстетически-ценностным качествам – цвету, форме, симметрии, регистру) с обязательным включением в рациональные умозаключения опыта ребенка, его собственные представления и аналогии. В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания рациональное и чувственное содержание эстетического объекта соединяются в целостном образе.

Включение *интуитивного компонента* предусматривает восприятие не только на уровне образа или понятия, а на уровне тактильных, гравитационных, сенсорных ощущений и т.п.

Теоретико-методологической стратегией личностно ориентированного эстетического воспитания детей является аксиологический подход, с которым связана вторая закономерность:

актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации.

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

Таким образом, усвоение (интериоризация) эстетических ценностей возможна лишь тогда, когда у ребенка есть *внутренняя потребность и мотивация* такого усвоения. Поэтому процесс личностно ориентированного эстетического воспитания детей должен основываться на активности самих детей в овладении эстетическими ценностями, созданными другими людьми.

Другим важнейшим механизмом актуализации эстетических ценностей и возможности их интериоризации является создание *эмоционально-комфортной атмосферы*. Эмоции принимают самое активное и непосредственное участие в интериоризации внешних ценностей, переводе их во «внутренний план», выработке ценностных ориентации самой личностью. Осуществление взаимосвязи между интериоризацией эстетических ценностей и возможностью их актуализации не

может осуществляться без опоры на чувства учащихся, без переживания ими процесса восприятия прекрасного, проявления к нему эмоционально-ценностного отношения. В этом состоит один из важнейших признаков «очеловечивания» эстетических ценностей, так как без эмоций, переживания нет их подлинного присвоения.

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

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

Принцип эмоциональной открытости

Принцип эмоциональной открытости акцентирует внимание на том, что ценностные ориентации личности, в том числе (и особенно) эстетические, выступают, прежде всего, в форме переживания. Переживания, как правило, выражаются через эмоцию – непосредственную оценку субъекта объектом, что позволяет отнести этот объект к ценности с помощью эстетических чувств, эстетического вкуса и др. Чаще всего спектр эмоциональных проявлений – это наиболее открытая область выражения отношения к эстетическим ценностям как со стороны пе-

дагога, так и со стороны ребенка. Именно эмоциональная экспрессия делает поведение участников процесса выразительным и гибким. Это достигается различными путями:

1) открытостью эмоциональных переживаний в процессе восприятия произведений искусства;

2) эмпатией, понимаемой в данном аспекте как чувствительность к эмоциональным реакциям других людей на воспринятое произведение искусства;

3) способностью спонтанно выражать свои чувства;

4) толерантностью к выражению чувств других людей;

5) умением замечать тонкие оттенки эмоциональных состояний;

б) способностью рефлексии своих эмоциональных состояний.

Одним из путей усиления эмоционального компонента является использование диалога как формы общения. Поэтому эстетические ценности, усваиваемые в диалоговом взаимодействии, содержат ярко выраженный эмоциональный компонент.

Принцип ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания

Этот принцип направлен на реализацию сущностной характеристики личностно ориентированного эстетического воспитания детей – создание условий для обретения каждым ребенком смысла эстетической творческой деятельности, т.е. наполнения ее ценностными смыслами. Необходимо обогатить процесс эстетического воспитания ситуациями творчества,

переживания, побудить каждого ребенка занять в нем активную позицию. Принцип ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания изменяет весь строй традиционного эстетического воспитания, побуждая обратиться к «педагогике личности». В связи с этим уместно подчеркнуть, что процесс постижения смысла, то есть его поиска, характеризует более высокую стадию развития личности, чем присвоение уже известного, «представленного» человеку смысла (В. Франкл).

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

Принцип интенциональности

Интенциональность понимается как нацеленность сознания на объект (в том числе на эстетический объект), о котором человек думает, размышляет, который он воспринимает. Согласно принципу интенциональности, человеческий интерес, направленный на объект, наделяет его значением, не изучая при этом его структуру, механизмы образования. Эта естественная установка сознания на восприятие окружающего мира открывает возможности для более широкого усвоения ребенком идеальных предметностей (в том числе, эстетических ценностей).

При педагогической интерпретации интенциональности ее содержательным звеном выступают мотивационно-смысловые структуры аффективного и когнитивного планов, определяющие особенности взаимодействия личности с социокультурной средой, другими людьми и продуктами их деятельности. Компонентами интенциональности являются эмоциональные переживания и поведенческие паттерны. Первое означает, что самостоятельными элементами эстетического воспитания могут оказаться не только слова, изображения, звуки, но эмоции и ассоциации. Второй компонент подчеркивает важность осмысленной, интенционно совпадающей педагогической коммуникации, важнейшей составляющей которой являются диалогические взаимоотношения между участниками эстетического воспитания.

При этом процесс освоения новых эстетических понятий, с точки зрения принципа интенциональности, должен учитывать следующие фазы:

- 1) мотивировка – создание условий для осознания необходимости нового способа описания своего предыдущего художественно-эстетического опыта;
- 2) категоризация – введение знаково-символического и визуального обозначения эстетического понятия;
- 3) обогащение – накопление и дифференциация опыта оперирования вводимым эстетическим понятием;
- 4) перенос – применение усваиваемого эстетического понятия в новых ситуациях;

5) свертывание – реорганизация всех имеющихся у ребенка сведений об эстетическом понятии и превращение его в обобщенное эстетическое понятие.

Практико-ориентированной тактикой личностно ориентированного эстетического воспитания детей является личностно ориентированный подход, с которым связана третья закономерность: ***личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей детей.***

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

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

Личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия предполагает поиск путей «понимания» ре-

бенка, акцентируя внимание на творческом характере педагогической деятельности и важной роли в ней образно-эмоциональной сферы.

Опора на личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия связывается с несколькими моментами.

- Во-первых, это стремление к увеличению адекватных интерпретаций, анализа того, что *хотел, предполагал, намеревался* сказать, выразить, передать писатель, художник, композитор.
- Во-вторых, создание системы своеобразного «сопряженного взаимодействия» между учеником и педагогом в процессе эстетического восприятия. Этот важный элемент общения с произведениями искусства в процессе эстетического воспитания можно обозначить как «эффект ауры», благодаря которой могут расшириться возможности художественного воображения ребенка.
- В-третьих, личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия содействует проявлению детских предпочтений, убеждений, догадок, а также развитию способности оценивать свою деятельность, предвосхищать последствия, находить ошибки.

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

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

Принцип эмпатийного взаимодействия

Эмпатийное взаимодействие является сложным процессом, выступая и как сторона межличностных отношений, и одновременно как результат межличностного взаимодействия. Эмпатийное взаимодействие в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей можно рассматривать как умение создавать соответствующие чувственные образы, умение раскрыть специфику средств художественной выразительности на естественном для ребенка языке, найти общий художественный замысел, что помогает не только войти во внутренний мир ребенка, но и «вчувствоваться» в мир его эстетических ценностей и переживаний. Таким образом, проникнутое эмпатией восприятие внутреннего мира ребенка позволяет облегчить процесс актуализации эстетических ценностей ребенка. При этом степень и глубина эмпатийного взаимодействия определяют наиболее оптимальные педагогические решения, проявление доброжелательной требовательности, такта, чуткости, что, в конечном итоге, усиливает эффективность усвоения ребенком эстетических ценностей.

Вместе с тем, эмпатия, традиционно понимаемая как способность человека представлять себя другим, позволяет ребенку войти в личный эмоциональный мир другого человека,

как если бы он был этим другим человеком. В процессе эстетического воспитания специфичным для эмпатии становится механизм мысленного перенесения себя – своего реального «Я» – в ситуацию того эстетического объекта, который воспринимает ребенок, что предполагает «вчувствование» и «перевоплощение» в художественный образ, воображаемую ситуацию. Тем самым, эмпатия автоматически ведет к художественному открытию, являясь механизмом развития креативности детей.

Принцип полисубъектности

Опора на принцип полисубъектности исходит из осознания того факта, что творческая активность личности получает наиболее полное воплощение в условиях сотрудничества педагога с детьми. Полисубъектность может получить развитие только на основе уважения личности и прав ребенка и равенства партнеров по общению, эмоциональной открытости и доверия друг к другу. В этой связи возрастает и роль педагога, который стимулирует стремление ребенка к самосовершенствованию, создавая условия для его личностного роста, и роль детского сообщества, которое укрепляет чувство защищенности, собственного достоинства, самоуважения ребенка, без чего немислимо развитие его эстетических творческих способностей. Ясно, что создание такого коллектива требует от педагога и мастерства, и знаний, и высоких человеческих качеств. Создание благоприятного «психологического поля» предполагает отношения диалога и доверительности, которые стимулирует не только творчество, но и духовное взаимопонимание в процессе эстетического воспитания. Составляющие диалогического отношения (искренность, открытость к сотрудничеству, принятие

и др.) исключают подавление одного участника общения другим, которое всегда вызывает вполне объяснимое сопротивление со стороны ребенка. Принцип полисубъектности обеспечивает развитие уникальности каждого ребенка, утверждение его чувства собственного достоинства и возвышение авторитета личности.

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

Принцип педагогической герменевтики

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

Одним из герменевтических приемов раскрытия смыслов, заложенных в произведениях искусства, является метод

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

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

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

Помимо принципов, специфических для каждой закономерности, мы определили группу *общих принципов*, имеющих универсальный характер, так как они непосредственно связаны со всеми выявленными закономерностями, характеризуют их внутреннее единство и отражают более высокий уровень науч-

ного обобщения. К ним мы относим принципы культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости.

Принцип культуросообразности предполагает, что лично ориентированное эстетическое воспитание детей должно основываться на общечеловеческих ценностях, строиться в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями.

Принцип перспективности. В процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей необходимо учитывать перспективы развития системы эстетического воспитания.

Принцип адаптивности. Процесс лично ориентированного эстетического воспитания детей предполагает приспособление к изменяющимся целям и условиям воспитательной системы в целом и воспитательной системы образовательной организации в частности.

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

Принцип гибкости. Процесс лично ориентированного эстетического воспитания детей должен содержать возможности изменений, обеспечивающих его реализацию в различных условиях, с сохранением системной целостности.

2.3. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Данный раздел позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, определить сферу и технологию его практического применения. Содержательно-смысловые аспекты отражают механизмы, процедуры и средства практической реализации разработанных нами теоретических положений. Они представлены в качестве модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей. Данная модель раскрывает связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями. При определении номенклатуры, сущности и возможностей практической реализации нашей модели мы основывались на системном, аксиологическом и личностно ориентированном подходах, что, в свою очередь, обусловило выделение содержательно-процессуального, мотивационного и позиционного компонентов модели. Эти компоненты пронизывают весь процесс личностно ориентированного эстетического воспитания детей, одновременно реализуясь на его различных уровнях.

I. Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей

Содержательно-процессуальный компонент модели определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания рассматриваемого нами процесса и включает: содержательный блок, определяющий содержание

лично ориентированного эстетического воспитания детей; процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы эстетической творческой деятельности детей.

Содержательный блок содержательно-процессуального компонента модели предусматривает:

- 1) включенность в состав содержания лично ориентированного эстетического воспитания ценностного опыта детей;
- 2) наличие информационных, практических и рефлексивно-оценочных характеристик содержания лично ориентированного эстетического воспитания детей, позволяющих использовать его как дидактический инструмент осознанного выбора детьми содержания с учетом их ценностно-смысловых предпочтений;
- 3) процессуальность содержания лично ориентированного эстетического воспитания детей, его представленность в виде совокупности значимых для ребенка проблемных и лично ориентированных ситуаций.

Содержательный блок содержательно-процессуального компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания детей отражается в программе.

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

Выделенные нами в процессе исследования методы лично ориентированного эстетического воспитания детей делятся на две группы (табл. 1).

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

Таблица 2 – Методы личностно ориентированного эстетического воспитания детей

Группы методов	Методы
<i>Перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания</i>	
Методы аудиальной передачи эстетической информации	Рассказы, беседы, объяснения, художественно-образное символическое описание, прослушивание музыкальных произведений
Методы визуальной демонстрации эстетической информации	Демонстрация натуральных объектов, изобразительных произведений, наглядных пособий, иллюстраций, работа со всеми видами печатной или письменной информации

Группы методов	Методы
Методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации	Элементарные движения, дирижирование, рисование, артикуляционные упражнения, пальчиковые упражнения и т.п.
<i>Активные методы</i>	<i>лично-стно ориентированного эстетического воспитания</i>
Методы художественно-творческого выражения	Художественное исполнительство
	Метод учебно-критического выражения
Творческие методы	Метод решения учебных художественно-творческих задач
	Метод вживания в эстетический объект
	Метод синектики
	Метод инверсий эстетических объектов
	Метод художественно-творческих аналогий

- *Методы аудиальной передачи эстетической информации*

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

- *Методы визуальной демонстрации эстетической информации*

К этой группе относится демонстрация натуральных объектов (например, палитры красок или музыкальных инструментов) и изобразительных произведений, наглядных пособий, иллюстраций и т.п., а также методы, предполагающие работу со всеми видами печатной или письменной информации.

- *Методы кинестетического восприятия и передачи эстетической информации*

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

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

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

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

- Методы учебно-критического выражения, превращающие процесс эстетического воспитания в творческое аналитическое познание. К данным методам относятся:

- 1) критический анализ результатов эстетической деятельности;
- 2) обучающее взаимодействие на основе совместного объективного анализа и оценки всеми участниками результатов эстетической творческой деятельности;
- 3) обучающее рецензирование, предполагающее как критический анализ и оценку работ товарищей, так и «рецензирование», «критика» произведений искусства.

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

1. Метод решения художественно-творческих задач

Отличительной особенностью художественно-творческих задач является то, что они не только позволяют детям овладеть художественным языком и навыками в конкретных видах искусства, но и развивают художественное воображение детей, их эстетическое отношение к окружающему миру, умения находить альтернативные нестандартные решения. Художественно-

творческие задачи могут использоваться и как средство усвоения эстетических знаний, и как средство развития креативности детей. Они могут применяться и для организации самостоятельной работы, и служить способом контроля и диагностики сформированности эстетической воспитанности детей.

Художественно-творческие задачи включают два типа задач – межсистемные (межпредметные) творческие задачи и «малые творческие» задачи.

Межсистемные (межпредметные) художественно-творческие задачи расположены на стыке разнокачественных знаний, понятий, тем. Основные цели данного типа задач:

- 1) осознание внутренних связей между пространственными и временными видами искусства;
- 2) преодоление эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля;
- 3) развитие элементарно-ассоциативного восприятия произведений искусства.

Разработка межсистемных задач осуществляется путем вычленения особо важных межсистемных (межпредметных) проблем на основе целостного восприятия различных видов искусства [388]. Решение этих задач способствует формированию у детей особо важных межсистемных способов мышления, преодолению эмоциональной бедности воображения в целях активного формирования ассоциативного поля.

Вторая группа художественно-творческих задач – «*малые творческие*» задачи. Их особенностью является то, что они не требуют для своего решения специальных знаний. Условия для их решения создаются простой установкой педагога. Задачи этой группы имеют специфическое содержание, заключающе-

еся в собственном смысловом и образном выборе решения. Использование таких задач способствует развитию творческого воображения детей путем использования следующих приемов [291, с. 164]:

1) агглютинация – соединение различных, в реальности не соединяемых свойств, качеств, частей эстетических объектов;

2) гиперболизация – преувеличенное изменение размеров эстетического объекта;

3) заострение – акцентирование каких-либо признаков эстетического объекта;

4) конвергентная схематизация – сглаживание различий между эстетическими объектами и активное изыскание черт сходства между ними;

5) типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных эстетических объектах и воплощение их в конкретном образе.

2. Метод вживания в эстетический объект

Метод вживания опирается на эмпатию, которая, в свою очередь, применима для «вселения» учеников в эстетические объекты. Данный метод оказывается необычайно эффективным, поскольку задействует не используемые обычно возможности детей переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания. Метод вживания позволяет ребенку представить себя на месте сказочного персонажа, героя изобразительного полотна или дирижера. Он применим к любому «художественному объекту» – регистру, тембру, темпу, жанру и т.д. Рождающиеся при этом чувства и ощущения могут быть выражены в знаковой, двигательной, красочной, ритмической, вокальной, звуковой формах.

3. Метод синектики

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

4. Метод инверсий эстетических объектов

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

5. Метод художественно-творческих аналогий

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

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

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

Таблица 3 – Приемы организации личностно ориентированного эстетического воспитания детей

№	Типы приемов	Приемы
1	Приемы полимодального представления эстетической информации	Прием «музыкальных зеркал»
		Прием музыкально-пластического моделирования
		Прием зрительной стимуляции
		Прием рисования под музыку
		Прием синкретического погружения в художественный образ
		Прием перекодирования информации
2	Игровые приемы	Прием дидактической игры, мотивирующий ученика на овладение эстетическими знаниями
		Прием имитационного моделирования
3	Рефлексивные приемы	Прием ранжирования
		Прием эмпатического слушания

№	Типы приемов	Приемы
4	Эвристические приемы	Прием символического видения
		Прием авторского развития ситуации
		Прием псевдоошибок

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

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

- Прием музыкально-пластического моделирования.
- Прием зрительной стимуляции, сопровождающийся мелодией, нарисованной в виде лесенки.
- Прием рисования под музыку.
- Прием синкретического погружения в художественный образ, активизирующий аудиально-визуально-кинестетические представления детей (например, слушая музыку, наблюдаем, как она движется, дышит, представляем, как она выглядит, как звуки управляют красками и кистью).
- Прием перекодирования информации. Особенность данного приема состоит в том, что восприятие и усвоение нового материала в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей организуется как процесс перевода информации из одной формы в другую (например, из графической в вербальную и наоборот). В результате этих действий ребенок не просто воспроизводит информацию, а решает проблемную задачу, что делает его деятельность мотивированной, осмысленной, стимулирует его творческую активность.

2. Игровые приемы. Назначение игровых приемов – развитие эстетических суждений и коммуникативных качеств ребенка как компонентов эстетической воспитанности детей. Сущность игрового приема в личностно ориентированном эстетическом воспитании детей состоит в освоении основных действий эстетической творческой деятельности через игру. Рассмотрим игровые приемы, включенные в данный комплекс:

- Прием дидактической игры, мотивирующий детей на овладение эстетическими знаниями. К ним относятся кроссворды, викторины, ребусы. Игровое действие дидактических

игр разнообразно: группирование, сравнение, загадывание, отгадывание. Дидактические игры основаны на соревновании в знаниях. Они формируют умения выделять характерные признаки эстетических объектов, сравнивать, обобщать, воспитывают быстроту реакции на слово, развивают фонематический слух и т.п.

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

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

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

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

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

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

– Прием авторского развития ситуации. Данный прием направлен на сочинение историй, прогнозирование конца ситуации как ее логического продолжения (например, чтение текста с пропущенными репликами или окончанием, досочинение мелодии песни и т.п.). Данный прием развивает фантазию, творческое воображение, актуализирует эмоциональную сферу, придает процессу лично ориентированного эстетического воспитания детей черты произвольности.

– Прием псевдоошибок. Данный прием рассматривает ошибку как источник противоречий, феноменов, исключений

из правил. Внимание к псевдоошибке (изменение колорита, тембра, регистра, темпа, динамики) привлекается не только с целью ее нахождения или исправления, а для того чтобы найти свой вариант эмоциональной выразительности, понять природу художественного творчества.

В дидактический инструментарий процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей, наряду с методами и приемами, входят формы организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей. Опираясь на исследования Ю.К. Бабанского [28], Ю.Б. Зотова [119], Л.В. Куриленко [180], Н.М. Магомедова и Л.Я. Хисматуллиной [205], М.И. Махмутова [211; 212] и др., выделим следующие формы организации процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей:

1. Имитация организации эстетической деятельности: путешествие по музыкальному театру и превращение помещения в зал оперного театра, путешествие по картинной галерее, игра в народный промысел, фольклорный праздник, путешествие по книжной ярмарке, путешествие по киностудии и т.п.

2. Организация процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей, основанная на формах, жанрах, методах эстетической деятельности: концерт, репортаж с художественной выставки, репетиция, спектакль, клип и т.п.

3. Организация процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей, опирающаяся на вымышленные сказочные ситуации: сказка, сказочный сюрприз, в гостях у сказочных героев и др.

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

II. Мотивационный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей

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

Основные функции и содержание мотивационного компонента определяются, прежде всего, той ролью, которую играет мотивация в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей [24; 52]. Есть все основания предполагать, что мотивация выступает тем связующим звеном, которое обуславливает целенаправленный характер личностно ориентированного эстетического воспитания детей, определяя: потенциальные возможности формирования эстетической воспитанности ребенка в процессе личностно ориентирован-

ного эстетического воспитания; потребность детей в определенном виде художественной деятельности; организацию взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. Вместе с тем, мотивацию следует считать тем своеобразным сложным психологическим механизмом, с помощью которого формируются (по терминологии В.Н. Мясищевой) «основные жизненные отношения» у личности к эстетическим ценностям, к педагогу и сверстникам в процессе эстетического воспитания [354, с. 137]. Поэтому мотивирование в лично ориентированном эстетическом воспитании детей мы рассматриваем, с одной стороны, как процесс актуализации различных мотивационных состояний, поддерживающих процесс интериоризации эстетических ценностей ребенка, а с другой – как процесс, придающий эстетической деятельности личностный смысл и обогащающий личностный потенциал детей.

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

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

2) направляющей функции, обеспечивающей формирование мотивации «аффилиации» и «эйфорической» мотивации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей;

3) смыслообразующей функции, направленной на формирование мотивации творчества в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей.

Полифункциональность процесса мотивирования личностно ориентированного эстетического воспитания детей определила вычленение трех блоков мотивационного компонента рассматриваемой нами модели: целевого, эмоционального и креативного.

Целевой блок мотивационного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей направлен на формирование перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости художественно-эстетической деятельности вообще или того или иного вида художественно-эстетической деятельности, в частности. Как отмечает В.А. Слостенин [312], формирование данного типа мотивов направлено на осознание мировоззренческого, социального, практически-прикладного значения предмета, тех или иных конкретных знаний и умений; связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью; ожидание в перспективе получения награды, признания, воздания почестей. Поэтому целевой блок мотивационного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей связан с направленностью на:

- 1) расширение кругозора детей;
- 2) раскрытие практической значимости изучаемой темы;
- 3) показ взаимосвязи изучаемого с жизнью.

Эмоциональный блок мотивационного компонента модели личноно ориентированного эстетического воспитания детей связан с формированием непосредственно-побуждающих мотивов, основанных на эмоциональных проявлениях ребенка по отношению к произведениям искусства, личности педагога, получению похвалы или награды в процессе эстетической творческой деятельности. Работа педагога направлена в данном случае на развитие эмоционального элемента мотивации, главной характеристикой которого являются эмоциональные переживания детей в процессе личноно ориентированного эстетического воспитания.

Назначение эмоционального элемента мотивации состоит:

- 1) в поощрении эмоциональных проявлений детей в процессе личноно ориентированного эстетического воспитания;
- 2) в формировании у детей «эйфорической» мотивации, проявляющейся в стремлении ребенка к переживанию состояния поглощенности, увлеченности процессом восприятия эстетических объектов; получении удовольствия от художественно-эстетической деятельности; умении эмоционально погрузиться в захватывающее содержание произведения искусства.

Эмоциональный элемент мотивации определяет побуждение ребенка к общению, к эмоциональным контактам в процессе эстетического воспитания. Это побуждение к общению лежит в основе формирования мотивации аффилиации – непроизвольного переживания тех эмоций, которые возникают, когда ребенок начинает (вопреки сознательному контролю) разделять настроения другого человека.

Креативный блок мотивационного компонента модели личноно ориентированного эстетического воспитания детей

предполагает формирование креативно-побуждающих мотивов, основанных на получении удовлетворения от процесса эстетической творческой деятельности. Формирование мотивации творчества в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей должно опираться на склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт ребенка. Известно, что мотивация, идущая от субъекта («внутренняя мотивация»), является необходимым условием протекания креативных процессов и фактором, определяющим их уровень. Следует согласиться с мнением В.Н. Дружинина, отметившего, что «формирование креативности как личностной характеристики в онтогенезе проявляется сначала на мотивационно-личностном, затем на продуктивном (поведенческом) уровне» [102, с. 225]. Это подтверждается и теорией К. Роджерса, согласно которой главным побудителем творческой деятельности является стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности. Это направляющее начало проявляется во всех формах человеческой жизни как стремление к развитию, расширению, совершенствованию. Именно оно является главной мотивацией творчества, когда «организм вступает в новые отношения с окружающим миром, пытаясь наиболее полно быть самим собой» [286].

Реализация данных блоков мотивационного компонента модели лично ориентированного эстетического воспитания детей возможна при опоре на следующие **условия**:

- Максимально возможное **снятие внешнего контроля** путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности. Данное условие предполагает, что:

1) стимуляция внутренней мотивации ребенка происходит только при наличии интересной художественно-творческой задачи с высоким мотивационным потенциалом;

2) внешние награды и наказания в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей нужны не для контроля, а для информации ребенка об успешности его эстетической творческой деятельности, об уровне сформированности компонентов эстетической воспитанности;

3) внешние награды и наказания служат основанием для вынесения суждения о достижении или недостижении желаемого результата (что очень важно для сохранения внутреннего контроля за эстетической творческой деятельностью), а не являются побудительными силами этой деятельности.

- ***Опора на развитие мотивации достижения*** в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности. Опора на развитие мотивации достижения предполагает:

1) наличие в эстетической творческой деятельности таких компонентов, как упорство в достижении цели, высокое качество работы, значительный уровень сложности решаемых художественно-творческих задач и т.п.;

2) создание «карт успешности», поддерживающих формирование мотивации достижения, когда после выполнения каждого задания детям предлагается оценить собственный результат, степень приближения к поставленной цели;

3) вовлечение детей в совместную эстетическую творческую деятельность, так как потребность в поиске нового развивается в прямой зависимости от степени вовлечения ребенка в общение со сверстниками и взрослыми.

- **Ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений** детей в эстетической творческой деятельности. Данное условие предполагает:

- 1) постановку реалистичных целей;
- 2) адекватную самооценку ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон;
- 3) веру в эффективность собственной деятельности;
- 4) получение обратной связи о достижении цели;
- 5) переживание ответственности за свои действия и последствия.

Так как каждый ребенок сам формирует личные стандарты достижений в эстетической творческой деятельности, то и итоги этой деятельности объясняются внутренне контролируруемыми причинами (усилием, старанием). Такой характер объяснений создает высокую мотивацию и интерес к процессу эстетического воспитания. Педагог поощряет и подкрепляет достижения ребенка, сравнивая их результаты не с результатами других детей, а с его же собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах.

- Создание **ситуации успеха** от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности, предполагающее:

- 1) безоговорочное принятие ребенка, результатов его художественно-творческой деятельности;

- 2) создание атмосферы безопасности, в которой ребенок может экспериментировать, искать себя новыми, спонтанными способами;
 - 3) поощрение детей за удачный ответ, правильный способ выполнения художественно-творческого задания, оригинальное решение художественно-творческой задачи, использование дополнительного материала по изучаемой теме и др.;
 - 4) организация группового процесса в форме игры, позволяющей расковать детей, заинтересовать их, снизить уровень тревоги.
- Создание **«эффекта ауры»**, подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического воспитания:
 - 1) поддержание определенного (радостного или грустного, в зависимости от эмоциональной составляющей произведений искусства) настроения в процессе эстетического восприятия;
 - 2) обеспечение атмосферы эмоционального приятия эстетических ценностей ребенка;
 - 3) создание системы своеобразного «сопряженного взаимодействия» между ребенком и педагогом как основы формирования «эйфорической» мотивации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания;
 - 4) описание педагогом разнообразия переживаемых им на уроке эмоций в процессе эстетического вос-

приятия, демонстрация собственной эмоциональной открытости как на вербальном, так и на невербальном уровнях.

• Использование **приемов аттракции**, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффициации и обеспечивающих формирование эмоционального отношения к воспринимаемому человеку, а именно:

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

Таким образом, мотивационный компонент модели, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, формирует у детей в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания перспективно-побуждающие, непосредственно-побуждающие и креативно-побуждающие мотивы эстетической творческой деятельности.

III. Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей

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

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

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

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

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

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

Позиционный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей представлен двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным.

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

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

Педагогическая рефлексия определяется как обращенность сознания педагога на самое себя, учет представлений детей о деятельности педагога и представлений самого ребенка о том, как педагог понимает его деятельность. В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей рефлексия проявляется:

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

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

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

Данный блок позиционного компонента модели актуализирует способности педагога анализировать ситуации межличностного взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей, вычлняя причины и следствия своих реакций и реакций учащихся; извлекая из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем; ставя задачи самоизменения в общении и решая их, используя полученный опыт. Такие действия педагога оказывают благотворное влияние на эмоционально-волевою сферу личности, что является основой для развития творческого потенциала и развития личности ребенка в целом.

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

Императивная или трансляционная стратегия предполагает передачу информации в одном направлении: от субъекта к объекту. В этом случае педагог ориентирован исключительно на передачу в процессе лично ориентированного эстетического воспитания какой-либо эстетической

информации детям (рассказ о жанрах, видах искусства, средствах художественной выразительности и т.п.) безотносительно того, значима она для них или нет. Однако передача эстетической информации сопровождается интерактивными заданиями, снабжена наглядными средствами, что стимулирует рефлексию ребенка.

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

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

Деятельностная стратегия взаимодействия в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей заключается в создании реальных или смоделированных ситуаций и предоставлении детям возможности разыгрывать ту или иную роль: дирижера, либреттиста, хореографа, декоратора, композитора и т.п.

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

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

1) общение как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, в которую входят

обмен информацией, выработка стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

2) совместная деятельность как организованная система активности взаимодействующих индивидов.

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

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

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

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

Целенаправленный процесс организации конструктивного взаимодействия в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей осуществляется при выполнении ряда *условий*:

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

В процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей используются следующие элементы невербального поведения:

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

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

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

4. Регуляторы – формы невербальной коммуникации, которые регулируют взаимодействие между педагогом и

детьми в процессе лично ориентированного эстетического воспитания. К таким регуляторам мы относим визуальное восприятие (частота и длительность фиксации глаз на ребенке) и проксимические средства (пространственная организация общения).

Использование диалога как основного технологического приема реализации конструктивных взаимодействий в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей. Лично ориентированный диалог в эстетическом воспитании – это, с одной стороны, общение по поводу произведений искусства, а с другой – по поводу своего «Я» и другого в художественном произведении. Его основой, базой является вопрос, подталкивающий ребенка к диалогу. Рассмотрим базисную *триаду вопросов*, лежащих в основе диалога в процессе эстетического воспитания.

Познание эстетического объекта как целого основывается на исследовании его свойств. На этом этапе он рассматривается преимущественно со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой вопросов: Что? Как? Это определяет постановку первой группы вопросов, где поиск ответов подсказывается наглядной ситуацией: Какие краски? Какие звуки? Какие образные сравнения?

Следующим этапом исследования выделенного эстетического объекта является вскрытие причинно-следственных связей, сравнение, нахождение общего и различного. Этому этапу познания эстетического объекта соответствует постановка вопросов: Почему? Каким образом? Это вопросы, рассчитанные

на обоснование, эстетическую оценку, на обобщение, определение, классификацию.

Третья группа вопросов, побуждающих детей к поиску, открытию, ставит спрашиваемого с самого начала в новую ситуацию: Как бы..? Если бы..? Что могло бы..? Особенностью последней группы вопросов является то, что они способствуют развитию эстетических творческих способностей, стимулируя эвристические функции мышления следующими способами:

- 1) создание и анализ проблемной ситуации, вызывающей затруднение и стимулирующей эстетические интересы и личностный смысл ребенка;
- 2) поиск недостающей информации и выбор путей решения проблемы;
- 3) творческая интерпретация новой эстетической информации и способов художественной деятельности.

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

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

Выводы по второй главе

1. *Теоретико-методологическими* основаниями личностно ориентированного эстетического воспитания детей являются системный, аксиологический и личностно ориентированный подходы, каждый из которых раскрывает его определенную специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование дает общее представление о данном феномене. Системный подход представляет собой общенаучную основу исследования и обеспечивает рассмотрение личностно ориентированного эстетического воспитания детей как педагогическую систему с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов. Аксиологический подход выступает теоретико-методологической стратегией исследования, обеспечивающей рассмотрение процесса и результата личностно ориентированного эстетического воспитания детей с точки зрения формирования определенной системы ценностей. Личностно ориентированный подход исполняет роль практико-ориентированной тактики исследования, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса, выявить в нем роль и место субъектов эстетического воспитания, разработать предметное содержание личностно ориентированного эстетического воспитания детей, методы, приемы и формы его реализации. Результатом использования системного, аксиологического и личностно ориентированного

подходов явилось определение закономерностей и соответствующих им принципов лично ориентированного эстетического воспитания детей.

2. На основании системного, аксиологического и лично ориентированного подходов выявлены следующие закономерности:

- 1) процесс лично ориентированного эстетического воспитания детей обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации;
- 2) актуализация эстетических ценностей создает возможность их интериоризации в процессе лично ориентированного эстетического воспитания детей;
- 3) лично ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей детей.

В основу выделения принципов положено их деление на общие и частные. Общие принципы – культуросообразности, перспективности, адаптивности, индивидуализации, гибкости – обеспечивают целостность теоретических основ концепции. Частные принципы отражают результат конкретизации отдельных аспектов выявленных закономерностей.

Принципы интегративности эстетического освоения действительности; синтеза эмоционального, рационального и интуитивного; онтологической направленности процесса эстетического воспитания раскрывают закономерность, отражающую единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации процесса лично ориентированного эстетического воспитания детей.

Закономерности, отражающей связь между актуализацией эстетических ценностей и возможностью их интериоризации в процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей, соответствуют принципы эмоциональной открытости, ценностно-смысловой направленности процесса эстетического воспитания, интенциональности.

Закономерности, отражающей связь между личностно ориентированным характером педагогического взаимодействия и развитием эстетических творческих способностей детей соответствуют принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия.

3. Содержательно-смысловое наполнение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. В этом качестве выступает структурно-функциональная модель личностно ориентированного эстетического воспитания детей, реализуемая через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты.

Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей. Основная функция данного компонента – создание условий для формирования эстетической воспитанности детей. Содержательно-процессуальный компонент модели включает содержательный блок, определяющий содержание личностно ориентированного эстетиче-

ского воспитания детей, отраженное в программе, и процессуальный блок, выявляющий методы, приемы и формы лично-стно ориентированного эстетического воспитания детей.

Мотивационный компонент модели, выполняя направляющую, побуждающую и смыслообразующую функции, связан с формированием перспективно-побуждающих, непосредственно-побуждающих и креативно-побуждающих мотивов эстетической творческой деятельности при опоре на следующие условия: максимально возможное снятие внешнего контроля путем минимизации применения наград и наказаний в виде оценок за результаты эстетической творческой деятельности; опора на развитие мотивации достижения в процессе создания продукта эстетической творческой деятельности; ориентация на индивидуальные стандарты личных достижений учеников в эстетической творческой деятельности; создание ситуации успеха от удачно осуществляемой эстетической творческой деятельности; создание «эффекта ауры», подразумевающего поддержание определенного настроения в процессе эстетического восприятия; использование приемов аттракции, играющих ведущую роль в формировании мотивации аффилиации.

Позиционный компонент модели лично-стно ориентированного эстетического воспитания детей раскрывает механизм коммуникативного взаимодействия участников данного процесса. Функции позиционного компонента рассматриваются в двух аспектах: организация полисубъектного взаимодействия в процессе совместной эстетической творческой деятельности и усвоение новых моделей поведения и общения в процессе эстетической творческой деятельности. Выделенные функции

позиционного компонента модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей представлены двумя блоками: рефлексивным и коммуникативно-операционным. В процессе личностно ориентированного эстетического воспитания детей рефлексия проявляется: в обеспечении ведущей роли педагога, который одновременно организует совместную эстетическую творческую деятельность в виде «сотворчества» педагога и ребенка и участвует в ней, что порождает комплекс личностных проявлений всех субъектов процесса эстетического воспитания детей; в гуманистическом отношении к детской личности, проявляющемся в ориентации педагога на возрастные и индивидуальные особенности ребенка; в умении организовывать оптимальное взаимодействие с детьми в различных видах эстетической творческой деятельности. Коммуникативно-операционный блок позиционного компонента модели основан на эмпатийном взаимодействии, состоящем из эмоционального (эмоциональное заражение) и поведенческого (создание раппорта) компонентов.

ГЛАВА 3. ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

3.1. Критерии оценки эффективности личностного подхода к эстетическому воспитанию детей

Исходя из компонентного состава эстетической воспитанности детей, мы определили следующие критерии уровня сформированности эстетической воспитанности детей.

Эмоционально-оценочный критерий позволяет выявить богатство и яркость эмоциональных проявлений, устойчивые эмоционально-оценочные переживания детей, особенности их эстетического восприятия, эстетической оценки явлений действительности и произведений искусства с позиции эстетического идеала (прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное и т.п.). Эмоционально-оценочный критерий позволяет также выявить отношение школьников к эстетическому объекту, которое может проявляться как в ситуативном выборе эмоциональных оценок, так и в форме эмоционально-оценочного отношения к эстетическим объектам.

Данный критерий включает в себя следующие показатели:

- а) эстетическое восприятие;
- б) эстетическое суждение (адекватность определения эстетических категорий и эмоциональных модальностей);

в) эмоционально-волевой показатель (эмоциональная устойчивость; ответственность; контроль эмоций и поведения).

Креативный критерий направлен на оценку способности творческого восприятия, усвоения и индивидуальной переработки любой поступающей эстетической информации, в отличие от механического накопления эстетических знаний. Креативный критерий выявляет способности к творческому мышлению, творческой деятельности, склонность к самостоятельному конструированию эстетической деятельности, оригинальному выполнению заданий. Центральным компонентом креативности является показатель творческого воображения ребенка.

Коммуникативный критерий оценивает коммуникативные качества личности детей, включая последовательность действий и предсказуемость поведения в сфере общения. Коммуникативный критерий включает в себя показатели степени открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности (табл. 4).

Таблица 3 – Критерии, показатели и диагностические методики выявления сформированности эстетической воспитанности детей

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Креативный критерий	Показатель творческого воображения	Проективная методика «чернильных пятен» Роршаха
Эмоционально-оценочный	Показатель эстетического восприятия	Тестовая карта «человечек Пенфилда»

Критерии	Показатели	Диагностические методики
	Показатель эстетического суждения	Методика И.А. Медведевой
	Эмоционально-волевой показатель	Личностный опросник Р. Кеттела
Коммуникативный критерий	Показатели открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности	

Для оценки уровня сформированности эстетической воспитанности детей нами были приняты следующие уровни: достаточный и недостаточный. При этом мы исходили из установки, что у ребенка формируются только основы эстетической воспитанности, т.е. ее компоненты могут либо достичь (достаточный уровень), либо не достичь (недостаточный уровень) определенного уровня развития относительно возрастных особенностей детей.

Каждому показателю в рамках определенного критерия соответствовал качественно описанный балл: 2 балла ставилось, если признак проявлялся в достаточной мере; 1 балл, если признак проявлялся в недостаточной мере.

Выделенные критерии и показатели уровня сформированности эстетической воспитанности детей оценивались при помощи следующих диагностических методик.

1. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ

В качестве методики квантифицированной оценки творческого воображения у детей нами была использована проективная технология Роршаха, основанная на интерпретации статических «чернильных пятен» [61]. Высокий уровень и сложность восприятия, связанного с хорошо развитым творческим воображением, определяют *кинестетические* интерпретации статического «чернильного пятна». Под кинестетическими интерпретациями понимаются те, в которых ребенок усматривает движение человека или антропоморфные движения животных. Данную кинестетическую интерпретацию обозначают латинской буквой «М». Наряду с этим вводятся также показатель «движения животных» (такую кинестетическую интерпретацию обозначают латинскими буквами «FM»). Оба вида кинестетических интерпретаций подсчитываются отдельно. Наличие кинестетических ответов характеризует не только уровень развития творческого воображения, но и богатство и живость внутреннего мира личности, спонтанность ее аффективных проявлений на фоне хорошего контроля и адаптированности. Наиболее значимыми считаются те кинестетические интерпретации, в которых младшими школьниками усматриваются движение человека или антропоморфные движения животных, так как косвенно они отражают еще и уровень развития интеллекта, эмоциональной стабильности и способность к эмпатии.

Преимущества проективной методики «чернильных пятен» Роршаха, по сравнению с другими подходами, состоит в

строгой стандартизации стимульного материала, что позволяет сравнивать результаты, достигнутые разными лицами. Нами разработан оптимизированный подход к применению методики «чернильных пятен» Роршаха, позволяющий избежать повторного применения одной и той же таблицы с изображением «чернильного пятна» до и после окончания эксперимента.

Обследование было построено таким образом, что участникам эксперимента каждый раз предъявлялся неизвестный по предыдущему тестированию стимульный материал. Это достигалось следующим образом: первый раз предъявлялись четные таблицы (№ 2, № 4, № 6, № 8, № 10), во второй раз – нечетные (№ 1, № 3, № 5, № 7, № 9) (приложение 1). В течение 5 минут каждый ребенок, рассматривая «чернильное пятно», перечислял, что изображено на «картинке». Каждая кинестетическая интерпретация оценивалась одним баллом. Количество кинестетических интерпретаций, в которых дети усматривали движение человека или антропоморфные движения животных подсчитывались отдельно от кинестетических интерпретаций, в которых дети усматривали «движения животных». По данным исследований [289], достаточный уровень развития творческого воображения соответствует двум и более кинестетическим интерпретациям по шкале «М» (движение человека или антропоморфные движения животных). Таким образом, достаточный уровень развития творческого воображения детей будет соответствовать двум баллам, а недостаточный – одному баллу.

2. МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Для получения объективных показателей, на основе которых можно было бы судить о специфике эстетического восприятия детей, нами была разработана методика оценки одноактного восприятия эстетического объекта без предварительного анализа стимула с использованием тестовой карты, на которой изображен т.н. «человечек Пенфилда», представляющий обобщенный перцептивный образ человека. Нейрофизиолог У.Г. Пенфилд изобразил его на основании внутренней карты мозга, на которой представлены зоны, ответственные за движения и анализ ощущений, идущих от разных частей тела. На этой карте огромные зоны заняты сигналами, идущими от кистей рук, рта, губ и стоп. Соответственно, и человечек, нарисованный У.Г. Пенфилдом как наше внутреннее представление о человеке, на этой карте наделен громадными кистями, стопами, головой и ртом. Таким образом, рассматривая лежащий перед ним рисунок, ребенок ассоциирует себя с нарисованным на нем человечком.

Разработанная нами методика основана на принципах нейролингвистического программирования, которое предлагает подходы к выявлению особенностей сенсорного восприятия человека. Одним из них является отслеживание глазодвигательных реакций человека. Взгляд вверх в процессе восприятия означает, что человек не только слышит, но и визуализирует услышанный образ. Взгляд вниз и вправо в процессе восприятия означает, что человек не только слышит, но и переживает то, что он услышал. Взгляд вправо или влево в процессе восприятия означает, что человек только слушает звуки, не переживая и не представляя никаких образов.

Сразу после прослушивания музыкального произведения (М. Мусоргский «Ночь на лысой горе») дети должны указать, **как** они воспринимали музыку: возникали ли у них внемузыкальные ассоциации («видели» музыку), эмоционально ее переживали («чувствовали» музыку) или только «слышали». Выбранный вариант ответа отмечался детьми на раздаваемых им тестовых картах (рис. 1).

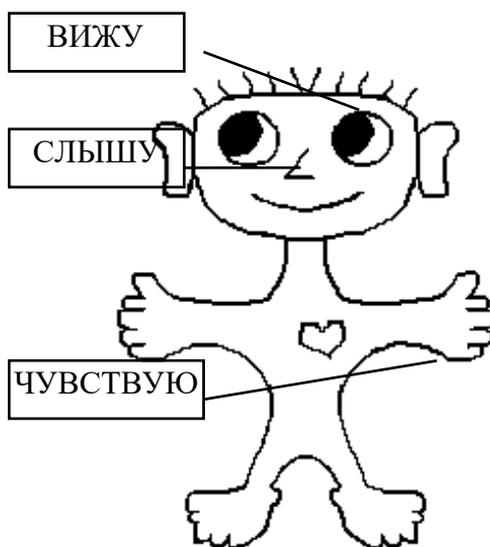


Рисунок 1 – Тестовая карта с человечком «Пенфилда»

Ответ, в котором дети указывали, что прослушивание музыки вызывает у них внемузыкальные ассоциации или эмоциональные переживания, оценивался двумя баллами и соответствовал достаточному уровню развития эстетического восприя-

тия. Ответ, в котором дети указывали, что прослушанную музыку они только «слышали», оценивался одним баллом и соответствовал недостаточному уровню развития эстетического восприятия.

3. Методика оценки эстетического суждения

Для оценки эстетического восприятия детей была использована методика, разработанная И.А. Медведевой [213]. Участникам опроса предлагалось несколько шкал, характеризующих звуки и созвучия с эмоциональной и эстетической точки зрения. Эти шкалы выражены в терминах различных эстетических и эмоциональных категорий («красивый–некрасивый», «приятный–неприятный», «добрый–злой», «страшный–нестрашный», «нежный–грубый»). В конкретном выражении материал представлял собой:

1) музыкальные гармонические созвучия, противоположные по своей акустической природе: консонирующая (благозвучная) малая терция и диссонирующая (неблагозвучная) большая септима;

2) звуки речи, выбранные по принципу наибольшего контраста (благозвучный–неблагозвучный), с опорой на результаты шкалирования «звукобукв» русского языка (Ю, Ы, Л, Ф).

Звуки и буквы предъявлялись по одному и оценивались детьми последовательно по всем шкалам. Ответы заносились в специальные бланки. Правильными ответами считались те, в которых благозвучное созвучие (малая терция) и благозвучные «звукобуквы» («Ю» и «Л») оценивались такими эстетическими и эмоциональными категориями как «красивый», «приятный»,

«добрый», «нестрашный», «нежный», а неблагозвучное созвучие (диссонирующая большая септима) и неблагозвучные «звукобуквы» («Ы» и «Ф») оценивались эстетическими и эмоциональными категориями «некрасивый», «неприятный», «злой», «страшный», «грубый».

Каждый правильный ответ оценивался одним баллом. Достаточный уровень развития эстетического суждения оценивался двумя баллами и соответствовал 15-и и более правильным ответам, недостаточный уровень развития эстетического суждения оценивался одним баллом и соответствовал 1–14 правильным ответам.

4. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Для оценки данных показателей нами был выбран опросник Р. Кеттела (CPQ – детский вариант личностного опросника), который является одним из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности.

К эмоционально-волевым показателям опросника Р. Кеттела относятся показатели по факторам «С – эмоциональная устойчивость», «G – ответственность», «Q₃ – контроль эмоций».

В коммуникативный блок опросника Р. Кеттела входят показатели по факторам «А – открытость», «Н – общительность», «Е – степень доминирования–подчиненности».

Так, высокие оценки по фактору «А» характерны для ребенка, который отличается богатством и яркостью эмоциональных проявлений, а по фактору «С» – для более эмоционально

зрелого и хорошо приспособленного младшего школьника, который не поддается случайным колебаниям настроений. Дети с высокими оценками по фактору «Е» демонстрируют ярко выраженное стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, а высокие оценки фактора «G» характерны для ученика с развитым чувством ответственности, обязательного и добросовестного. Личность с высокими оценками по фактору «Н» не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений. Высокие оценки по фактору «Q3» свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение [296].

При проведении индивидуального опроса детям предлагалось ответить на вопросы, состоявшие из двух частей, и выбрать ту часть, которая подходила им больше. После обработки полученных ответов у каждого ребенка определялись показатели по каждому из 12 личностных факторов. Каждый показатель оценивался в стенах от 1 до 10. Достаточный уровень развития эмоционально-волевого и коммуникативного показателей оценивался двумя баллами и соответствовал 15-и и более стенам, недостаточный уровень развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы оценивался одним баллом и соответствовал 3–14 стенам.

В результате суммарная оценка баллов по каждому критерию составила:

- креативный критерий (max: 2 балла; min 1 балла);
- эмоционально-оценочный критерий (max: 6 баллов; min 3 балла);

– коммуникативный критерий (max: 2 балла; min 1 балл).

Общая максимальная оценка по всем критериям составила 10 баллов, минимальная – 5 баллов. Шкала оценок была разделена на 2 оценочных уровня: 5–7 баллов – недостаточный уровень; 8–10 – достаточный уровень сформированности эстетической воспитанности детей.

3.2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Представление теоретических положений личностно ориентированного эстетического воспитания детей было бы неполным без иллюстрации ее реализации на различных педагогических объектах. Наиболее показательна их реализация может быть продемонстрирована в рамках двух основных направлений эстетического цикла – музыка и изобразительное искусство.

Специфика *изобразительного искусства* состоит в том, что оно направлено на формирование у ребенка художественных потребностей путем включения не только в художественно-рецептивную (восприятие произведений изобразительного искусства), но и в художественно-творческую (создание произведений изобразительного искусства) деятельность, так как форма визуального изображения является для детей самым доступным средством выражения их интересов и чувств.

Именно в изобразительной деятельности ребенок отражает свои непосредственные впечатления, представления о явлениях и событиях окружающей его действительности, дает им непроизвольную оценку и выражает свои эмоции.

Изобразительная деятельность играет большую роль в развитии личности детей. Формирование чувства цвета в процессе рисования благодаря приобретаемому опыту видения многоцветья мира расширяет эстетическое восприятие детей, обогащает палитру изобразительных средств, с помощью которых он может более тонко выражать свои чувства и отношения в процессе создания изображения.

Рисование напрямую связано с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением. Занятие рисованием способствует развитию каждой из этих функций и в то же время согласовывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире. Изобразительная деятельность предоставляет также естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления ребенка.

Изобразительное искусство в силу своей конкретности и наглядности может оказать большое влияние в формировании и обогащении представлений ребенка о мире. Предметы народного прикладного искусства, картины, иллюстрации в книгах и т.д., развивая фантазию детей, служат примером того, как можно использовать образно-выразительные средства.

Яркость, выразительность образов в картинах, скульптуре, архитектуре и произведениях прикладного искусства вызывают у детей эстетические переживания, помогают глубже и полнее воспринимать явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в рисунке, лепке, аппликации.

Специфика *музыки* связана с тем, что процесс интериоризации эстетических ценностей основывается на активных, доступных для детей формах музицирования и собственного музыкального творчества – сольного и ансамблевого (вокального, хорового, инструментального). В отличие от других видов искусства, музыка более непосредственно связана с эмоциональными переживаниями детей. Эмоции, проявляясь через голосовое и двигательное самовыражение под музыку, являются важнейшим средством развития эмоционально-телесного опыта ребенка и его личности в целом.

Процесс музыкального восприятия эффективно развивает креативность ребенка, пробуждая в юном слушателе естественные синестетические и мускульно-моторные ассоциации, имеющие интермодальный характер. Воспринимая музыку, ребенок проявляет способности к ассоциированию предметов, связыванию их на основе эмоциональной и ситуативной близости в один психологический «комплекс» – слуховой, зрительный, моторно-двигательный, обонятельный или осязательный. Происходящая при этом продуктивная манипуляция образами, основанная на синестезии, соощущении, помогает преодолеть однобокость и фрагментарность мышления, эмоциональную бедность воображения.

Музыкальная деятельность вносит положительный вклад в когнитивное развитие детей. Так, способность музыки создавать репрезентации информации, входящей в один из каналов восприятия, основываясь на информации, поступающей по другому каналу, способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира. Интенсивное обогащение зрительных, слуховых, двигательных представлений, лежащих в основе образной памяти, является важнейшим условием нормального развития центральной нервной системы, гармоничного развития личности. Использование в процессе восприятия музыки различных сенсорных стимулов, поступающих по каждому из входных каналов, развивает визуальную, аудиальную, кинестетическую память и мышление, расширяет «языковые карты» того или иного способа репрезентации различных моделей мира.

В процессе музыкального воспитания наиболее естественно развивается эмоциональная сфера детей. При этом процесс общения с музыкой не просто эмоционально окрашен, а является еще и формой коммуникации. В распознавании содержания музыкального произведения юный слушатель ориентируется, прежде всего, на так называемые коммуникативные архетипы – интермодальные устойчивые конструкты, несущие обобщенный смысл основных способов социального взаимодействия. С одной стороны, эти коммуникативные архетипы представляют собой фундаментальный психологический словарь слуховых образов, служащих основанием «музыкального языка», на которое опирается вся музыкальная культура. С другой стороны, восприятие музыки

помогает слушателю проникнуть в содержание коммуникативных архетипов, став соучастником воображаемой ситуации общения. Таким образом, музыкальное искусство становится фундаментом общения, помогая расшифровать закодированное в звуках сообщение. Велика роль эмоционального воздействия музыки на юного слушателя, ее способность развивать эмоциональную сферу ребенка. Воспитательно-эстетическая функция музыки принадлежит ей в такой же степени, как и другим видам искусства, но безграничные возможности эмоционального воздействия музыкального искусства придают дидактической, «поучающей» роли музыкальных произведений поистине необычайную действенность.

3.2.1. Практические аспекты личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности

Основные идеи личностно ориентированного эстетического воспитания детей отражены в структурно-функциональной модели. Поэтому для более четкого представления практических аспектов личностно ориентированного эстетического воспитания детей мы будем демонстрировать их на основе комплекса выделенных компонентов модели: содержательно-процессуального, мотивационного, позиционного.

Содержательно-процессуальный компонент модели обусловил использование комплекса разнообразных мето-

дов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности.

Перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания детей направлены на развитие эстетического восприятия детей в процессе художественной деятельности.

Особенностью этих методов является опора на различные способы передачи и восприятия художественной информации – изображения, мышечные усилия, звуки. Такой многогранный характер осмысления ребенком художественных явлений способствует интегрированию изобразительных образов в целостное переживание их смыслов, гармонизируя личность ребенка на основе развития его эмоциональной сферы и воображения. Использование перцептивных методов личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности позволяет расширить, универсализировать границы эстетического восприятия ребенка, предусматривая восприятие картины, рисунка и т.п. не только на уровне образа или понятия, но и на уровне двигательных, сенсорных ощущений, включая в процесс эстетического воспитания интуитивный компонент, развивая навыки вербального и невербального общения.

Рассмотрим применение перцептивных методов личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности (табл. 5).

Таблица 5 – Перцептивные методы личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности

Методы	Особенности применения метода
«Словесное рисование»	Ребенок <i>словами</i> описывает сюжет, композицию, колорит, краски будущего украшения, которое он создаст для дома, школы или улицы («Я нарисую картину, которая украсит комнату моих родителей. Она будет светлой, в легкой дымке, потому что на ней будет нарисован рассвет. Я возьму краски, которые помогут нарисовать ранее утро...» и т.п.)
«Найди общее и отличия»	Дети ищут общие черты и различия в предлагаемых педагогом орнаментах
«Моя презентация»	Дети, выполнив работу, рассказывают о тех мыслях, чувствах, ассоциациях, которые возникли у них в процессе ее создания («Я нарисовал своего любимого сказочного героя. Я хотел нарисовать его веселым и смелым. У меня получилось передать его характер. Но я не смог...» и т.п.)
«Изобрази настроение без красок и слов»	Дети изображают при помощи движений настроение картин
«Рисование в воздухе»	Дети движениями воображаемой кисти рисуют в воздухе, по «пространству» придуманной ими картины, изображая фантастических зверей, пришельцев из космоса и т.п.

Методы	Особенности применения метода
«Придумай продолжение»	Дети, рассмотрев картину, придумывают продолжение ее сюжета
«Придумай вопрос»	Дети задают вопросы автору или герою картины В. Серова «Портрет Микки Морозова» (Сколько лет мальчику?, Какой у него характер?, Утро или вечер изображены на картине?, Что мальчик собирается делать? и т.п.)

В группе *активных методов* лично ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности центральное место занимает метод *художественного исполнительства*, направленный на создание ребенком произведений изобразительного и прикладного искусства, овладение изобразительными средствами выражения эстетического чувствования, художественного отношения к действительности. Известно, что дети, утратившие интерес к изобразительной деятельности, в качестве основной причины называют свое неумение рисовать. Таким образом, умение рисовать, возможность реализовать себя и достигать позитивного результата являются главными источниками интереса к изобразительной деятельности, а их отсутствие – причинами отказа ребенка от изобразительного творчества.

Лично ориентированные методы художественного исполнительства в процессе изобразительной деятельности позволяют ребенку постепенно, с опорой на своеобразные «подсказки», познакомиться со средствами художественной выразительности. Такое вхождение в мир искусства становится

замечательной мотивацией для овладения навыками изобразительной деятельности.

Вторая группа активных методов лично ориентированного эстетического воспитания в процессе изобразительной деятельности – *художественно-творческие методы*, которые ориентируют детей на освоение нового опыта изобразительной творческой деятельности. Опора на данные методы обогащает процесс лично ориентированного эстетического воспитания детей ситуациями творчества, переживания, побуждает каждого ребенка занять в нем активную позицию. Художественно-творческие методы в процессе изобразительной деятельности, позволяя развить у детей видение новых функций уже знакомых объектов, широко опираются на аналогии, которые задействуют не используемые обычно возможности детей переживать наблюдаемое и чувственно познавать окружающие объекты, используя методы их очеловечивания.

Рассмотрим использование активных методов лично ориентированного эстетического воспитания в процессе изобразительной деятельности (табл. 6).

Таблица 5 – Активные методы лично ориентированного эстетического воспитания в процессе изобразительной деятельности

Методы	Описание методов
«Дорисуем фотографию»	Дети приносят несколько фотографий с крупными и мелкими изображениями. Ножницами вырезаются нужные детали будущей картины. (Например, подружки собрались провести вечер за чтением книг, сели на уютный диван и включили настольную лампу).

Методы	Описание методов
	Простым карандашом или фломастером к вырезанным портретам дорисовываются силуэты. Из кусочков ткани вырезаются и приклеиваются платья различных фасонов. Рядом рисуется диван и вырезается для него покрывало и подушка из другой ткани. Над диваном дети рисуют настольную лампу. Мелкие детали вырезаются из журналов
«Картина интересов»	На листе бумаги дети размещают изображения любимых занятий и различные предметы (вырезки с изображениями спортсменов или спортивного инвентаря, мягкой игрушки, бижутерии и т.п.). Фоном может служить ткань, бумага, тематические вырезки или фотографии определенного, создающего настроение, тона (темного, таинственного или светлого и нежного). Затем по сделанным работам дети угадывают детей, которые создали свои «картины интересов»
«Дополни мою работу»	Дети изменяют нарисованный педагогом рисунок с изображением цветов, добавляя новые детали, изменяя колорит или полностью меняя картину
«Путешествие в страну художественных материалов»	Дети создают очеловеченные образы художественных материалов (Мистер Перо, Фея Акварели и т.п.), используя их выразительные особенности: прозрачную мягкость акварели и ее переходов, матовость и насыщенность гуаши, разнообразность штриховки разноцветной пастели, выразительность и четкость линий пера и уголька с сангиной

Методы	Описание методов
«Нарисуй имя»	Дети рисуют с помощью цветowych пятен своё полное имя (Иван, Ольга, Ирина, Дарья и т.д.). Предварительно дети должны подумать, как выглядит их имя: контрастное или приглушенное по тону, теплое или холодное по цвету; какие у него очертания: твёрдые, жесткие или мягкие и расплывчатые. Затем ребенок рядом изображает имя, которым его ласково называет мама (Ванюша, Оленька, Иришка, Дашутка и т.д.)
«Если б я был ..., то каким бы я был?»	Дети передают свой характер, настроение в образе животного, растения, жителя далекой страны, в образе рыцаря, рассвета, инопланетянина и т.п.
«Волшебные превращения»	Дети ищут неожиданное применение различных предметов в качестве изобразительных материалов: превращают отпечаток поролона в какие-нибудь образы (крону дерева, цветочную клумбу), рисуют не ворсом кисти, а ее черенком и т.п.
«Нарисуй стихотворение»	Дети выбирают четверостишие, которое им больше всего понравилось. Отвечая на вопросы: какое настроение у стихотворения? Какого цвета услышанные слова? Дети рисуют выбранные строчки, стараясь цветом передать настроение стихов
«Из настоящего в будущее или прошлое»	Дети придумывают и рисуют город будущего; свой город через 100 лет; дом, в котором они будут жить; что было на Земле до появления людей; животный и растительный мир в далеком прошлом

Методы	Описание методов
«Нарисуй душу дерева»	На основе метафорического образного сравнения и творческого воображения дети передают характер дерева через образ человека. Например, деревья, как и люди, могут быть добрыми и злыми, слабыми и сильными, мудрыми и легкомысленными. Ребята выбирают любое дерево и, определив его человеческий характер, отражают его «душу» в своей работе

Основными *приемами* организации личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности являются приемы полимодального представления художественных образов, имитационного моделирования, ранжирования художественных впечатлений, эвристические приемы художественной деятельности. Использование данных приемов развивает навыки рефлексивного поведения детей, помогает преодолеть стереотипизацию восприятия произведений изобразительного искусства, развивает у детей способность к синтезу знаний из различных видов искусства, предполагая соединение представлений о средствах художественной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании. Прием полимодального представления эстетической информации, основанный на синестезии, т.е. на одновременной и неосознаваемой связи между различными сенсорными каналами восприятия, активизирует структуру чувственного познания ребенка.

В процессе изобразительной деятельности можно использовать следующие приемы личноно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности (табл. 7).

Таблица 7 – Приемы личноно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной деятельности

Приемы	Описание приемов
Кляксография	Дети, пытаясь найти того, кто спрятался в кляксах, дорисовывают кляксу до какого-либо образа
«Открытие живого в неживом»	Дети превращают пуговицы: в птички в гнездышке, в рыбки в озере, в ягоды на тарелочке, в печенья, конфеты, снежинки или капельки дождя на тучке, камушки на дне, в рябинки на дереве, в глаза, рот и нос на круглом лице и т.д.
«Рисование в парах»	Дети рисуют в парах несуществующие предметы, не видя изображения партнера (например, фантастический зоопарк)
«Соединение двух предметов в один»	Дети придумывают различные образы путем соединения. Например, машины плюс животные, птицы, насекомые, люди или их части тела (летающие автобусы, шагающие или прыгающие вездеходы, подводные батискафы с присосками, ползающие миноискатели и т.д.); дома плюс машины, животные, растения (летающие дома, дома-аквариумы, шагающие, плавающие, передвигающиеся на колесах, в виде огромного льва или рыбы и т.д.)

Приемы	Описание приемов
«Рисование под музыку»	Дети выполняют рисунки, передавая с помощью холодных и теплых красок характер минорной и мажорной, быстрой и медленной, маршевой и колыбельной музыки
Ранжирование средств художественной выразительности	Дети располагают краски на палитре художника по возрастанию яркости или убыванию их контрастности
«Поиск цветовых сочетаний»	Злой волшебник решил наказать художников, спрятав от них все краски и оставив только красную, синюю и желтую. Дети ищут разные цветовые сочетания для разных образов и настроений на основе трех основных цветов
«Ранжирование признаков»	Дети определяют признаки, по которым распределены по группам нарисованные персонажи сказок (Русалка, кентавр, сфинкс; Змей Горыныч, Пегас, Конёк-Горбун; Жар-Птица, Золотой петушок, Серебряное копытце и т.д.)
«Замена кисточки»	Дети заменяют кисточку пальцем, ладонью, поролоном, палочкой, спичкой, зубной щеткой, мылом, воском и т.д.
«Замена краски»	Дети заменяют краску любой жидкостью, которая оставляет след: зубной порошок, тушь, зеленка, молоко, сок фруктов и овощей и т.д.
«Представление в цвете неизображаемых объектов»	Дети рисуют открытки с изображением «доброты», «радости», «восторга», «умиления» и т.п.

Приемы	Описание приемов
«Я – дизайнер»	Дети выступают в роли «дизайнера» домашнего интерьера, в то время как остальные могут выступить в роли «зрителя» или «искусствоведа»

Реализация *мотивационного компонента модели* связана с актуализацией различных мотивационных состояний детей, поддерживающих процесс интериоризации художественных ценностей в процессе изобразительной деятельности.

Развитие ценностного отношения детей к изобразительному искусству придает изобразительной деятельности детей личностный смысл, обогащая личностный потенциал ребенка. Основная задача на первом этапе воспитания у детей ценностного отношения к изобразительной деятельности – заинтересовать и увлечь ею детей, сделать так, чтобы дети уходили с ощущением восторга, радости, ожидая новой встречи с искусством, т.е. воздействуя в большей мере на эмоциональный компонент ценностного отношения.

Созданию эмоциональной атмосферы способствует сказочно-игровая форма. Открытость эмпатических переживаний, связанных с сочувствием сказочным героям, быстро и непринужденно организует детское внимание на нужной проблеме. Так, например, дети должны возратить городу (графическое изображение которого на отдельном листе заранее приготовлено для каждого ребенка) многоцветие красок путем смешения составных цветов. Сказочная форма помогает увлечь и заинтересовать всех детей с первых минут, знакомя их в доступной форме со знаниями из области цветоведения.

Например, знакомство с новыми художественными материалами происходит в мастерской художника Тюбика; с теплыми и холодными красками – в процессе путешествия в «теплое» царство короля Лучика и «холодное» королевы Лыдинки. Сказочные ситуации создаются и при помощи кукол. Так, используются куклы, олицетворяющие времена года – Осень, Зиму, Весну, Лето. Три куклы представляют братьев-мастеров – Мастера Изображения, Мастера Украшения и Мастера Постройки, символизирующих три сферы художественной деятельности.

Эмоциональный компонент усиливает включение элементов праздника, сюрприза, удивления, например, появление детей, одетых в русские народные костюмы.

Эмоционально насыщенным делают игры «живая картина» или «живая скульптура», когда детям предлагается превратиться в персонажей картины, действуя в воображаемых ситуациях, используя мимику, жесты, позы (например, создавая динамические сцены, отражающие образы деревьев, листьев, падающих на землю, парящих в небе птиц и т.п.). Проведение подобных игр не только делает процесс изобразительной деятельности эмоционально насыщенным, но и помогает ребенку обдумать замысел своей будущей работы.

Для того чтобы увлечься художественным творчеством, каждому ребенку важно пережить успех в своей работе. Большое эмоциональное удовлетворение приносит детям широкая презентация их работ, и особенно важным здесь является повышенное эмоционально-позитивное отношение педагога к творческим удачам детей. К обсуждению «вернисажей» при-

влекаются не только сами дети, но и их родители. В ходе обсуждения каждая работа отмечается: в одних работах интересное использование цвета, в других – «смелые» линии или формы, в-третьих – трудность поставленной изобразительной задачи. Постоянно действующие выставки не только создают благоприятную эстетическую среду, но и приносят эмоциональное удовлетворение детям, утверждая в них чувство значимости их работ, что, в свою очередь, повышает авторитет изобразительной деятельности.

В процессе изобразительной деятельности детям также предлагается выполнить рисунки в подарок значимым людям – родителям, знакомым, друзьям, что значительно повышает мотивацию к изобразительной деятельности детей.

Для детей особое ценностное значение имеет совместная деятельность: коллективная, групповая. Выбор формы организации совместного художественного творчества осуществляется в зависимости и от содержания работы, и от уровня умений и навыков детей, как изобразительных, так и коммуникативных. Так, аппликация может выполняться двумя соседями так, чтобы композиция выглядела цельно. При конструировании из бумаги композиции «Подводный мир» дети могут поделиться на творческие мастерские по 4–6 человек. В одних мастерских ребята могут конструировать формы разнообразных медуз, осьминогов, в других – водорослей, рыбок и т.д. Потом все это собирается в общем полуобъемном макете. При выполнении коллективного панно «Два флота» дети могут поделиться на 2 команды, одна из которых конструирует и украшает флот пиратов, а другая – корабли царя Салтана. В создании панно «Наш город» могут участвовать уже все дети.

Построенное на основе равенства всех участников, эмоциональной открытости и доверия друг к другу, коллективное выполнение живописных или декоративно-прикладных работ стимулирует не только художественное творчество детей, но и развивает коммуникативную сферу детей, способность к эмпатийному взаимопониманию.

Еще одним примером коллективной формы работы является «групповое рисование по кругу», когда один ребенок начинает рисовать картину (например, «Осенняя ярмарка», «Японский сад», «Сострадание»), а затем передает эстафету следующему участнику для продолжения рисунка. В итоге каждый рисунок возвращается к своему первому автору. После выполнения этого задания обсуждается первоначальный замысел. Данный прием может выявить сильные противоречия в групповом процессе, вызвать агрессивные чувства, обиду. Поэтому педагог должен предупредить детей о бережном отношении к работам друг друга. Коллективные рисунки можно прикрепить к стене: создается своеобразная выставка, которая какое-то время будет напоминать классу о коллективной работе в «чужом пространстве».

Одним из важных этапов совместной деятельности, напрямую влияющих на формирование ценностного отношения к изобразительной деятельности детей, является обсуждение законченных работ, так как осознание результата формирует чувство удовлетворения, без которого нет формирования связи ребенка с ценностью, т.е. интериоризации этой ценности.

При анализе различается предметный и воспитательный результат. Предметный результат – это непосредственный продукт деятельности (выполненное панно, рисунок, поделка и

т.п.), а воспитательный – те отношения, которые формируются в процессе получения результата (стремление помочь товарищу, стремление к сотрудничеству, к внесению своей лепты в выполнение общей задачи и т.п.).

Реализация *позиционного компонента модели* мы связывали с такой педагогической деятельностью, которая ориентирована на создание условий для максимальной реализации личностного потенциала детей в процессе изобразительной деятельности. Это обусловило выделение нескольких правил, руководство которыми позволяет осуществлять общение с детьми более плодотворно, что способствует раскрытию их индивидуальных особенностей в изобразительной деятельности.

1. Поддержка в процессе лично ориентированной изобразительной деятельности **позитивного образа «Я»** ребенка:

- оценка педагогом работы, а не личности и характера самого ребенка;

- оценка сдвигов в личностном росте, развитии изобразительных умений ребенка посредством его сравнения с самим собой, а не с другими детьми;

- отказ от негативных оценочных суждений, наклеивания «ярлыков» в процессе анализа результатов изобразительной деятельности детей;

- необычное словесное поощрение («Благодарю тебя. Ты заметил то, о чем я даже не задумывалась»);

- отказ от навязывания детям сюжетов изобразительных работ вопреки их желаниям;

– принятие и одобрение всех продуктов творческой изобразительной деятельности ребенка независимо от их содержания, формы, качества;

– оптимистические прогнозы, демонстрация уверенности в силах и возможностях ребенка, вербальная форма которого имеет следующий вид: «Только ты и можешь», «Никто кроме тебя» и т.п.

2. Постоянная **диагностика эмоционального состояния** ребенка в ходе его работы с цветом, когда ребенок осознанно или неосознанно отображает волнующие его проблемы в своем рисунке. Так, наличие внутренних конфликтов и проблем у ребенка проявляется в рисунках темных, мрачных тонов, наличие конфликтов и проблем с окружающими отражают сцены насилия. В спокойном уравновешенном состоянии рисунки детей светлые и жизнерадостные.

3. Опора на **конгруэнтную коммуникацию** в процессе личностно ориентированного художественного воспитания детей:

– активное слушание, которое предоставляет ребенку обратную связь о его чувствах, переживаниях и эмоциональных состояниях, выражающуюся в перефразировании, повторении его высказываний;

– установление личностного контакта с ребенком путем тактильных прикосновений, ласкового обращения по имени, установления визуального контакта;

– демонстрация собственной расположенности, когда педагог искренне и эмоционально выражает свои чувства по отношению к поведению ребенка в такой форме, которая позволяет сохранить отношение симпатии, уважения и принятия;

– создание положительного психологического фона, фона радости и одобрения через авансирование, подчеркивание индивидуальной исключительности,

– оказание скрытой помощи, когда педагог, обращаясь к ребенку вставляет незаметные, но основополагающие подсказки («Я полагаю, что удобнее всего было бы начать с...», «Достаточно доработать эту деталь и...», «Я прямо не дожусь, когда появится эта деталь..», «Ты, конечно, не забудешь..» и т.п.)

5. Предоставление возможности детям осуществить **позиционные переходы в процессе совместной изобразительной деятельности**, используя следующие приемы:

– «Интервью-презентация». Ребенок рассказывает партнеру о своих интересах, увлечениях, планах и т.д., а партнер изображает на рисунке то, что ему рассказали.

– «Диалог». Ребенок рисует какое-либо настроение, а другой изображает реакцию на него.

– «Сюжетные линии». Ребенок рисует персонажей исторического события, о котором читал или смотрел фильм, а другой сочиняет диалоги между ними.

– «Маски». Дети раскрашивают (или создают, используя технику коллажа) маски друг друга.

– «Совместный проект». Дети создают изображение бабочки совместно со своим партнером молча, украшая большие крылья бабочки узорами.

– «Начальник и подчиненный». Рисуя пейзаж родной природы, дети объединяются в пары (в том числе и с педагогом). Один из них руководит действиями другого: говорит, какое будет время года, каким будет небо, что будет главным в

пейзаже, какие использовать материалы, краски для создания рисунка и т.д. Затем участники меняются ролями и после завершения работы обсуждают свои впечатления от совместной работы. Данный прием особенно интересен в плане изменения обычных ролей, например, в отношениях между детьми и педагогом.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты модели позволяют выявить специфику реализации личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе детской изобразительной деятельности. Для определения возможностей музыкальной деятельности детей в плане ее личностной направленности также рассмотрим особенности реализации модели.

3.2.2. Реализация личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе музыкальной деятельности

Реализация *содержательно-процессуального компонента* модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе музыкальной деятельности обусловила использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного музыкального воспитания детей. Стержнем музыкальной деятельности является целостное музыкальное восприятие, основанное на активном осознании внутренних связей между звуками, красками, словами, движениями, предоставленное системой эмоцио-

нальных, интеллектуальных, моторных компонентов в различных видах музыкальной деятельности (слушание музыки, вокально-хоровая работа, элементарное музицирование). Поэтому в группе *перцептивных методов* личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе музыкальной деятельности мы выделили методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций, кинестетического и аудиального восприятия и переживания музыки.

Центральное место в группе *активных методов* личностно ориентированного эстетического воспитания в процессе музыкальной деятельности занимает *метод решения художественно-творческих задач*, который способствует формированию у ребенка развитой системы чувственного, сенсорного восприятия окружающего мира, развивая не только музыкальное восприятие, но и визуальное и кинестетическое мышление. Благодаря опоре на синестезию (например, «слушая» цвет или «рисую» звук) у детей формируется способность к «передвижению» от одного способа мышления к другому. Использование данного метода обогащает процесс личностно ориентированного эстетического воспитания детей ситуациями творчества, переживания, побуждая каждого учащегося занять в нем активную позицию.

Методы визуальной демонстрации звуко-пространственных ассоциаций, с одной стороны, улучшают слуховые показатели детей, а с другой – развивают их пространственные способности, развивают умение детей «увидеть» звук в пространстве, соотнося его с линией или точкой, нарисованной в воображении или при помощи наглядного пособия.

В основе *методов кинестетического восприятия и переживания музыки* лежат музыкально-ритмические движения, адекватные «движению» музыки. Соответствие ритма движений ритму музыки, совпадение музыкальных и двигательных фраз, распределение движения во времени в соответствии с музыкой, соответствие эмоционального впечатления от движения и от музыки – все это развивает слитность эстетического восприятия детей. Использование данного метода обеспечивает развитие чувственно-образного восприятия и эмоционально-ценностного отношения к музыке, организуя вхождение ребенка в ситуации непосредственного проживания эмоций и чувств путем воспитания «через переживание».

Использование *методов аудиального восприятия и переживания музыки* позволяет привлечь в процесс музыкального воспитания средства художественной выразительности разных видов искусства, преодолевая мозаичный характер эстетического освоения действительности.

В процессе музыкальной деятельности предлагается использовать следующие перцептивные методы лично ориентированного эстетического воспитания детей (табл. 8).

Таблица 8 – Перцептивные методы лично ориентированного эстетического воспитания детей в процессе музыкальной деятельности

Методы	Описание методов
«Клубок-путешественник»	На звук «у» скользим голосом по нарисованной линии-дорожке вслед за «музыкальным клубком»

Методы	Описание методов
«Рисуем голосом портрет»	На звук «у» скользим голосом по линиям схематично изображенных портретов веселого и грустного человечка
«Колокольчик»	Звуки песенки «Колокольчик нас зовет, он нам песенки поет, тонким звонким голоском говорит нам динь, дон, дон» в виде маленьких и больших колокольчиков располагаются на двух уровнях. Затем стихотворение проговаривается в двух регистрах – высоком и низком
«Кукушка»	Звуки песенки «Ку-ку сколько раз прокукуешь ты для нас» в виде маленьких и больших птичек располагаются на двух ветках. Затем стихотворение проговаривается и пропевается в двух регистрах – высоком и низком
«Котинька-коток»	Героя стихотворения «Котинька-коток серенький, хвостик у кота беленький» ведем голосом по тонкой перекладине, чередуя ритмически оформленную декламацию и пение на одном звуке
«Папа и малыш»	Изображаем длинные шаги папы и короткие шаги малыша красными и синими кубиками. Выкладываем кубики в разной последовательности и воспроизводим ритм при помощи хлопков и прихлопов
Пластическое интонирование музыки	Имитируем игру на различных музыкальных инструментах в характере музыки «Веселый музыкант» Филиппенко

Методы	Описание методов
Метод свободного дирижирования	«Дирижерскими» движениями разной амплитуды и экспрессии дети передают характер музыкальных произведений (Моцарт Симфония № 40, Бетховен Симфония № 5)
Составление словаря «музыкальных нас-роений»	Дети подбирают название для «баночек с музыкальными красками», необходимых для «рисования» веселой и грустной музыки (Бетховен «Веселая. Грустная»)
Выбор стихотворений, адекватных настроению музыкального произведения	К двум музыкальным пейзажам (Чайковский «Осенняя песня» и Вивальди «Времена года. Осень») дети подбирают стихотворения, адекватные музыкальному образу осени (Толстой «Осень», Тютчев «Есть в осени первоначальной...»)
Выбор прилагательных, характеризующих особенности музыкальных жанров	Дети подбирают прилагательные для словесного портрета Феи Танца или Короля Марша («легкая», «воздушная», «подпрыгивающая», «скользящая», «четкий», «ритмичный», «суровый», «мужественный» и т.д.)

Наполняясь различным содержанием, *художественно-творческие задачи* в процессе музыкального воспитания создают различные проблемно-познавательные ситуации.

Рассмотрим подробнее различные виды художественно-творческих задач, которые, как дидактические элементы, вклю-

чаясь в систему личносно ориентированных методов эстетического воспитания, выступали центральным звеном в структуре музыкальной деятельности.

1. Задачи на **изобразительное воплощение музыкальных образов**, когда средствами живописи или рисунка передается общий характер музыкального произведения или его контрастных частей, черты персонажей музыкального произведения, «музыкальный пейзаж»:

– *«Музыка рисует музыкальный портрет»*. Дети рисуют портреты «Трех подружек» Кабалевского: Злюку, Резвушку, Плаксу.

– *«Музыка рисует пейзаж»*: а) дети рисуют пейзаж, совпадающий по настроению с «музыкальными пейзажами» Салманова «Утро в лесу» и «Вечер»; б) дети выбирают из альбома репродукций пейзаж, соответствующий прозвучавшему «музыкальному пейзажу» (Чайковский «Баркарола», Григ «Утро»); в) дети выбирают из альбома репродукций «иллюстрации» к «зимней» или «летней» музыке (Вивальди «Времена года. Зима», Чайковский «Август»).

– *«Музыкальные сказочные герои Норвегии»*. Дети рисуют музыкальные «иллюстрации» к музыке Грига «В пещере горного короля».

2. Задачи на **цветовое моделирование музыки**, направленные на нахождение взаимосвязи между эмоциональной выразительностью динамики, тембров, регистров в музыке и цветом в живописи:

– *«Министр Регистр или высокие и низкие звуки»*. Дети подбирают краски для высокого и низкого регистров, затем рисуют смену регистров в пьесе Кабалевского «Зайчик дразнит медвежонка».

– Дети выбирают краски (яркие и светлые) для портрета Феи Форте или Феи Пиано (Гладков «Колыбельная» и Кабалевский «Танец молодого бегемота»).

– *«Какого цвета звук у музыкальных инструментов?»*. Дети подбирают краски, подходящие к тембру различных музыкальных инструментов – флейты, трубы, скрипки, фагота и т.п.

– *«Дом, где живет семейство деревянно-духовых инструментов», «Дом медно-духовых инструментов»*. Дети подбирают краски, подходящие к тембру двух семейств музыкальных инструментов – деревянно-духовых (холодные краски) и медно-духовых (теплые краски).

3. Задачи на **пространственное моделирование музыки**, способствующие развитию пространственного мышления, певческих навыков и воображения детей:

– *«Министр Регистр или высокие и низкие звуки»*. Дети пропевают слог «ой», соотнеся его с точками, нарисованными на доске.

– *«Волшебница-Песня приглашает в свой замок»*. При пении песни Шаинского «Мамонтенок» дети «ловят» ладошкой самый высокий или самый низкий звук в песне.

Вторая группа активных методов личностно ориентированного эстетического воспитания в процессе музыкальной деятельности – *творческие методы*, которые ориентируют детей

на соединение приобретенных в опыте представлений о средствах музыкальной выразительности в новом, ранее не встречавшемся сочетании и на создание новых образов на основе комбинирования.

Основная направленность данных методов – развитие творческого воображения детей. Заметим, что развитие творческого воображения в процессе музыкальной деятельности осуществляется с опорой на так называемый «элементарно-ассоциативный уровень» музыкального восприятия. Именно на этом уровне воздействия звукового материала возникают элементарные звуковые и зрительные ассоциации, основанные на синестезии, служащей своего рода мостом между музыкой и внемузыкальной действительностью, «расшифровывающей» смысл музыкального произведения для детей.

В процессе музыкальной деятельности можно использовать следующие творческие методы лично ориентированного музыкального воспитания:

1. Создание **обобщенного живописного образа** различных музыкальных жанров, инструментов, средств музыкальной выразительности:

– Дети рисуют Фею Танцев и ее дворец, портреты Министра Регистра, Феи Форте и Феи Пиано.

– Дети рисуют дом, в котором могут жить разнообразные ударные инструменты, соединяя в постройке изображения барабана, треугольника, ксилофона, тарелок и т.п.

2. **Графическое моделирование** различных форм, темпов, ритма музыки:

– Дети, прослушав музыкальные произведения в разных темпах (Римский-Корсаков «Полет шмеля», Прокофьев «Утка»,

Гладков «Колыбельная») рисуют линиями разной амплитуды «подпись» Братьев Темпов – Аллегро, Анданте и Адажио.

– Дети ритмично произносят имена животных «миш-ка», «но-со-РОГ», «бе-лоч-ка», «ма-мон-те-нок», сопровождая проговаривание «звучащими жестами», а затем рисуют для них «заграждения» из столбиков разной высоты в зависимости от ритмического рисунка.

– Дети в качестве «музыкальных архитекторов» конструируют из кубиков дом, в котором будут «жить» музыкальные произведения двухчастной и трехчастной формы (Чайковский «Неаполитанский танец» и Шостакович «Вальс-шутка»).

Мотивационный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания направлен на формирование у детей перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального искусства и музыкальной деятельности. Одним из способов формирования данных мотивов является включение в сюжетную канву так называемых «воспитывающих метафор». Воспитывающие метафоры используются для достижения ребенком личностных изменений и включают в себя мотивационные и коррекционные метафоры: притчи, истории, сказки, создающие особую мотивацию к восприятию музыкальных произведений, различным видам музыкальной деятельности или изменяющие негативное поведение детей. Создание таких метафор в процессе музыкальной деятельности направлено на выявление положительных впечатлений ребенка, его увлечений, любимых героев и т.п. Воспитывающие метафоры в образной форме представ-

ляли аналогичные обучающие ситуации, где «герой» обязательно достигает успеха, овладевает социально приемлемыми и лично полезными способами поведения (например, поведение в оперном театре или слушание классической музыки и т.п.). Сюжет такой метафоры должен быть изоморфен слушателю, т.е. проблемы, персонажи, обстановка, отношения должны быть достаточно знакомы ученику, чтобы вызвать у него ощущение идентификации. Например, метафора-сказка «Незнайка слушает оперу» знакомит детей с «законами» оперного спектакля и правилами поведения в оперном театре. Метафора «Петя-иностранец» побуждает детей к осознанию значения знаний истории русской музыкальной культуры.

Формирование мотивации творчества в процессе музыкальной деятельности опирается на склонности, интересы, ценностные ориентации и музыкальный опыт детей. Поэтому формирование креативно-побуждающих мотивов в процессе музыкальной деятельности основывается на учете склонностей детей к различным видам музыкальной деятельности. В связи с этим процесс личностно ориентированного музыкального воспитания детей включал в себя все виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, игру на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмические движения. Создание в условиях частой смены видов музыкальной деятельности обеспечивается сюжетным построением.

Приведем пример «сценарного плана»:

Тема «На балу у феи Танца»

1. «Музыкальный клубок приводит в страну Музыки»

Задачи:

а) развитие певческого дыхания детей и формирование ровного плавного звучания;

б) формирование мотивации к певческой деятельности;

в) развитие способности к синестезии.

Вокально-хоровое упражнение «Музыкальный клубок».

На звук «у» младшие школьники «вытягивают» нитки из музыкального клубка. Каждый ребенок получает свою вытянутую нить, которую он может сравнить с ниткой соседа. В конце упражнения подводятся итоги – кто вытянул самую длинную нитку.

2. «Фея Танца предлагает познакомиться»

Задачи:

а) развитие музыкально-ритмических способностей детей;

б) развитие умений замечать тонкие оттенки эмоциональных состояний других людей;

в) формирование мотивации к музыкально-ритмической деятельности.

Музыкально-ритмическое упражнение «Имена». *Дети ритмично проговаривают свое имя, показывая звучащими жестами и тембром голоса свое настроение. Остальные школьники должны угадать настроение одноклассника.*

3. «Кто пришел на бал к фее Танца?»

Задачи:

а) развитие музыкального восприятия;

б) знакомство с танцевальными жанрами;

в) развитие звуко-пространственных ассоциаций;

г) формирование непосредственно-побуждающих мотивов слушания классической музыки, основанных на эмоциональных проявлениях ребенка по отношению к получению похвалы.

Слушание музыки и беседа. Слушаем вальс из балета «Спящая красавица» Чайковского, «Вальс-шутку» Шостаковича, «Танец молодого бегемота» Кабалевского и определяем, кто из сказочных героев танцует. Фея Танца награждает самых «красивых» и чутких слушателей музыки.

4. «Можно ли нарисовать портрет феи Танца?»

Задачи:

а) развитие элементарно-ассоциативного уровня музыкального восприятия;

б) формирование креативно-побуждающих мотивов творческой деятельности в процессе музыкальной деятельности на основе метода мягкого соревнования.

Выбор прилагательных, характеризующих особенности жанра танца. Соревнование: кто больше всех придумает слов, которыми можно описать Фею Танца. Даем задание на дом: представить и нарисовать фею Танца.

4. «Фея Танца дарит нам прекрасную розу»

Задачи:

а) формирование навыков правильного вдоха;

б) развитие навыков эффективной коммуникации в процессе вокально-хоровой деятельности.

Вокально-хоровое упражнение «Роза». Дети представляют, что в их руках распускается бутон розы, и, вдыхая его нежный аромат, по знаку учителя, одновременно тихо произносят «Ах», на мгновение задерживая дыхание.

5. «Какую песню поют во дворце у феи Танцев?»

Задачи:

а) развитие певческих навыков;

б) формирование мотивации к певческой деятельности;

в) развитие навыков эффективной коммуникации в процессе вокально-хоровой деятельности;

г) развитие звуко-пространственных ассоциаций.

Разучивание песни «Танец утят». Рисуем пиктограммы к каждой строчке. Ищем движения, при помощи которых можно запомнить слова песни. Ищем самое «тоненькое» слово в песне. Соревнуемся на самый лучший ансамбль. Самый лучший певец будет участвовать в съемках клипа.

Позиционный компонент модели был направлен на развитие межличностного взаимодействия в процессе лично ориентированного музыкального воспитания детей. При этом эмоциональный компонент позиции педагога был связан с реализацией механизма эмоционального заражения. Эмоциональное заражение обеспечивает установление контакта с детьми в процессе восприятия музыкального произведения, способствует формированию условий для эмоционального обмена впечатлениями от прослушанной музыки, развивает умение воспринимать и отражать экспрессию другого. Эмоциональное заражение в процессе лично ориентированного музыкального воспитания детей достигалось следующими способами:

1) аудиальное сосредоточение педагога на восприятии музыки, когда он демонстрирует детям свою полную погруженность в процесс эмоционального восприятия любого музыкального произведения (не отвлекаясь на замечания детям);

2) легкие ритмические движения корпуса, мимические реакции восторга и удовольствия в процессе слушания музыки на уроке;

3) яркие, восторженные интонации при передачи своего отношения к прозвучавшему музыкальному произведению.

Для обеспечения позитивного эмоционального фона в процессе музыкальной деятельности можно задействовать любимые песни, книги, сказочные персонажи детей. Каждый ребенок может принести свою любимую игрушку, фотографию домашнего любимца, с которыми он мог бы общаться по ходу «музыкального действия». Так, при разучивании песни Е. Крылатова «Если меркнет свет в окошке» дети могут принести фотографии домашних любимцев, которые «слушая» пение хозяев, оценивают качество исполнения песни. В рамках темы «Музыка рисует сказочных героев» дети могут принести свои любимые сказки, к героям которых подбирают «музыкальные краски». В рамках темы «В гостях у музыкального архитектора» дети могут выстраивать последовательности частей в двухчастной, трехчастной форме, форме рондо и вариаций при помощи игрушек и конструкторов. Тем самым, пробуждая и поддерживая личностный интерес ребенка, формируется позитивное отношение детей к музыкальной деятельности.

Реализация поведенческого компонента позиции педагога в процессе лично ориентированного музыкального воспитания детей состояла в установлении атмосферы доброжелательности и доверительности, обеспечении взаимопонимания между педагогом и детьми путем подстройки под стратегии музыкального восприятия детей (визуальной, кинестетической, аудиальной).

Подстройка под стратегии музыкального восприятия детей осуществлялась при помощи использования трех видов предикатов:

– предикаты аудиальной стратегии восприятия музыки: «прислушайтесь к звукам»; «музыка звучит громко, тихо, ритмично, хрипло»; «инструменты ведут разговор»; «музыка беседует с нами, рычит, стонет» и т.п.;

– предикаты визуальной стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, представьте, присмотритесь, приглядитесь, осмотритесь»; «музыка яркая, ясная, четкая, блеклая, цветная, радужная, искристая» и т.п.;

– предикаты кинестетической стратегии восприятия музыки: «слушая музыку, почувствуйте, ощутите»; «звуки теплые, холодные, колючие»; «музыка напряженная, расслабленная, прыгучая, текучая» и т.п.

Конструктивное взаимодействие в процессе личностно ориентированного музыкального воспитания детей обеспечивалось совместной музыкальной деятельностью. Наиболее эффективно ее протекание осуществляется в ходе музыкально-ритмической деятельности, на основе использования игр и упражнений элементарного музицирования.

1. Игра «Ритмичные хлопки». Дети закрывают глаза и по сигналу учителя ученики начинают отхлопывать ладошами любой ритм, который им нравится. Сначала они слышат только себя. Однако со временем младшие школьники начинают слышать ритмы своих соседей и, возможно, сумеют создать общий ритмичный рисунок. Если это удастся, дети открывают глаза и

общаются друг с другом взглядами. Тем самым у детей развиваются навыки коммуникативного взаимодействия, внимание, слухомоторная координация.

2. Игра «Имена». Дети по очереди называют свое имя и хлопают на каждый слог по ладоням соседа или учителя. Педагог взглядом указывает, какой ребенок должен произнести свое имя. Затем все закрывают глаза и произносят по очереди свои имена шепотом, следя за тем, чтобы не было остановки. Открыв глаза, дети произносят не свое имя, а имя соседа справа или слева. При этом один из учеников жестами показывает, как нужно говорить – громко или тихо. Таким образом, данная игра вырабатывает у детей умение переключаться с одного действия на другое, оптимизирует процесс общения детей с помощью оценки и обратной связи.

3. Игра «Деревья и цветы». Дети, которых Волшебник превратил в цветы и деревья, тихо шепчут свое имя (роза, береза, мак, василек, кашка, ромашка, аленький цветок) строго в соответствии с установленным порядком слов и определенном ритме. По установленному сигналу (звуку какого-либо инструмента или слову) дети замирают и превращаются в деревья и цветы. Участие детей в этой игре не только способствует активизации их воображения, наблюдательности, овладению языком жестов, но и развитию коммуникативных умений детей, так как каждый ребенок должен чутко прислушиваться к каждому произнесенному названию цветка или дерева, чтобы произнести свое название, попав в ритмическую основу последовательности слов.

Таким образом, рассмотренные нами содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты

модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей применительно к музыкальной деятельности позволили выявить специфику реализации концепции личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе музыкального воспитания.

Выводы по третьей главе

Для адекватного и эффективного оценивания уровня сформированности эстетической воспитанности детей необходимой представляется критериально-уровневая шкала, в которую входят основные критерии, показатели и уровни сформированности данного вида воспитанности детей. К основным критериям сформированности эстетической воспитанности детей относятся креативный, эмоционально-оценочный и коммуникативный критерии. Уровнями сформированности эстетической воспитанности детей являются достаточный и недостаточный.

Модель личностно ориентированного эстетического воспитания детей может реализовываться через изобразительную и музыкальную деятельность.

Содержательно-процессуальный компонент модели личностно ориентированного эстетического воспитания детей обусловил использование комплекса разнообразных методов, приемов и форм личностно ориентированного эстетического воспитания детей в процессе изобразительной и музыкальной деятельности.

Реализация *мотивационного компонента* модели направлена на актуализацию различных мотивационных состояний детей, поддерживающих процесс интериоризации эстетических ценностей в процессе изобразительной и музыкальной деятельности, формирование у детей перспективно-побуждающих мотивов, основанных на понимании значимости музыкального и изобразительного искусства, формирование креативно-побуждающих мотивов музыкальной и изобразительной деятельности.

Реализация *позиционного компонента* модели направлена на развитие межличностного взаимодействия в процессе музыкальной и изобразительной деятельности, обеспечение взаимопонимания между учителем и учащимися путем подстройки под стратегии эстетического восприятия детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обостряющиеся процессы поиска человеком смысла существования и своего места в постиндустриальном, информационном обществе поставили в центр современного образовательного процесса личность учащегося как субъекта образования, умеющего самостоятельно мыслить, стремящегося к творческой самореализации. Особой сферой, ориентированной на формирование эстетико-ценностной ориентации личности, развитие ее творческих способностей является эстетическое воспитание, особой воспитательной сферой – личностно ориентированное эстетическое воспитание детей.

Анализ состояния проблемы личностно ориентированного эстетического воспитания детей показал, что сегодня на одно из первых мест выходит проблема построения такого теоретического аппарата, который бы позволял с единых позиций осуществить процесс эстетического воспитания детей в соответствии с его личностной направленностью.

Социально-экономическое развитие общества, теории и практики образования, идеи теории эстетического воспитания не только обусловили актуальность обозначенной проблемы, но и создали необходимые предпосылки для ее успешного решения. Целью современного этапа является создание теории личностно ориентированного эстетического воспитания детей

при использовании накопленного теоретического и практического материала.

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

На основании системного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов выявлены следующие закономерности:

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

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

3) личностно ориентированный характер педагогического взаимодействия определяет развитие эстетических творческих способностей детей (принципы полисубъектности; педагогической герменевтики; эмпатийного взаимодействия).

Содержательно-смысловое наполнение процесса личностно ориентированного эстетического воспитания детей

представлено структурно-функциональной моделью, реализуемой через содержательно-процессуальный, мотивационный и позиционный компоненты в процессе музыкальной и изобразительной деятельности с вариативным использованием методов, приемов и форм лично ориентированного эстетического воспитания детей.

Выявлены критерии сформированности эстетической воспитанности детей, к которым относятся эмоционально-оценочный (эстетическое восприятие; эстетические суждения; эмоционально-волевые качества личности ребенка); креативный (творческое воображение); коммуникативный критерий (открытость, общительность, степень доминирования-подчиненности).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдуллин. – Москва: Просвещение, 1983. – 112 с.

2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. – 4-е изд., стер. / Г.С. Абрамова. – Москва: Академия, 1999. – 672 с. – ISBN 978-5-9916-2093-2.

3. Аверин, А.В. Корпоративная культура современного общества: дис. ... канд. филос. наук / А.В. Аверин. – Ставрополь, 2006. – 195 с.

4. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методол. проблемы / А.Н. Аверьянов. – Москва: Политиздат, 1985. – 263 с.

5. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: моногр. / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с. – ISBN 5-88081-013-5.

6. Алиев, Ю.Б. Основы эстетического воспитания: пособие для учителя / Ю.Б. Алиев. – Москва: Просвещение, 1986. – 238 с.

7. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка / Т.С. Алиева. – Москва: ЮНВЕРС, 2001. – 624 с. – ISBN 5-88682-042-6.

8. Аманжолов, С.А. Индивидуальный подход в обучении младших школьников изобразительному искусству: дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Аманжолов. – Шымкент, 2004. – 439 с.

9. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университетское, 1990. – 559 с. – ISBN 5-7855-0238-0.

10. Ананьев, Б.Г. Генетические и структурные взаимодействия в развитии личности / Б.Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Москва, 1994. – С. 77–83.

11. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев. – Москва: Педагогика, 1986. – 334 с.

12. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.

13. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с. – ISBN 5-74640-029-7.

14. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 606 с. – ISBN 5-93962-039-7.

15. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С.Ф. Анисимов. – Москва: Мысль, 1988. – 253 с.

16. Анохина, Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – Москва, 1996. – Вып. 6. – С. 71–81. – ISBN 5-900936-08-2.

17. Антипова, А.М. Взаимосвязь теоретико-литературных и эстетических категорий и понятий в школьном курсе литературы: дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Антипова. – Москва, 2005. – 405 с.

18. Антонова, А.В. Эстетическое воспитание как средство формирования свободной личности в истории философской и педагогической мысли / А.В. Антонова, Т.С. Комарова // Проблемы свободного воспитания и развития личности. – Москва, 1997. – С. 33–39.

19. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учеб. для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – Москва: ЮНИТИ, 2002. – 551 с. – ISBN 978-5-4461-1207-4.

20. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе / О.А. Апраксина. – Москва: Просвещение, 1983. – 222 с.

21. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – Москва: Знание, 1978. – 61 с.

22. Архангельский, С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента / С.И. Архангельский, В.И. Михеев, С.А. Машников. – Москва: Знание, 1974. – 48 с.

23. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – Москва: Просвещение, 1984. – 111 с.

24. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – Москва: Мысль, 1976. – 158 с.

25. Асташова, Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.

26. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1980. – 368 с.

27. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1991. – 176 с.

28. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1982. – 182 с.

29. Байкова, Л.А. Воспитание в традиционной и гуманной педагогике / Л.А. Байкова // Классный рук. – 1998. – №2. – С. 2–11.

30. Байкова, Л.А. Современные воспитательные системы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенникова, Н.В. Миртишина // Классный руководитель. – 1998. – № 3. – С. 19–33.

31. Бакушинский, А.В. Художественная организация школьной жизни / А.В. Бакушинский // Исследования и статьи. – Москва, 1981. – С. 123–129.

32. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание / А.В. Бакушинский. – Москва: Новая Москва, 1925. – 147 с.

33. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М.М. Бахтин. – Москва: Худож. лит., 1975. – 502 с.

34. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога / В.П. Бедерханова. – Краснодар: КГУ, 2001. – 220 с. – ISBN 5-8209-0136-3.

35. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций: Ч. 1 / Д.А. Белухин. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1996. – 318 с. – ISBN 5-89395-041-0.

36. Бердяев, Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – Москва: Книга, 1991. – 446 с. – ISBN 978-5-04-123040-1.

37. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва: Прогресс, 1986. – 421 с.

38. Бескова, И.А. Как возможно творческое мышление? / И.А. Бескова. – Москва: ИФРАН, 1993. – 197 с. – ISBN 5-201-01835-1.

39. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

40. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.

41. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека: избр. психол. тр. / В.М. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцова. – Москва: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с. – ISBN 978-5-89502-573-4.

42. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.

43. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. – ISBN 5-9010-0608-9.

44. Блонский, П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – Москва, 1979. – Т. 2. – С. 5–117.

45. Блонский, П.П. Трудовая школа / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – Москва, 1979. – Т. 1. – С. 86–164.

46. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.

47. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейн. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349. – ISBN 5-89395-285-5.

48. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопр. философии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.

49. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 27–34.

50. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Н.И. Болдырев. – Москва: Просвещение, 1981. – 223 с.

51. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–14.

52. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с. – ISBN 5-87456-169-2.

53. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

54. Боров, Ю.Б. Искусство интерпретации и оценки: опыт прочтения «Медного всадника» / Ю.Б. Боров. – Москва: Сов. писатель, 1981. – 339 с.

55. Боров, Ю.Б. Основные эстетические категории / Ю.Б. Боров. – Москва: Высш. шк., 1960. – 446 с.

56. Боров, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – Москва: Политиздат, 1988. – 496 с.

57. Борковская, Е.А. Регулятивная роль ценностных ориентаций личности в ее жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Е.А. Борковская. – Минск, 1988. – 22 с.

58. Братченко, С.Л. Гуманитарные основы личностно ориентированного подхода к воспитанию / С.Л. Братченко // Вестн. СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России». – 1996. – Вып. 1. – С. 91–99.

59. Бродский, Ю. Легких детей не бывает / Ю. Бродский, А. Белкин // Нар. образование. – 1989. – № 7. – С. 10–16.

60. Бронфин, Е. Музыкальная культура Петрограда первого послереволюционного пятилетия: исслед. / Е. Бронфин. – Ленинград: Сов. композитор, 1984. – 216 с.

61. Бурлачук, Л.Ф. Исследование личности в клинической психологии (на основе метода Роршаха) / Л.Ф. Бурлачук. – Киев: Вища шк., 1979. – 176 с.

62. Буров, А.И. Эстетика: проблемы и споры / А.И. Буров. – Москва: Искусство, 1975. – 175 с.

63. Ваниева, С.Г. Нравственно-эстетическое воспитание в процессе внеучебной деятельности учащихся: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Ваниева. – Владикавказ, 2002. – 417 с.

64. Ванслов, В.В. Всестороннее развитие личности и виды искусств / В.В. Ванслов. – Москва: Сов. художник, 1966. – 118 с.
65. Васильева, З.И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.И. Васильева. – Ленинград, 1973. – 43 с.
66. Вахнянская, И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности / И.Л. Вахнянская. – Ижевск: Респ. центр развития образования МНО УР, 1999. – 116 с. – ISBN 5-3854-0098-5.
67. Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – Москва: Педагогика, 1987. – 400 с.
68. Верб, Э.А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э.А. Верб. – Санкт Петербург, 1997. – 65 с.
69. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1968. – 415 с.
70. Витковская, Н.С. Формирование эстетической культуры младших школьников / Н.С. Витковская, А.Б. Щербо, Д.Н. Джала. – Киев: Рад. шк., 1985. – 134 с.
71. Вичев, В. Мораль и социальная психика / В. Вичев. – Москва: Прогресс, 1978. – 358 с.
72. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: слов. Ключевые понятия, термины, актуал. лексика / С.М. Вишнякова. – Москва: НМЦ, 1999. – 538 с.
73. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании / В.В. Водзинская // Филос. науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.

74. Возрастная физиология / Ю.А. Ермалаев. – Москва: Высш. шк., 1985. – 384 с.

75. Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. – Москва: АПН СССР, 1982. – 164 с.

76. Волков, И.П. Воспитание учащихся в процессе трудового обучения / И.П. Волков, Т.С. Буторина; ред. Т.Н. Мальковская. – Москва: Просвещение, 1983. – 184 с.

77. Волков, Н.Н. Восприятие картины: пособие для учителя / Н.Н. Волков; ред. И.П. Глинская. – Москва: Просвещение, 1976. – 32 с.

78. Волович, Л.А. Система эстетического воспитания учащихся профтехучилищ / Л.А. Волович. – Москва: Высш. шк., 1998. – 166 с.

79. Вопросы теории эстетического воспитания / Г.З. Апресян. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 110 с.

80. Воспитательные технологии. Вып. 1 / под ред. С.Д. Полякова. – Ульяновск: ИПКПРО, 2001. – 24 с.

81. Воспитательный процесс: изучение эффективности: метод. рек. / под ред. Е.И. Степанова. – Москва: ТЦ Сфера, 2003. – 128 с. – ISBN 5-89144-153-5.

82. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. – Москва, 1982. – С. 6–361.

83. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – ISBN 978-5-17-049975-5.

84. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1987. – 344 с. – ISBN 978-5-04-101315-8.

85. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – Москва: Мирос, 2002. – 296 с. – ISBN 5-7084-0230-X.

86. Галишникова, Е.М. Становление и развитие теории и практики эстетического воспитания в Татарстане (XIX–XX века): дис. ... д-ра пед. наук / Е.М. Галишникова. – Казань, 2004. – 397 с.

87. Гастев, Ю.А. Гомоморфизмы и модели: логико-алгебраические аспекты моделирования / Ю.А. Гастев. – Москва: Наука, 1975. – 150 с.

88. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. Т. 1 / Г.В.Ф. Гегель; под ред. Лифшиц. – Москва: Искусство, 1968. – 312 с.

89. Глотов М.Б. Эстетическое и художественное / М.Б. Глотов // Эстетика сегодня: состояние и перспективы. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 1999.

90. Гончаров, И.Ф. Действительность и искусство в эстетическом воспитании школьников / И.Ф. Гончаров. – Москва: Просвещение, 1978. – 160 с.

91. Гончарук, А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ю. Гончарук. – Москва, 2000. – 379 с.

92. Гродзенская, Н.Л. Школьники слушают музыку / Н.Л. Гродзенская. – Москва: Просвещение, 1969. – 77 с.

93. Гусинский, Э.Н. Лекции о педагогии и педагогике / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – Смоленск: СОИУУ, 1997. – 64 с.

94. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – Москва: Просвещение, 1993. – 167 с. – ISBN 978-5-469-01447-8.

95. Давыдов, В.В. Мир детства: младший школьник / В.В. Давыдов, Л.И. Айдарова, М.В. Антропова и др. – Москва: Педагогика, 1988. – 270 с.

96. Девятко, И.Ф. Методы социологического исследования: учеб. пособие / И.Ф. Девятко. – Москва: Университет, 2002. – 296 с. – ISBN 5-8013-0149-6.

97. Дмитриева, Н.А. Вопросы эстетического воспитания / Н.А. Дмитриева. – Москва: Искусство, 1956. – 208 с.

98. Добрынин, Н.Ф. Некоторые проблемы современной психологии / Н.Ф. Добрынин. – Москва: Знание, 1964. – 48 с.

99. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – Москва: Политиздат, 1978. – 272 с.

100. Дорфман, Л. Метаиндивидуальная психология искусства / Л. Дорфман // Творчество в искусстве – искусство творчества. – Москва: Смысл, Наука, 2000. – С. 142–171. – ISBN 5-02-011623-8; 5-89357-070-7.

101. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов: проблема ценности и марксистская философия / О.Г. Дробницкий. – Москва: Политиздат, 1967. – 351 с.

102. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Санкт Петербург: Питер, 1999. – 359 с. – ISBN 978-5-91180-111-3.

103. Дусавицкий, А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусавицкий // Вопр. психологии. – 1983. – № 3. – С. 56–61.

104. Егоров, А.Г. Проблемы эстетики / А.Г. Егоров. – Москва: Сов. писатель, 1974. – 416 с.

105. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие / Л.Б. Ермолаева-Томина. – Москва: Академ. проект Культура, 2005. – 304 с. – ISBN 5-7695-0888-4.

106. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с. – ISBN 5-87668-003-6.

107. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – Москва: Педагогика, 1982. – 160 с.

108. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2001. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-5480-3.

109. Запорожец, А.В. Психология действия: избр. психол. тр. / А.В. Запорожец. – Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 732 с. – ISBN 5-89502-104-2.

110. Здравомыслов, А.Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – Ленинград: Лениздат, 1965. – 192 с.

111. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с. – ISBN 978-5-534-10225-3.

112. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с. – ISBN 978-5-8291-2409-0.

113. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 1999. – 384 с. – ISBN 978-5-98704-069-8.

114. Зимняя, И.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И.А. Зимняя, В.А. Малахова, Т.С. Путиловская и др. // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. тр. – Москва, 1980. – С. 53–64.

115. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–15. – ISBN 5-8428-0096-9.

116. Зинченко, В.П. Продуктивное восприятие / В.П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1971. – № 6. – С. 27–42.

117. Зись, А.Я. Философское мышление и художественное творчество / А.Я. Зись. – Москва: Искусство, 1987. – 252 с.

118. Зись, А.Я. Эстетическое воспитание и искусство / А.Я. Зись, И.Л. Лазарев // Теория эстетического воспитания. – Москва, 1979. – С. 139–174.

119. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов. – Москва: Просвещение, 1984. – 144 с.

120. Зубачевская, Н.А. Эстетический интерес и условия его интенсификации / Н.А. Зубачевская // Вестн. Челяб. ун-та. – 1996. – № 1. – С. 71–78.

121. Идеи эстетического воспитания: в 2 т. Т. 1 / сост. В.П. Шестаков. – Москва: Искусство, 1973. – 408 с.

122. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / под ред. А.А. Плигина. – Москва: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. – 107 с.

123. Ильенков, Э.В. Об эстетической природе фантазии / Э.В. Ильенков // «Панорама»: ежегодник. – Москва, 1967. – С. 25–42.

124. Ильин, Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя лит. 516-й шк. Ленинграда / Е.Н. Ильин. – Москва: Педагогика, 1982. – 110 с.

125. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б.А. Вяткина. – Москва: Институт психологии РАН, 1999. – 328 с. – ISBN 5- 201-02320-7.

126. Исследование художественных интересов школьников / Е.В. Квятковский, Ю.У. Фохт-Бабашкин, Л.А. Никольский, Р.Г. Рабинович. – Москва: Педагогика, 1974. – 160 с.

127. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.

128. Каган, М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / М.С. Каган. – Ленинград: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1971. – 766 с.

129. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – Санкт Петербург: Петрополис, 1997. – 544 с. – ISBN 978-5-534-06171-0.

130. Казакина, М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М.Г. Казакина. – Ленинград: ЛГПИ, 1989. – 83 с.

131. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.

132. Кант, И. Сочинения: в 6 т. Т. 5 / И. Кант. – Москва: Мысль, 1966. – 564 с.
133. Кантор, К.М. Красота и польза / К.М. Кантор. – Москва: Искусство, 1967. – 144 с.
134. Караковский, В.А. Воспитание как социально-педагогическая ценность / В.А. Караковский // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 3. – С. 5–9.
135. Каргапольцев, С.М. Теория и практика гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия: дис. ... д-ра пед. наук / С.М. Каргапольцев. – Москва, 1997. – 411 с.
136. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с. – ISBN 5-89395-120-4.
137. Квятковский, Е.В. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся на уроках литературы: дидактико-методические аспекты проблемы: пособие для учителя / Е.В. Квятковский. – Москва: Просвещение, 1984. – 159 с.
138. Кирьякова, А.В. Теория ориентаций личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с. – ISBN 5-85859-025-Х.
139. Китаева, М.В. Успешный учитель – успешный ученик: практ. пособие для педагогов / М.В. Китаева. – Ростов-на-Дону, 2003. – 224 с. – ISBN 5-222-03764-9.
140. Китайгородцев, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородцев. – Москва: МГУ, 1986. – 175 с.

141. Киященко, Н.И. Сущность эстетического воспитания и его роль во всестороннем и гармоническом развитии личности / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров // Теория эстетического воспитания. – Москва, 1979. – С. 5– 32.

142. Киященко, Н.И. Теория отражения и проблемы эстетики / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – Москва: Искусство, 1983. – 224 с.

143. Киященко, Н.И. Эстетика жизни: учеб. пособие / Н.И. Киященко. – Москва: ИНФРАМ, 1999. – 118 с. – ISBN 5892210499.

144. Киященко, Н.И. Эстетическое творчество: о проблемах эстетического творчества в развитии социалистического общества / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – Москва: Знание, 1984. – 112 с.

145. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Москва, 1994. – 222 с. – ISBN 5-07-000132-9.

146. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – Москва: Просвещение, 1970. – 391 с.

147. Ковалев, А.Г. Психические особенности человека: в 2 т. Т. 2. Способности / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 302 с.

148. Ковалев, С.В. НЛП педагогической эффективности / С.В. Ковалев. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 208 с. – ISBN 978-5-903881-60-4.

149. Коган, Л.Н. Искусство и мы / Л.Н. Коган. – Москва: Молодая гвардия, 1970. – 269 с.

150. Комарова, А.И. Эстетическая культура личности / А.И. Комарова. – Киев: Вища шк., 1988. – 150 с.

151. Коменский, Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский. – Москва: АРНО Сервис. – 1992. – 64 с. – ISBN 978-5-458-24311-7.
152. Коменский, Я.А. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо. – Москва: Педагогика, 1987. – 416 с.
153. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – Москва: Пед. поиск, 2000. – 336 с. – ISBN 978-5-91569-032-4.
154. Конаржевский, Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: уч. пособие по спецкурсу / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1980. – 93 с.
155. Кондратьева, С.В. Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – Москва: Педагогика, 1984. – 80 с.
156. Константинов, Н.А. История педагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаетова. – Москва: Просвещение, 1982. – 447 с.
157. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования России. – 2002. – № 6. – С. 10–40.
158. Коротеева, Е.И. Система развития способностей младших школьников к художественно-творческой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Коротеева. – Москва, 2006. – 457 с.
159. Коротков, Н.З. Специфика и взаимосвязь эстетического и художественного воспитания студентов технического ВУЗа / Н.З. Коротков // Эстетическое воспитание в техническом вузе: сб. ст. – Москва, 1991. – С. 33–48. – ISBN 5-06-001962-4.

160. Коротков, Н.З. Эстетическое и художественное освоение действительности / Н.З. Коротков. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1981. – 522 с.

161. Корнеев, П.В. Жизненный опыт личности / П.В. Корнеев. – Москва: Политиздат, 1985. – 128 с.

162. Котова, И.Б. Философские основания современной педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1994. – 142 с. – ISBN 5-7695-0107-3.

163. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.

164. Коханович, Л.И. Философско-методологические проблемы творчества / Л.И. Коханович // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: сб. науч. тр. – Москва, 1990. – С. 5–14.

165. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва; Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.

166. Круглов, Б.С. Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. – Москва, 1983. – С. 4–11.

167. Круглов, Б.С. Социальная направленность личности / Б.С. Круглов // Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В. Дубровиной. – Москва, 1989. – С. 12–14.

168. Крупник, Е.П. Психологические особенности восприятия образа / Е.П. Крупник // Психол. журн. – 1985. – Т. 6., № 3. – С. 150–153.

169. Крупник, Е.П. Система ценностных ориентаций старшеклассников в области художественной литературы / Е.П. Крупник, В.С. Собкин // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. – Тбилиси, 1980. – Т. 1. – С. 81–91.

170. Крупник, Е.П. Художественное образование и воспитание как средство развития интеллекта и творческих способностей школьников. Основные положения программы исследования / Е.П. Крупник, Т.В. Морозова, Л.А. Никольский и др. // Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников. – Москва, 1980. – С. 3–49.

171. Крупская, Н.К. Избранные педагогические произведения / Н.К. Крупская. – Москва: Учпедгиз, 1957. – 715 с.

172. Крутецкий, В.А. Проблема способностей в психологии / В.А. Крутецкий. – Москва: Знание, 1971. – 62 с.

173. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Н.Б. Крылова. – Москва: Высш. шк., 1990. – 140 с. – ISBN 5-06-001046-5.

174. Крюковский, Н.Н. Основные эстетические категории: опыт систематизации / Н.Н. Крюковский. – Минск: Изд-во БГУ, 1974. – 286 с.

175. Кудина, Г.И. Как развивается художественное восприятие у школьников / Г.И. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – Москва: Просвещение, 1988. – 79 с.

176. Кузин, В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах / В.С. Кузин. – Москва: Просвещение, 1984. – 319 с.

177. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

178. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

179. Кулагина, И.Ю. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности: учеб. пособие для студентов и преподавателей / И.Ю. Кулагина. – Москва: Сфера, 1999. – 189 с. – ISBN 5-204-00113-1.

180. Куриленко, Л.В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Куриленко. – Самара, 2001. – 436 с.

181. Лазурский, А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – Москва, 1982. – С. 179–198.

182. Лаптева, М.Д. Позиция в структуре профессионального общения: дис. ... канд. психол. наук / М.Д. Лаптева. – Москва, 1999. – 216 с.

183. Лармин, О.В. Искусство и молодежь: эстет. очерки / О.В. Лармин. – Москва: Мол. гвардия, 1980. – 191 с.

184. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – Москва: Знание, 1979. – 48 с.

185. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2 / А.Н. Леонтьев. – Москва: Педагогика, 1983. – 318 с.

186. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. – Москва: Педагогика, 1983. – С. 232–239.
187. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – Москва: МГУ, 1971. – 240 с.
188. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва: Педагогика, 1981. – 185 с.
189. Лешкевич, Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учеб. пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. – Москва: ПРИОР, 2001. – 428 с. – ISBN 5-7990-0477-9.
190. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. – 144 с.
191. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – Москва: Прометей, 1996. – 528 с. – ISBN: 978-5-691-01654-7.
192. Лихачев, Б.Т. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский // Сов. педагогика. – 1980. – № 7. – С. 27–37.
193. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие / Б.Т. Лихачев. – Москва: Просвещение, 1985. – 176 с.
194. Личность и ее ценностные ориентации. – Москва: ИКСИ АН СССР, 1969. – Вып. 1. – 171 с.
195. Личность и ее ценностные ориентации. – Москва: ИКСИ АН СССР, 1969. – Вып. 11. – 123 с.
196. Лобова, А.Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ф. Лобова. – Москва, 2001. – 347 с.

197. Лобова, А.Ф. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности: моногр. / А.Ф. Лобова, В.А. Дмитриева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 162 с.
198. Лосский, Н.О. Ценность и бытие / Н.О. Лосский. – Москва: АСТ, 2002. – 861 с. – ISBN 5-237-05080-8; 966-03-0722-5.
199. Лукьянов, Б.Г. В мире эстетики / Б.Г. Лукьянов. – Москва: Просвещение, 1988. – 269 с.
200. Лукьянов, Б.Г. Эстетическая оценка искусства: сущность и критерии / Б.Г. Лукьянов. – Москва: Знание, 1977. – 64 с.
201. Луначарский, А.В. Основные принципы единой трудовой школы / А.В. Луначарский // Нар. образование. – 1999. – № 10. – С. 40–48.
202. Луначарский, А.В. Революция – искусство – дети: материалы и док. / сост. Н.П. Старосельцева. – Москва: Просвещение, 1968. – 416 с.
203. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / А.А. Люблинская. – Москва: Просвещение, 1977. – 224 с.
204. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1988. – 261 с.
205. Магомедов, Н.М. Педагогика школы / Н.М. Магомедов, Л.Я. Хисматуллина. – Самара: Изд-во СамГУ, 1993. – 196 с. – ISBN 5-230-05965-6.
206. Маслова, Л.Р. Педагогика искусства: теория и практика / Л.Р. Маслова. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 1997. – 136 с. – ISBN 978-5-388-00006-4.

207. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – Санкт-Петербург: Евразия, 2001. – 480 с. – ISBN 978-5-4461-1309-5.

208. Матвеева, Р. Ориентир классного руководителя – саморазвитие школьника / Р. Матвеева // Нар. образование. – 2000. – № 3. – С. 74.

209. Матиец, Е.Е. Актуальные проблемы эстетического воспитания в развитом социалистическом обществе: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Е. Матиец. – Москва, 1984. – 176 с.

210. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника: учеб.-метод. пособие для студентов-заочников / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.П. Патрина. – Москва: Просвещение, 1976. – 207 с.

211. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 367 с.

212. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1985. – 184 с.

213. Медведева, И.А. Эстетическая оценка элементов речи и музыки как средство диагностики и развития художественной одаренности детей / И.А. Медведева // Эстет. воспитание. – 2001. – № 1. – С. 40–49.

214. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах музыкально-художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1976. – 255 с.

215. Мейлах, Б.С. Вопросы литературы и эстетики: сб. ст. / Б.С. Мейлах. – Ленинград: Сов. писатель, 1958. – 531 с.

216. Мелик-Пашаев, А.А. Для чего нужно искусство в школе? / А.А. Мелик-Пашаев // «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – Москва, 2002. – Вып. 6. – С. 63–74.

217. Мелик-Пашаев, А.А. К проблеме «общего» и «специального» в художественно-творческой одаренности человека / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Искусствознание и психология художественного творчества. – Москва, 1988. – С. 307–320.

218. Мелик-Пашаев, А.А. О прошлом, настоящем и будущем нашей педагогики искусства / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в шк. – 1999. – № 4. – С. 3–6.

219. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические особенности среднего школьного возраста и руководство художественным творчеством подростка / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Эстетическое воспитание и экология культуры. – Москва, 1988. – С. 53–57.

220. Мелик-Пашаев, А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 15–24.

221. Мелик-Пашаев, А.А. Современные проблемы педагогики искусства / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в шк. – 1997. – № 1. – С. 67–68.

222. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – Москва: Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 184 с. – ISBN 978-5-9963-0749-4.

223. Методика воспитательной работы / В.М. Коротов, Л. Ю. Гордин, В.В. Жуков, А.Ю. Гордин. – Москва: Просвещение, 1990. – 175 с. – ISBN 5-69001-741-7.

224. Мид, М. Культура и мир детства: избр. произведения / М. Мид. – Москва: Наука, 1988. – 429 с.

225. Михайлова, Н.Н. Тактика педагогической поддержки / Н.Н. Михайлова // Педагогическая поддержка: метод. пособие. – Ульяновск, 2001. – С. 13–30.

226. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – Москва: КРАССАН, 2010. – 224 с. – ISBN 978-5-396-00124-4.

227. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Москва: Педагогика, 1981. – 120 с.

228. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания / А.В. Мудрик. – Москва: РПА, 2001. – 320 с. – ISBN 5-93134-141-2.

229. Мухаметзянова, Г.В. Трудовое и эстетическое воспитание студентов / Г.В. Мухаметзянова, И.И. Карева. – Казань: КГУ, 1991. – 184 с.

230. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для пед. вузов / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2004. – 453 с. – ISBN 978-5-02-040903-3.

231. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Ленинград: ЛГУ, 1960. – 224 с.

232. Мясищев, В.Н. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение / В.Н. Мясищев, А.Л. Готсдирнер // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – Ленинград, 1981. – С. 14–29.

233. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с. – ISBN 5-89395-096-8.

234. Нагапетян, Е.Н. Социально-философская концепция долженствования в эстетической деятельности: дис. ... канд. филос. наук / Е.Н. Нагапетян. – Омск, 2006. – 143 с.

235. Найн, А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО адм. Челяб. обл. – Ленинград: Челяб. филиал ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.

236. Неменский, Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 1981. – 253 с.

237. Неменский, Б.М. Роль искусств в системе общего образования. Чему и зачем мы учим? / Б.М. Неменский // Нач. шк.: плюс-минус. – 2000. – № 1. – С. 3–9.

238. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: учеб. / Р.С. Немов. – Москва: Владос, 1999. – 527 с.

239. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.

240. Никифорова, О.И. Исследования по психологии художественного творчества / О.И. Никифорова. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 153 с.

241. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем: филос. очерк / И.Б. Новик. – Москва: Мысль, 1965. – 345 с.

242. Новиков, А.М. Докторская диссертация: пособие для докторантов и соиск. ученой степ. д-ра наук / А.М. Новиков. – Москва: Эгвес, 1999. – 120 с.

243. Новикова, Л.И. Проблемы современного воспитания в философском контексте / Л.И. Новикова // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 14–20.

244. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии / И.И. Новинский. – Москва: Высш. шк., 1961. – 200 с.
245. Новлянская, З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: 1–9 кл. / З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина. – Москва: ИНТОР, 1998. – 33 с. – ISBN 5-87199-042-8.
246. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – Москва: УВЦ Инноватор, 1996. – Вып. 6. – 198 с. – ISBN 5-900936-08-2.
247. О состоянии и мерах улучшения эстетического воспитания учащихся общеобразовательных школ РСФСР // Учит. газ. – 1963. – 10 сентября.
248. Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Ленинград: ЛГУ, 1979. – 151 с.
249. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – Москва: Тривола, 1995. – 360 с. – ISBN 5-88415-008-3.
250. Овсянников, М.Ф. История эстетической мысли: учеб. пособие / М.Ф. Овсянников. – Москва: Высш. шк., 1978. – 352 с.
251. Овсянников, М.Ф. Что изучает эстетика / М.Ф. Овсянников. – Москва: Знание, 1976. – 64 с.
252. Овчинникова, А.Ж. Теоретические основы формирования эстетического отношения к действительности у учащихся начальных классов школы: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ж. Овчинникова. – Елец, 1998. – 466 с.
253. Оганов, А.А. Теория отражения и искусство / А.А. Оганов. – Москва: Искусство, 1978. – 133 с.
254. Олпорт, Г. Становление личности: избр. тр. / Г. Олпорт. – Москва: Смысл, 2002. – 464 с. – ISBN 5-89357-098-7.

255. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности / В.Б. Ольшанский // Социология в СССР. – Москва, 1966. – Т. 1. – С. 471–530.

256. Основы эстетического воспитания / под ред. Н.А. Кушаева, – Москва: Просвещение, 1986. – 240 с.

257. Ощепкова, О.В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Ощепкова. – Москва, 2000. – 306 с.

258. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – Москва, 2005. – 96 с. – ISBN 5-7339-0384-8.

259. Педагогика поддержки: учеб. пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – Москва: Мирос, 2001. – 208 с. – ISBN 978-5-16-015921-8.

260. Пеня, Т.Г. Взаимодействие видов искусства как средство художественно-творческого развития первоклассников / Т.Г. Пеня // Межпредметные связи в преподавании искусства в школе: сб. науч. тр. / под ред. Е.В. Квятковского. – Москва, 1981. – С. 8–24.

261. Педагогика: учеб. пособие для пед. ин-тов / ред. Ю.К. Бабанский. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.

262. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. / под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – Москва: Рос. акад. образования, 2001. – 444 с.

263. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова. – Москва: Сентябрь, 1999. – 108 с. – ISBN 5-88753-026-X.

264. Петрова, Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г.А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 200 с.

265. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – Москва: МГУ, 1989. – 126 с.

266. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – Москва: Педагогика, 1997. – 268 с.

267. Петровский, А.В. Психологические принципы всестороннего развития личности / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова // Сов. педагогика. – 1987. – № 12. – С. 16–32.

268. Печко, Л.П. Искусство как среда эстетического развития в школе / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. – Москва; Елец, 1999. – С. 71–81.

269. Печко, Л.П. Эстетическая культура личности и ее развитие / Л.П. Печко // Приобщение личности к эстетической культуре в педагогическом процессе. – Москва: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 6–19

270. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – Москва: Просвещение, 1969. – 659 с.

271. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с. – ISBN 978-5-17-119513-7.

272. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учеб. пособие / И.П. Подласый. – Москва: Владос, 2000. – 400 с. – ISBN 978-5-691-00533-6.

273. Подласый, И.П. Педагогика: нов. курс: учеб. для вузов: в 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И.П. Подласый. – Москва: Владос, 2000. – 256 с. – ISBN 978-5-9788-0032-6.

274. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во КГУ, 1989. – 206 с. – ISBN 5-7464-0144-7.

275. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под ред. А.А. Бодалева, И.М. Карлинской, С.Р. Пантлеева, В.В. Столина. – Москва: Изд-во МГУ, 1988. – 58 с.

276. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – Москва: Педагогика, 1971. – 350 с.

277. Проблемы эстетического воспитания и современность: материалы конф. 28–31 янв. 1963 г. / ред. Л.Г. Барулин. – Москва: Сов. художник, 1963. – 198 с.

278. Проект Концепции образовательной области «Искусство» в 12-летней школе // Искусство в школе. – 2000. – № 1. – С. 59–65.

279. Профессиональная педагогика: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / под общ. ред. С.Я. Батышева. – Москва: Ассоциация «Проф. образование», 1999. – 904 с.

280. Прохорова, Т.Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования: дис. ... д-ра пед. наук / Т.Н. Прохорова. – Москва, 2003. – 301 с.

281. Психологические механизмы регуляции социального поведения: сб. ст. / отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – Москва: Наука, 1979. – 330 с.

282. Психическое развитие младших школьников: эксперимент. психол. исслед. / М.Э. Боцманова, В.В. Давыдов, Н.С. Евланова. – Москва: Педагогика, 1990. – 168 с.

283. Радынова, О.П. Музыкальное развитие детей: учеб. пособие для вузов / О.П. Радынова. – Москва: Владос, 1997. – 606 с. – ISBN 5-691-00037-3.

284. Разумный, В.А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы / В.А. Разумный. – Москва: Мысль, 1969. – 190 с.

285. Ривкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценност. ориентиры (концепция исслед.: аксиол. аспект) / З.И. Ривкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.

286. Роджерс, К. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с. – ISBN 978-5-88230-349-4.

287. Розанов, В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – Москва: Педагогика, 1990. – 624 с. – ISBN 978-5-517-83222-1.

288. Розов, Н.С. Философия гуманитарного образования: ценност. основания и концепция базового гуманит. образования в высш. шк. / Н.С. Розов. – Москва: Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1993. – 194 с.

289. Рождественская, Н.В. Творческая одаренность и свойства личности (экспериментальное исследование актерской одаренности) / Н.В. Рождественская // Психология процессов художественного творчества. – Ленинград, 1980. – С. 57–67.

290. Рождественский, Б.П. Эстетическое воспитание учащихся средней школы во внеклассной работе / Б.П. Рождественский, Г.А. Петрова, Т.В. Шуртакова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1960. – 410 с.

291. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 1993. – 607 с. – ISBN 5-85270-140-8.
292. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва, 2002. – 720 с. – ISBN 978-5-496-01509-7.
293. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; сост. Е.В. Шорохова. – Москва: Педагогика, 1973. – 423 с.
294. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – Москва: ЮНИПИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
295. Рузавин, Г.И. Научная теория: логико-методологический анализ / Г.И. Рузавин. – Москва: Мысль, 1978. – 244 с.
296. Рукавишников, А.А. Факторный личностный опросник Р. Кеттела – 95: Руководство по использованию / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – Санкт Петербург: ГП «ИМАТОН», 1995. – 93 с.
297. Рыжко, В.А. Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты / В.А. Рыжко. – Киев: Наукова думка, 1985. – 182 с.
298. Рыжов, В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога / В.В. Рыжов. – Нижний Новгород: ННГУ, 1994. – 164 с. – ISBN 5-85746-045-X.
299. Самохвалова, В.И. О ценностной составляющей эстетической культуры / В.И. Самохвалова // Современные подходы к теории эстетического воспитания. – Москва: ИХО РАО, 1999. – С. 38–43.

300. Сборник материалов и документов Министерства образования Российской Федерации за 1995 г. – Москва, 1995. – 405 с.

301. Селиванова, Н.А. Класс и его воспитательные функции в современной школе: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Селиванова. – Москва, 1997. – 82 с.

302. Семья, Г.В. Психолого-педагогические программы подготовки к самостоятельной семейной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: метод. пособие / Г.В. Семья, Н.Ф. Плясов, Г.И. Плясова. – Москва: Полиграф-сервис 2001. – 176 с.

303. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

304. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 454 с.

305. Сериков, В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1.

306. Система эстетического воспитания школьников / под ред. С.А. Герасимова; сост. Б.Т. Лихачев, Е.В. Квятковский, А.И. Буров. – Москва: Педагогика, 1983. – 264 с.

307. Система эстетической подготовки студентов высших учебных заведений / Г.И. Королева, Г.А. Петрова. – Москва, 1984. – 182 с.

308. Скатерщиков, В.К. Беседы об эстетике / В.К. Скатерщиков, Ш.М. Герман. – Москва: Знание, 1982. – 223 с.

309. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения: проблемы и суждения / М.Н. Скаткин. – Москва: Педагогика, 1971. – 206 с.

310. Слостенин, В.А. Аксиологические основания общего и профессионального образования / В.А. Слостенин // Материалы международной научно-практической конференции «Качество жизни: проблемы системного научного обоснования». – Липецк, 2000. – С. 27–30.

311. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – Москва: Академия, 2003. – 192 с. – ISBN 5-7695-0965-1.

312. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 7-е изд., стер. – Москва: Академия, 2007. – 566 с. – ISBN 978-5-7695-4138-4.

313. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – Москва, 2000. – С. 408–434.

314. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – Москва: Просвещение, 1976. – 160 с.

315. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – Москва: Академия, 2001. – 304 с.

316. Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для пед. вузов / Е.О. Смирнова. – Москва: Владос, 2003. – 366 с. – ISBN 978-5-4060-9820-2.

317. Собкин, В.С. Художественное образование и эстетическое воспитание / В.С. Собкин, В.А. Левин // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 24–31.

318. Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – Москва: Сов. энциклопедия, 1985. – 1599 с.

319. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика / отв. ред. Н.И. Киященко. – Москва: ИФРАН, 1998. – 302 с. – ISBN 978-5-458-65458-6.

320. Сокольникова, Н.М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Сокольникова. – Москва, 1997. – 472 с.

321. Спорышева, Е.Б. Интеграция курсов искусств и предметов гуманитарного цикла в системе художественно-эстетического воспитания и образования школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Б. Спорышева. – Москва, 2005. – 483 с.

322. Столович, Л.Н. Жизнь – Творчество – Человек: функции художеств. деятельности / Л.Н. Столович. – Москва: Политиздат, 1985. – 415 с.

323. Столович, Л.Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстет. аксиологии / Л.Н. Столович. – Москва: Республика, 1994. – 464 с. – ISBN 5-250-02291-X.

324. Суходольская-Кулешова, О.В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук / О.В. Суходольская-Кулешова. – Москва, 2006. – 384 с.

325. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Рад. Шк., 1974. – 288 с.

326. Сысоева, Л.С. Эстетическая деятельность и эстетическое воспитание / Л.С. Сысоева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1989. – 226 с.

327. Тагильцева, Н.Г. Эстетическое восприятие искусства как фактор воспитания самосознания школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Г. Тагильцева. – Москва, 2002. – 330 с.

328. Телегин, М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М.В. Телегин. – Москва: МГППУ, 2006 – 272 с. – ISBN 5-94051-011-6.

329. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – Москва: Педагогика, 1985. – 328 с.

330. Терентьева, Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н.А. Терентьева. – Москва: Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1990. – 184 с.

331. Торшилова, Е.М. Эстетическое воспитание в семье / Е.М. Торшилова. – Москва: Искусство, 1989. – 141 с.

332. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика пед. менеджмента / П.И. Третьяков. – Москва: Новая шк., 1997. – 288 с. – ISBN 5-7301-0280-1.

333. Тубельский, А.Н. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания / А.Н. Тубельский, М.Е. Кукушкин, М.В. Старостенкова; ред. М.А. Ушакова. – Москва: Сентябрь, 2001. – 144 с.

334. Тугаринов, В.П. Соотношение категорий исторического материализма / В.П. Тугаринов. – Ленинград: ЛГУ, 1958. – 118 с.

335. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.

336. Тяглова, Е.В. Функции мировоззренческой позиции учащегося / Е.В. Тяглова // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград, 2002. – Вып. 8. – С. 17–20.

337. Уемов, А.И. Логические основы метода моделирования / А.И. Уемов. – Москва: Мысль, 1971. – 311 с.

338. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. – Москва: Пед. о-во России, 1999. – 261 с.

339. Управление качеством образования: практикоориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – Москва: Пед. о-во России, 2004. – 448 с.

340. Ушинский, К.Д. Воспитание человека / К.Д. Ушинский. – Москва: Карапуз, 2000. – 256 с. – ISBN 5-8403-0040-3.

341. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педаг. антропологии: избр. части / К.Д. Ушинский. – Москва: Прогресс, 1978. – 573 с.

342. Филиппов, С.М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики: дис. ... д-ра филос. наук / С.М. Филиппов. – Москва, 2003. – 254 с.

343. Филиппова, И.А. Методика социально-педагогических исследований: учеб. пособие / И.А. Филиппова. – Челябинск: ЧГПУ, 1989. – 81 с.

344. Философия и методология науки: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Купцова. – Москва: Аспект Пресс, 1996. – 551 с.

345. Философия науки: учеб. пособие для вузов / под ред. С.А. Лебедева. – Москва: Академический проект; Трикта, 2004. – 736 с. – ISBN 978-5-9516-0435-4.

346. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – Москва: Политиздат, 1991. – 250 с.

347. Фохт-Бабушкин, Ю.У. Эффективность интересов школьников к различным видам искусства и художественной деятельности / Ю.У. Фохт-Бабушкин // Эстетическое воспитание школьной молодежи. – Москва, 1981. – С. 75–85.

348. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 – ISBN 5-01-001606-0.

349. Фридман, Л.М. Как построить новую школу: (концепция личностно-развивающего обучения) / Л.М. Фридман // Нар. образование. – 1993. – № 7–8. – С. 6–11.

350. Фролова, Т.В. Сфера воспитания: ностальгия по прошлому и поиски нового / Т.В. Фролова // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 55–60.

351. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск: Изд. В.П. Ильин, 1997. – 416 с. – ISBN 978-5-271-41240-0.

352. Чавчанидзе, В.В. Моделирование в науке и технике / В.В. Чавчанидзе, О.Я. Гельман. – Москва: Знание, 1966. – 30 с.

353. Чижаква, Г.И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии: дис. ... д-ра пед. наук / Г.И. Чижаква. – Москва, 1999. – 330 с.

354. Чугунова, Э.С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Э.С. Чугунова // Вопр. психологии. – 1986. – № 4. – С. 136–142.

355. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – Москва: Академия, 2002. – 384 с.
356. Шацкая, В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В.Н. Шацкая. – Москва: АПН РСФСР, 1955. – 181 с.
357. Шевченко, Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособие / Г.П. Шевченко. – Киев: Рад. шк., 1985. – 144 с.
358. Шемшурина, А.И. Основы этической культуры: кн. для учителя: учеб.-метод. пособие / А.И. Шемшурина. – Москва: Владос, 1999. – 111 с. – ISBN 5-691-00267-8.
359. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с. – ISBN 5-222-00211-Х.
360. Шиллер, Ф. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6 / под ред. Н.Н. Вильмонта, Р.М. Самарина. – Москва: Гослитиздат, 1957. – 791 с.
361. Шилова, М.И. Изучение воспитанности школьников / М.И. Шилова. – Москва: Педагогика, 1982. – 104 с.
362. Шишлянникова, Н.П. Формирование мировосприятия у младших школьников на интегрированных занятиях искусством: дис. ... д-ра пед. наук / Н.П. Шишлянникова. – Абакан, 2005. – 354 с.
363. Шульга, Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга. – Киев: Наук. думка, 1989. – 120 с.
364. Щербо, А.Б. Приобщение младших школьников к эстетической культуре / А.Б. Щербо // Приобщение личности к

эстетической культуре в педагогическом процессе. – Москва, 1991. – С. 33–43.

365. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва: Наука, 1966. – 302 с.

366. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – Москва: Пед. о-во России, 2000. – 118 с. – ISBN 5-93134-077-7.

367. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для вузов / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2004. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-4068-4.

368. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 414 с. – ISBN 5-89502-211-1.

369. Эстетика: словарь / под ред. А.А. Беляева, Л.И. Новикова, В.И. Толстых. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

370. Эстетическая культура / под ред. И.А. Коникова. – Москва: ИФРАН, 1996. – 201 с. – ISBN 5-201-01903-X.

371. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: кн. для учителя / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган и др. – Москва: Просвещение, 1983. – 303 с.

372. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / сост. Г.С. Лабковская. – Москва: Просвещение, 1983. – 304 с.

373. Эстетический опыт и эстетическая культура. – Москва: Ин-т философии РАН, 1992. – 154 с.

374. Эстетическое воспитание в начальной школе / под ред. В.Н. Шацкой. – Москва: АПН РСФСР, 1959. – 214 с.

375. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с. – ISBN 978-5-9710-3407-0.

376. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с. – ISBN 5-88753-007-3.

377. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

378. Якобсон, П.М. Психология художественного восприятия / П.М. Якобсон. – Москва: Искусство, 1964. – 85 с.

379. Якобсон, С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.М. Морева // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 34–41.

380. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 418 с.

381. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-01523-0.

382. Яковлев, Е.В. Понятие «педагогическая система» / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 6. – С. 56–59

383. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.

384. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Ленинград: ЛГУ, 1988. – 160 с.

385. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – Санкт Петербург, 1998. – 639 с. – ISBN 5-8016-0022-1.

386. Яновская, М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: кн. для учителя / М.Г. Яновская. – Москва: Просвещение, 1986. – 155 с.

387. Яфальян, А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку / А.Ф. Яфальян. – Екатеринбург: УрГПУ, 2000. – 185 с. – ISBN 5-7186-0147-X.

388. Arnheim, R. Art and visual Perception. Psychology of the creative Eye. The new version / R. Arnheim. – Berkly and Los Angeles: Univer. Of California Press, 1974. – 506 p.

389. Dewey, J. Art as Experience / J. Dewey. – New York: Capricorn Books, 1958. – 355 p.

390. Dilts, R. Neuro-Lingvistic Programming: volume 1: The Study of the Structure of Subjective Experience / R. Dilts, R. Grinder, J. DeLozier. – Capitola, California: Meta Publications, 1980. – 282 p.

391. Gordon, W.J.J. Synectics: The development of creative capacity / W.J.J. Gordon. – New York: Harper-Row, 1961. – 180 p.

392. Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children / I. Hurwitz, P.H Wolff, B.D. Bottnik, K. Korkas // Journal of Learning Disabilities. – 1975. – № 8. – P. 167–174.

393. Munro, Th. Art Education. Its Philosophy and Psychology / Th. Munro. – New York: The Liberal Arts Press, 1956. – 360 p.

394. Munro, Th. The Arts and Their Interrelations / Th. Munro. – Cleveland: The Press of Case Western Reserve, 1967. – 286 p.

395. Nantais, K.M. The Mozart effect: an artifact of preference / K.M. Nantais, E.G. Schellenberg // Psychological Science. – 1999. – № 10. – P. 370–373.

396. Paul, G. Literaturverständnis und die Gültigkeit ästhetischer literarischer Wertung / G. Paul // *Kumamoto Journal of Culture and Humanities*. – 1983. – № 11. – P. 87–118.

397. Rauscher, F.H. Prelude or requiem for the Mozart effect? / F.H. Rauscher // *Nature*. – 1999. – № 400. – P. 827–828.

398. Rauscher, F.H. Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* / F.H. Rauscher. – New York: Academic Press, 2002. – P. 269–278.

399. Read, H. *The Third Realm of Education* / H. Read // *Creative Arts in American Education*. – Cambridge, 1960. – 127 p.

400. Salomonsson, B. Music and Affects. Psychoanalytic viewpoints / B. Salomonsson // *Source Scandinavian Psychoanalytic Review*. – 1989. – 12(2). – P. 126–144.

401. Schellenberg, E.G. Music lessons enhance IQ / E.G. Schellenberg // *Psychological Science*. – 2004. – № 15. – P. 511–514.

402. Schellenberg, E.G. Music and nonmusical abilities / E.G. Schellenberg // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 2001. – 930. – P. 355–371.

403. Scruton, R. *Art and Imagination: A Study in the Philosophy of Mind* / R. Scruton. – London: Methuen, 1974. – 256 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РОРШАХА

Стимульный материал к тесту состоит из 10 стандартных таблиц с черно-белыми и цветными симметричными аморфными (слабоструктурированными) изображениями (т.н. «пятна» Роршаха).

Процедура проведения. Исследование должно проводиться в спокойной и непринужденной обстановке в отсутствие посторонних. Следует заранее обеспечить непрерывность эксперимента, исключить телефонные звонки и другие отвлекающие моменты. Если испытуемый пользуется очками, надо заранее позаботиться, чтобы они были под рукой. Испытание лучше проводить при дневном свете. Прежде чем начать тестирование, надо спросить испытуемого, знаком ли он с методикой, слышал или читал о ней. Происхождение таблиц обычно не объясняют. Если испытуемый спрашивает, не является ли данный эксперимент проверкой интеллекта, следует ответить отрицательно, но можно согласиться с мнением, что испытание представляет собой проверку фантазии. От вопросов испытуемого в ходе эксперимента следует уклоняться и откладывать их разрешение «на потом».

Требования к проведению эксперимента такие же, как и для любого психологического исследования, но при этом желательна стандартизация процедуры обследования.

В литературе существуют расхождения относительно предлагаемых обследуемому инструкций, однако большинство авторов почти не отходят от классической формы: Что бы это могло быть? На что это похоже? Подобной инструкцией следует ограничиться, никакой дополнительной информации в процессе эксперимента испытуемый не должен получать. Экспериментатор не должен задавать в ходе исследования каких-либо наводящих вопросов, за исключением уточнения, в случае необходимости, того места изображения, которое толкует испытуемый. Если обследуемый пытается найти «верный» ответ, спрашивает, правильно ли он ответил, то следует объяснить, что ответы могут быть различными и необходимо только высказать собственное мнение о предложенных изображениях. Испытуемый может рассматривать таблицы в любом положении, однако каждое изменение положения фиксируется в протоколе (изображения не следует рассматривать на расстоянии, превышающем длину вытянутой руки). Время ответа для испытуемого не ограничивается, но экспериментатор обязан вести хронометраж, причем делать это, не привлекая к себе внимания. Возможна ситуация, при которой испытуемый предлагает много толкований, в этом случае его необходимо прервать после 8–10 ответов. Бывает, что после предъявления таблицы наступает пауза, тогда примерно через минуту следует повторить инструкцию и попытаться получить хотя бы один ответ. Если испытуемый не дает толкования в течение двух минут,

необходимо предложить очередную таблицу. В среднем обследование взрослого здорового человека занимает 20–30 мин (без следующего за экспериментом опроса).

Таблицы дают испытуемому в руки в основном положении и в определенной последовательности – согласно номеру на обороте таблицы. Испытуемого спрашивают, что напоминают ему пятна, на что они похожи. Инструкцию можно повторять несколько раз. Если испытуемый сомневается в правильности своих ответов, то ему говорят, что ошибочных ответов не бывает, так как все люди видят на таблицах разное. Можно дополнить инструкцию следующей фразой: «Вы можете поворачивать таблицы как угодно». Замечания о повороте таблиц в первоначальную инструкцию включать не следует, но, когда испытуемый сам начинает поворачивать таблицу, ему не мешают. Следует избегать всякой подсказки в отношении толкований пятен. Допустимы поощрения: **Да, Отлично, Видите, как хорошо у Вас получается**. При трудностях с ответом на первую таблицу экспериментатор ведет себя выжидательно, но, если толкование так и не дается, надо переходить к следующей таблице. Если после первого ответа следует длинная пауза, спрашивают: «А что еще? Вы можете дать несколько ответов».

Время не ограничивается. Допускается прерывание работы с одной таблицей после 8–10 ответов. Все ответы испытуемого записываются в протокол исследования. Для уточнения, виден ли человеческий образ в движении, экспериментатор просит испытуемого более подробно рассказать о воспринятом. Вопросы типа: «Речь идет о живом или о мертвом?» – не рекомендуются. Если на этом этапе даются дополнительные ответы, они могут быть использованы для общей оценки, но при

расчетах не учитываются. Использование аналогий необязательно и применяется только там, где опрос не выявил, на какие особенности пятен опирался испытуемый в своих ответах. Спрашивают, можно ли детерминант движение, указанный в одном ответе, применить к другим ответам. Полученные результаты относят к дополнительным оценкам. Небольшое количество ответов само по себе не является патологическим. Обычно протоколы, в которых зафиксировано менее 10 или более 60 интерпретаций, имеют незначительную ценность. Считают, что при количестве ответов менее пяти протокол не подлежит анализу (Piotrowski, 1957). Для взрослых здоровых испытуемых количество ответов: 15–30 по Поршаху; 15,8–35 по Beck; 37 (для 50 % мужчин) и 42 для женщин, согласно данным Loosli-Usteri (1962).

Поршах считал **кинестетические интерпретации** особо важными показателями, определяющими особенности личности обследуемого. В то же время определение кинестетических энграмм – один из наиболее сложных элементов в исследовании. Под кинестетическими интерпретациями понимаются те, в которых обследуемый усматривает движение человека (люди танцуют, несут что-то и т.п.), они основаны на более или менее одновременном восприятии и интеграции трех факторов: 1) формы; 2) движения; 3) содержания видения образа человека.

Возникают кинестетические интерпретации при содействии кинестетических энграмм, т.е. представлений о прежде

виденных или испытанных самим субъектом движениях. Нередко испытуемый при этом сам делает соответствующие движения руками и туловищем. Считается, что ответы по движению всегда сопереживаются испытуемыми и за ними всегда стоит идентификация. К кинестетическим ответам относятся не только человеческие движения, но и движения антропоморфных и антропоморфизированных животных. К антропоморфным животным относятся медведи, обезьяны, ленивцы. Но их движения шифруются как М только в том случае, если они напоминают человеческие. «Взбирающиеся на стену медведи» на табл. VIII не шифруются как М, поскольку их движения не напоминают человеческих. Следует отметить, что американские авторы человекоподобные действия животных оценивают не как М, а как FM. К антропоморфизированным животным относятся популярные персонажи из книг и кинофильмов (Чебурашка, Заяц и Волк из мультфильма «Ну, погоди!»), действия которых переживаются как человекоподобные.

М-ответы не всегда отражают человека в движении. Вживание в какое-либо определенное положение тела, например, в ответе «спящие женщины», также связано с кинестетическим ощущением. К М-ответам относят также указания на видимые в действии части человеческих фигур («две руки с поднятыми указательными пальцами»). Американские авторы относят к М и описания человеческой мимики («кто-то высунул язык», «искаженные лица»), но ряд авторов рекомендуют не шифровать подобные мимические интерпретации как кинестетические. По мнению Шахтеля, описания мимики отражают не проекцию

собственных чувств, а ожидаемое субъектом отношение к нему других людей.

В тех случаях, где движения или поза появляются при опросе в ответ на наводящие вопросы, либо приписываются человеческой фигуре, выраженной в рисунке, карикатуре или статуе, либо отмечается у крошечных человеческих существ, занимающих незначительное место в общей концепции, М дается как дополнительная оценка. Движения животных шифруются как FM. Движения неодушевленных предметов («летающий ковер», «падающая ваза») оцениваются символом m.

Следует подчеркнуть, что интерпретации, затрагивающие человеческие существа не всегда кинестетические. Всегда возникает вопрос, «играет ли движение первичную роль в детерминации ответа? Имеем ли мы дело с действительно почувствованным движением или просто с формой, которая вторично интерпретирована как движение?» (Роршах, 1969, с. 25). Для оценки ответа, как детерминированного движением, необходимо убедиться в том, что испытуемый не только видит, но и ощущает кинестезию, сопереживает увиденному. Bohm (1968) обращает внимание на то, что иногда образы описываются с кинестетической предпосылкой: «кто-то, высывающий язык», «искаженное лицо» и т.п. Ответы такого рода расцениваются как детерминированные движением. Piotrowski (1957), исходя из практики, предлагает считать М те ответы, где кто-то делает что-либо, двигается, использует силу, что-то совершает или преодолевает. Кроме того, в процессе эксперимента иногда

можно наблюдать, что испытуемый невольно пытается произвести те движения, которые он вкладывает в созданный им образ. Это, безусловно, кинестетические энграммы. Как М обозначают и те ответы, в которых движение осуществляется животными, однако эти акты должны быть антропоморфными, т.е. свойственными только человеку. Решающая роль в определении того, является ли движение почувствованным, принадлежит опросу.

Все М оценивают в зависимости от уровня формы – положительные (М+) и отрицательные (М–). Различия между ними те же, что и при оценке ответов, связанных с интерпретацией только формы М– появляется в тех случаях, когда верно схвачено движение, но форма не учтена, например, «кто-то, гоняющий птицу» (серые и желтые детали таблицы X). Роршахом были выделены редко встречающиеся ответы, в которых люди «могут увидеть человеческую голову и тогда вообразить тело или даже историю, полную движения» (Роршах, 1969, с. 29). Такие «истории» оцениваются как F, иногда применяют обозначение FM (движение конфабулировано и соответствующую ему форму найти невозможно). Роршах, а за ним и другие исследователи подразделяют кинестезии на экстенсивные и флексивные (размашистые и скованные), полагая различия в уровне активности–пассивности лиц, демонстрирующих движения разного типа. Кинестетические интерпретации прежде всего являются показателем внутренней активности и свидетельствуют о глубоких и наиболее ин-

дивидуальных тенденциях личности. Это положение подчеркивают все исследователи. Считают, что М – это показатель творческого воображения. С этим можно согласиться, так как помимо установления сходства, что уже само по себе требует определенного уровня активности, появляется качественно новый элемент – внутренняя активность, не обусловленная внешними факторами, поскольку движения как такового в изображении не содержится. Появление кинестетических энграмм, по свидетельству различных авторов, предполагает некоторый уровень общей зрелости. Участие различных функций в продуцировании кинестезий подтверждают эксперименты, показывающие, что кинестетические ответы у детей появляются не ранее чем с 8-летнего возраста (Trautenberg, 1973). Нормальный взрослый человек с интеллектом среднего уровня демонстрирует от 2 до 4 М, а при более высоком уровне интеллекта – 5 М и выше. При количественном сравнении с другими детерминантами каждая М-интерпретация оценивается в один балл. В анализе соотношения между М и F следует исходить из того, что чем выше процент позитивных форм, тем более сознательный контроль сдерживает проявление в деятельности тенденций, выражающихся в кинестетических энграммах. Klopfer (1954, 1970) ввел детерминанту «движение животных» (FM), которая служит для обозначения движения, приписываемого животным или частям тела животных (неантропоморфное движение). Bohm (1968) предлагает пользоваться категорией FM

с осторожностью и использовать ее только в тех случаях, когда толкование движения граничит с антропоморфным. По Voht, эти ответы более правильно оценивать как F, чтобы «не вводить в заблуждение слабые души», т.е. тех, кто видит кинестезию там, где ее нет. Klopfer полагает, что FM репрезентирует более примитивный, инфантильный уровень психической жизни, нежели M. Piotrowski, который наряду с Klopfer является инициатором широкого введения в практику исследования низших кинестезий, говорит о том, что M представляет собой показатель активности, контролируемой корой, а FM свидетельствует об активности, управляемой подкорковыми центрами. Воображаемое испытываемым движение неодушевленных предметов, например, «летающий самолет», «осыпающаяся гора», обозначают символом m. Тенденции, представляемые m-ответами, логично считать менее интенсивными, чем те, которые реализуются в M и FM. В то же время Piotrowski связывает m-интерпретации с высоким уровнем интеллекта, поскольку привнесение движения в неодушевленные предметы требует большего «нарушения реальности», чем это происходит при трактовке движения людей и животных в изображениях. Однако это положение вряд ли применимо к интерпретациям типа «летающий самолет», где движение чаще всего является лишь речевым оформлением. По мнению Klopfer, появление кинестезий неодушевленных предметов чаще двух раз в протоколе свидетельствует о внутреннем напряжении, конфликте.

Стимульный материал к проективной методике Роршаха
Таблица 1

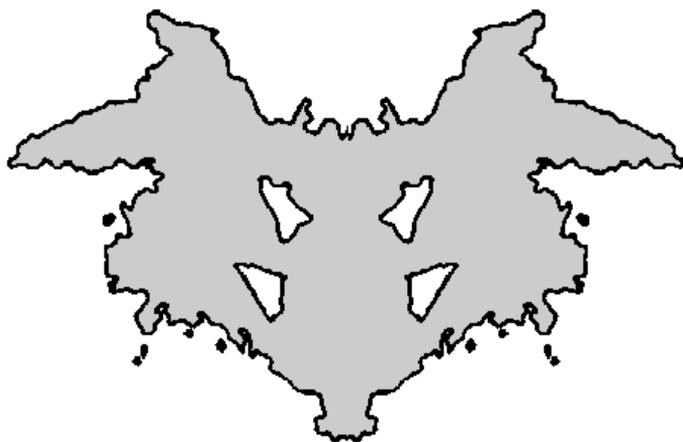


Таблица 2



Таблица 3

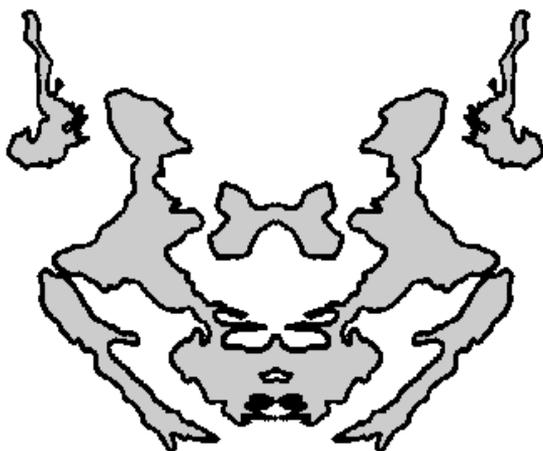


Таблица 4

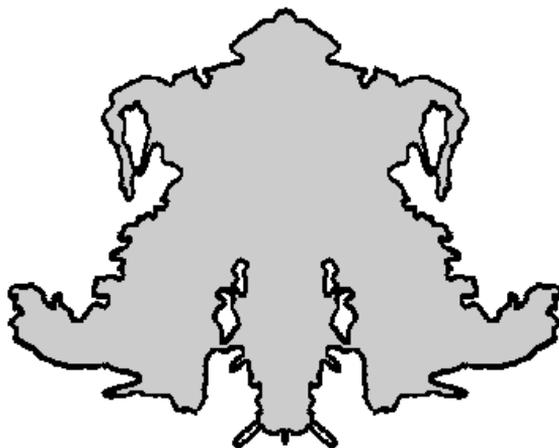


Таблица 5

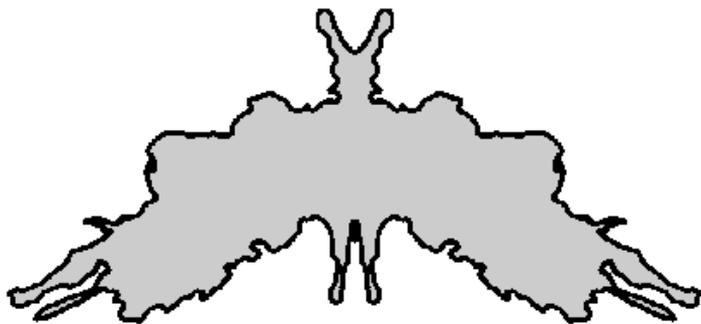


Таблица 6

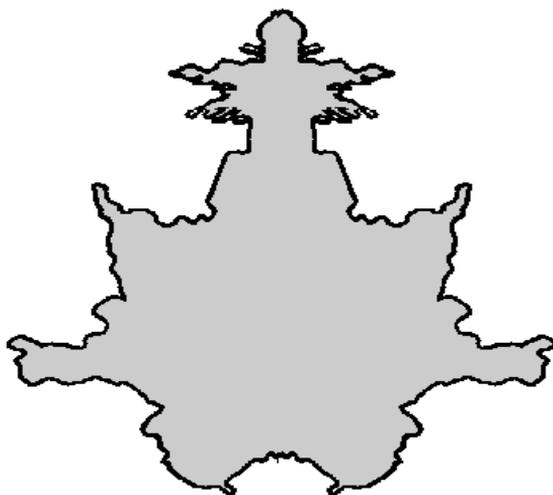


Таблица 7

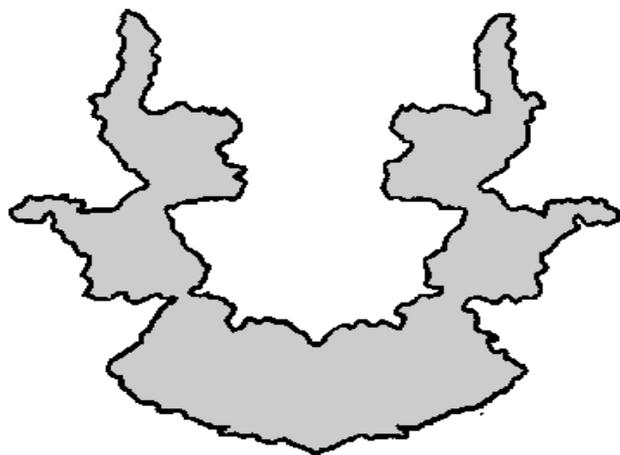


Таблица 8

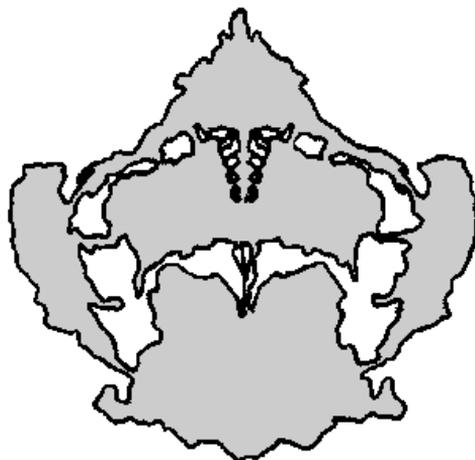


Таблица 9

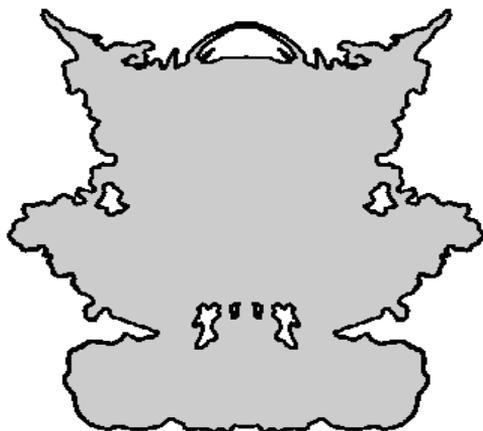
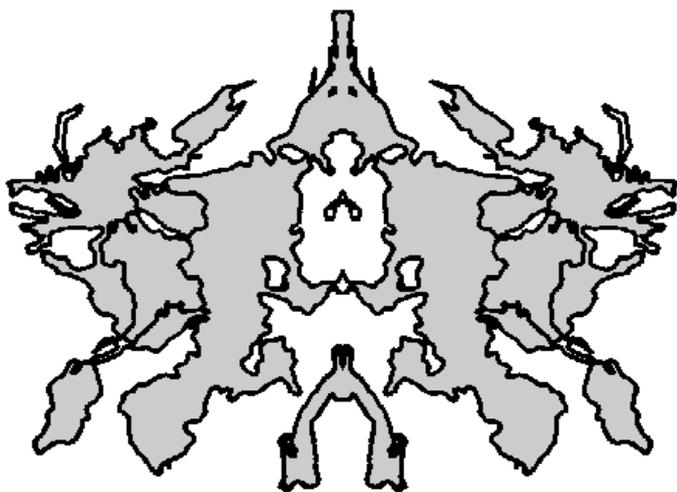


Таблица 10



**МНОГОФАКТОРНЫЙ ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК Р. КЕТТЕЛЛА
(ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ)**

Предлагаемый модифицированный вариант детского личностного вопросника, разработанного Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном, предназначен для детей 8–12 лет, включает в себя 12 факторов или шкал, отражающих характеристики некоторых качеств личности. Каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества или «первичной черты» (в вопроснике он измеряется в станах – единицах шкалы с минимальным значением в 1 балл, максимальным – 10 и средним – 5,5 балла) и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума. Соответственно, на эти биполярные содержания указывает значок + или –, стоящий рядом с буквами алфавита, обозначающими факторы. Ниже приводится развернутое описание 12 личностных факторов, используемых в детском варианте вопросника.

Оценки А+ характерны для ребенка, который легко подвержен аффективным переживаниям, лабилен, отличается богатством и яркостью эмоциональных проявлений, откликается на происходящие события, имеет выразительную экспрессию. Для него характерны сильные колебания настроения. Высокая

оценка характеризует ребенка как эмоционально-теплого, общительного, веселого. Дети с высокими оценками по фактору А лучше приспособлены социально, девочки в среднем имеют более высокие показатели по сравнению с мальчиками. Оценки А– характерны для ребенка, который не склонен к аффектам и бурным, живым эмоциональным проявлениям. Такой ребенок холоден и формален в контактах, не интересуется жизнью окружающих его людей, предпочитает общаться с книгами и вещами, старается работать в одиночестве и в конфликтах не склонен идти на компромисс. В делах такой ребенок точен и обязателен, но недостаточно гибок. Ребенок с низкой оценкой по этому фактору отличается недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в его поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм.

Оценки В+ характерны для ребенка, который получает высокие результаты по интеллектуальным тестам. Высокие оценки по данному фактору отражают хороший уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний. Оценки В– характерны для ребенка, который обладает низким интеллектом или эмоциональной дезорганизацией мышления. Ребенок с низкими оценками выполняет предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходит к решению своих проблем. Дети с низкими показателями склонны к конкретному мышлению, с трудом усваивают новые понятия. У этих детей часто отмечается плохое внимание, утомляемость. По этому фактору

прослеживаются четкие различия между успевающими и неуспевающими школьниками, дети старшей возрастной группы имеют более высокие оценки.

Оценки С+ характерны для ребенка, который является эмоционально зрелым и хорошо приспособленным. Такой ребенок обычно способен достигать своих целей без особых трудностей, смело смотреть в лицо фактам, осознавать требования действительности. Он не скрывает от себя собственные недостатки, не расстраивается по пустякам и не поддается случайным колебаниям настроений. Высокие значения фактора С отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Оценки С– характерны для ребенка, который отмечает, что ему не хватает энергии, и он часто чувствует себя беспомощным, усталым и неспособным справиться с жизненными трудностями. Такой ребенок может иметь беспричинные страхи, беспокойный сон и обиду на других, которая зачастую оказывается необоснованной. Такие люди не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. В поведении это проявляется как отсутствие ответственности, капризность. Низкие значения регистрируются у детей, которые остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. На отрицательном полюсе группируются дети и с неблагоприятием в учебной деятельности.

Оценки D+ характерны для ребенка, который проявляет повышенную импульсивность или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы. Для таких детей характерны постоянное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания. Дети с высокими оценками по этому фактору плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции, и их поведение сильно зависит от наличного состояния. Они обнаруживают повышенную возбудимость, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство. Оценки D– характерны для ребенка эмоционально уравновешенного и сдержанного. Дети, имеющие низкие оценки по этому фактору, хорошо владеют собой даже в неблагоприятных ситуациях и при помехах их деятельности. Они более медлительны и менее энергичны по сравнению с другими детьми. Мальчики имеют в среднем более высокие значения по сравнению с девочками.

Оценки E+ характерны для ребенка властного, которому нравится доминировать и приказывать, контролировать и критиковать других людей. У такого ребенка выражено стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости. Он живет по собственным соображениям, игнорируя социальные условности и авторитеты. Агрессивно отстаивая права на самостоятельность и требуя проявления самостоятельности от других. Такая личность действует смело, энергично и активно, ей нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими. Высокие оценки регистрируются у тех, кто имеет

выраженную склонность к противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т.к. многим формам социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. У детей проявление этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости». Оценки E– характерны для ребенка послушного, конформного и зависимого. Такой ребенок руководствуется мнением окружающих, не может отстаивать свою точку зрения, следует за более доминантными и легко поддается влиянию авторитетам. Для его поведения характерны пассивность и подчинение своим обязанностям, отсутствие веры в себя и в свои возможности, склонность брать вину на себя. Низкая доминантность обычно связана с успешностью обучения во всех возрастных группах. При низких оценках ребенок демонстрирует зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняется. Значение этого фактора достоверно выше у школьников старшей возрастной группы.

Дети, имеющие высокую оценку по фактору F, отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Они легко относятся к жизни, верят в удачу, мало заботятся о будущем. Значения фактора F не меняются в рассматриваемом возрастном диапазоне и отражают половые различия: мальчики по сравнению с девочками показывают более высокие оценки. Низкие оценки свидетельствуют о сдержанности, озабоченности, склонности

все усложнять, ко всему подходить слишком серьезно и ответственно.

Эта шкала отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Оценки G– характерны для ребенка, который проявляет слабый интерес к общественным нормам и не прилагает усилий для их выполнения. Он может презрительно относиться к моральным ценностям и ради собственной выгоды способен на нечестность и обман. Такой ребенок склонен к непостоянству, может иметь тенденции к социопатии. Низкие оценки имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации. Оценки G+ характерны для ребенка с развитым чувством ответственности, обязательного и добросовестного. Такой ребенок порядочен не потому, что это может оказаться выгодным, а потому, что у него такие убеждения. Подобные дети точны и аккуратны в деталях, любят порядок, стремятся не нарушать правила, обладают хорошим самоконтролем. На положительном полюсе концентрируются школьники с высоким чувством ответственности, целеустремленные, аккуратные. Более высокие значения по этому фактору у детей младшей группы, девочки превосходят мальчиков.

Этот фактор у детей отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми (родителями и учителями). Оценки H+ характерны для ребенка, нечувствительного к угрозам, смелого, решительного, имеющего тягу к риску и острым ощущениям. Такой ребенок не теряется при столкновении с нестандартными ситуациями и быстро забывает о неудачах, не

делая необходимых выводов. Кроме этого, такая личность не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений. Оценки Н– характерны для ребенка, который обладает сверхчувствительной нервной системой и остро реагирует на любую угрозу. Такие дети зачастую робки, застенчивы, не уверены в своих силах, часто терзаются чувством собственной неполноценности. Ребенок с низким значением по фактору Н, как правило, медлителен, сдержан в выражении своих чувств, предпочитает иметь одного-двух близких друзей, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не может поддерживать широкие контакты и не любит работать вместе с другими.

Оценки I+ характерны для ребенка, отличающегося мягкостью, утонченностью, образностью, художественным восприятием мира. Такой ребенок зачастую обладает богатым воображением, тонким эстетическим вкусом и действует, ориентируясь на собственную интуицию. Он не любит «грубых» людей и «грубую» работу, но обожает путешествия и новые впечатления. Для него типичны тревожность и беспокойство по поводу состояния здоровья, снисходительность к себе и другим, зависимость и потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей. Положительный полюс отражает эмоциональную сензитивность, «женственную» мягкость и зависимость. Наблюдения показывают, что ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке, в большой степени подверженный влияниям внешней среды. У девочек значения достоверно выше, чем у мальчиков. Оценки I– характерны для ребенка, ко-

торый отличается мужественностью, стойкостью, практичностью в делах и реализмом в оценках. В жизни такой ребенок опирается на здравый смысл и логику, больше доверяет рассудку, чем чувствам, интуиции предпочитает расчет, психические травмы преодолевает за счет рационализации. Подобные дети независимы, придерживаются собственной точки зрения, склонны принимать на себя ответственность. Отрицательный полюс отражает реалистический подход в решении ситуации, практицизм, мужественную независимость.

Оценки O+ характерны для ребенка тревожного, подавленного, озабоченного, с пониженным настроением, легко плачущего. Такой ребенок склонен к печальным размышлениям в одиночестве, легко подвержен различным страхам и тяжело переживает любые жизненные неудачи. Он не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает свои возможности, знания, способности. Для него характерны развитое чувство долга, подверженность чужому влиянию, зависимость настроения от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе подобный ребенок чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно. Ребенок, имеющий высокую оценку по данному фактору, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение. Рассматриваемое свойство личности является основой возникновения невротичности. Высокий балл может быть показателем тревоги или депрессии в зависимости от ситуации. Оценки O- характерны для ребенка веселого, бодрого, жизнерадостного. Он может легко переживать жизненные неудачи, верит в себя, не предрасположен к страхам, самоупрекам и раскаяванию, слабо чувствителен к оценкам

окружающих. Ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается.

Оценки Q3+ свидетельствуют об организованности, умении хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Такие личности способны эффективно управлять своей энергией и умеют хорошо планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем действовать, упорно преодолевают препятствия, не отступают при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое до конца и не дают обещаний, которые не могут выполнить. Ребенок с высокими показателями по данному фактору хорошо осознает требования общества и старается их аккуратно выполнять, заботясь о впечатлении, производимом на других. Высокое индивидуальное Q3 может быть расценено как лучшая социальная приспособленность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни. Оценки Q- характерны для слабовольных и обладающих плохим самоконтролем детей. Такие дети слабо способны придать своей энергии конструктивное направление и не расточать ее. Они не умеют организовывать свое время и порядок выполнения дел. Низкий Q3 выделяет того, кто не умеет контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организован.

Оценки Q4+ характерны для детей, отличающихся избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. Такие дети постоянно находятся в состоянии возбуждения, с большим трудом успокаиваются, чувствуют себя разбитыми, усталыми и не могут оставаться без дела даже в обстановке, способствующей отдыху. Для таких де-

тей характерны эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного настроения, раздражительность, проблемы с успеваемостью даже при хороших интеллектуальных способностях. В их поведении преобладает нервное напряжение. Оценки Q4– характерны для детей, которые отличаются расслабленностью, отсутствием сильных побуждений и желаний. Такие дети невозмутимы, спокойно относятся и к удачам и к неудачам, находят удовлетворение в любом положении дел и не стремятся к достижениям и переменам.

Детский личностный вопросник содержит 120 вопросов, которые касаются самых различных сторон жизни ребенка: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и пр. К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор и только к вопросам фактора В – три варианта ответа.

При использовании вопросников иногда может возникнуть нежелательный эффект искажения, порождаемый желанием выглядеть лучше в глазах экспериментатора или какой-либо бессознательной установкой. В данной методике сводится до минимума этот источник ошибки. Вопросы сформулированы по возможности нейтрально и сбалансированы так, чтобы одинаковое число положительных и отрицательных ответов давало равный вклад в счет шкалы.

Однако, чтобы результаты обследования были качественными, необходимо создать для каждого ребенка во время эксперимента доброжелательную непринужденную обстановку и поддерживать хорошие взаимоотношения в течение всего обследования. Самое важное – экспериментатор должен

вызвать у ребенка желание сотрудничать с ним и отвечать на каждый вопрос искренне.

Методика сконструирована таким образом, чтобы вопросы были понятны для детей. Вопросник разделен на 2 идентичные части по 60 вопросов, все 12 шкал содержат по 10 вопросов (5 в каждой части), значимый ответ на каждый из них оценивается в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводится в специальные оценки – «стены».

Научное издание

Волчегорская Евгения Юрьевна

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Монография

ISBN 978-5-907790-81-0

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол №2/23 от 2023 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69
Редактор *Е.М. Сапегина*
Технический редактор *Н.А. Усова*

Подписано в печать 17.11.2023 г.
Объем 9,7 уч.-изд. л. (16,6 усл. п. л.)
Формат 60х84/16
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69