Библиотека научного журнала “Вестник ЧГПУ”

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Бутенко

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МОНОГРАФИЯ

ЧЕЛЯБИНСК

2018

УДК 372.3
ББК 74.100.55

Б 93

Рецензенты:

Л.В. Коломийченко, доктор педагогических наук, профессор (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет);

Е.А. Шумилова, доктор педагогических наук, профессор (Кубанский государственный университет);

Научный редактор: **Е.Ю. Никитина,** доктор педагогических наук, профессор

Бутенко Н.В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: монография: [научное издание] / Н.В. Бутенко; [научный редактор Е.Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск: Издательство: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – 171 с.

ISBN 978-5-6042146-0-2

В монографии рассматриваются психолого-педагогические основы развития художественного творчества детей старшего и младшего школьного возраста. Целостно представлена психология развития детей в процессе художественного творчества. Дана развёрнутая характеристика основных техник детского художественного творчества, используемых в современном образовательном пространстве дошкольных образовательных организаций и начальной школы. Содержащаяся в монографии научная информация поможет читателю приобрести новые базовые психолого-педагогические знания, необходимые для организации образовательного процесса в ДОО и начальной школе по развитию детского художественного творчества.

Монография адресуется педагогам системы дошкольного и начального школьного образования, студентам педагогических вузов и колледжей, организаторам дошкольного образования по художественно-эстетическому развитию детей в творческой деятельности.

ISBN 978-5-6042146-0-2

УДК 372.3
ББК 74.100.55

© Н.В. Бутенко, 2018
© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018

Оглавление

Пояснительная записка……..4

Глава I Психолого-педагогические регулятивы развития художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста……..7

1.1 Развитие личности ребёнка в процессе художественного творчества как педагогическая проблема……..7
1.2 Педагогические принципы развития детского художественного творчества……42
1.3 Особенности детского развития в процессе художественного творчества ……....60
1.4 Формирование мышления в процессе художественно-творческой деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста……...74
1.5 Формирование представлений о художественном образе как основе детского творчества……100
1.6 Методы и приёмы обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста художественному творчеству……..111
Выводы по I главе……..125

Глава II Технологические основы развития художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста……...128

2.1 Современные технологии обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста……128
2.2 Техники художественного творчества, используемые в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе……..……138
Выводы по II главе……....153

Заключение……..155

Приложение 1 «Техники детского художественного творчества»…….159

«Есть люди, испытывающие гордость от своей способности делать что-либо лучше других, а есть люди, испытывающие удовольствие от своей способности научить других делать что-либо так же хорошо или даже лучше, чем они сами»

Э.Севрус

ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ И ПЕДАГОГА –

АЛЕКСАНДРА ФИЛЛИПОВИЧА АМЕНДА, ПРОФЕССОРА, ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК *ПОСВЯЩАЕТСЯ...*

Пояснительная записка

На современном этапе развития системы дошкольного и начального школьного образования главной целью художественно-эстетического образования ребёнка является актуализация его творческой активности через совершенствование и обогащение культурного опыта посредством интеграции разных видов детской художественно-творческой деятельности, наиболее эффективно обеспечивающей реализацию потребностей каждого ребёнка, возможность свободно проявлять свои творческие способности и потенции.

Проблема развития художественного творчества личности сложна для исследований и вызывает множество споров, поскольку эмпирическое поле аспектов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Художественно-творческая деятельность человека выступает, с одной стороны, как форма проявления активности личности, с другой – как средство её развития и самосовершенствования, в которой посредством сопереживания, сопричастности к культуре и мировому художественно-историческому опыту у детей формируется ценностно-смысловое восприятие картины мира.

Во все времена период детского развития характеризовался устойчивым интересом к продуктивному художественному творчеству как процессу познания мира культуры, искусства и красоты. Многообразие детского творчества всегда имеет оттенки любования и восхищения, активности и неподдельного интереса к новому, увлечения и желание создавать уникальные собственные продукты творчества. Существование детского творчества доказано многочисленными исследованиями психологов и педагогов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, В.С. Мухина, Е.И. Николаева, Н.Н. Поддъяков, Б.М. Теплов и др.), раскрывающими психофизиологические особенности творчества детей, обеспечивающие его становление, условия и факторы.

Задатки творческой деятельности присущи любому ребёнку, а с помощью взрослого необходимо лишь вовремя раскрыть и развить их, ведь творчество ребёнка является механизмом социальной адаптации к миру и процессом созидания собственной личности. В практической реализации творчество ребёнка активно проявляется в разных видах детской деятельности (речевое творчество, музыкальное творчество, изобразительное творчество и пр.) и всегда акцентировано не на результат деятельности, а на творческий процесс, который увлекает ребёнка и радует возможностью создать, придумать что-то новое и красивое.

Художественное творчество детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста реализуется в разных видах изобразительной деятельности: рисовании, лепке, аппликации, конструировании, художественном труде, детской дизайнерской деятельности, свободное сочетание которых в полной мере позволяет каждому ребёнку выразить собственные чувства, ощущения и настроение в продуктах собственного творчества. В современных образовательных программах по художественно-эстетическому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (Т.А. Копцева, И.А. Лыкова, Б.М. Неменский, Е.М. Торшилова, Р.М. Чумичева и др.) рассматриваются три способа освоения

изобразительного искусства: восприятие – исполнительство – творчество, что позволяет детям развивать способность к созданию художественного образа и успешно осваивать самостоятельную творческую деятельность.

Сегодня перед педагогами стоит важная задача – установить баланс между репродуктивным и творческим процессом (усвоение детьми художественного опыта творческой деятельности в разных видах детской деятельности) акцентируя внимание на формирование природных задатков ребёнка, его специальных способностей (музыкальные, художественные, речевые и пр.), творческого потенциала, позволяющих успешно самореализоваться в разных видах художественно-творческой деятельности. Важным, на наш взгляд, является изыскание возможности для творческого развития детей в условиях общественного и семейного воспитания. В настоящее время продолжается поиск путей развития системы дошкольного и школьного образования для создания целостной системы, обеспечивающей формирование, становление и развитие свободной, творчески мыслящей личности на основе возрастающего интереса к опыту прошлых поколений.

Основной целью монографии является попытка подвергнуть системному научному психолого-педагогическому анализу проблему развития художественного творчества в период старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Изучая потребности всё более развивающейся практики дошкольных образовательных организаций и начальной школы, мы пришли к выводу, что изложение основных проблем и вопросов развития детского художественного творчества поможет педагогам лучше понять специфику этого важного направления в художественно-эстетическом становлении личности ребёнка.

Глава I Психолого-педагогические регулятивы развития художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

1.1 Развитие личности ребёнка в процессе художественного творчества как педагогическая проблема

Глобальные социально-политические преобразования, происходящие в современном обществе, видоизменяют и расширяют функции дошкольного образования как важного направления «социальной стабильности» ребёнка дошкольного возраста для его подготовки к дальнейшему обучению в школе, что подразумевает формирование социальных и личностных качеств, обеспечивающих безболезненное «вхождение» в социум. В современном образовании, начиная с дошкольного образования, коренным образом изменяются цели, ценности и смыслы, согласно которым, стратегическим направлением становится *воспитание активной, творческой личности, готовой к успешной самореализации в жизни.*

Детские годы – важный период становления, формирования и развития творчески активной личности средствами культуры и искусства в процессе «погружения» ребёнка в информационное поле через освоение разных способов действий в художественно-творческой деятельности. В философских и психолого-педагогических исследованиях (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, А.Н. Малюков, В.И. Плотников, В.А. Разумный и др.) подчеркивается значимость и необходимость формирования личности через культуру, приобщение человека к культурным ценностям. Сегодня роль художественного образования в развитии ребёнка-дошкольника огромна и призвана формировать особую гибкую систему ценностных ориентаций в процессе освоения культуры и искусства.

В современном мире *искусство* представляется социально значимым средством межкультурной коммуникации и механизмом социализации

человека, поскольку обладает возможностью «подключать» его к существующим в обществе ценностям и нормам (Н.А. Дмитриева, А.Ф. Еремеев, В.Г. Ерохин, М.С. Каган, В.М. Межуев, В.А. Тишков, А.Я. Флиер и др.). Наиболее полно искусство отражается в своей культурной функции, существующей как целостная смысловая связь множества культурных феноменов. Т.С. Комарова, Н.М. Крылова, И.А. Лыкова, Р.А. Чумичева и др. отмечают, что именно в дошкольном возрасте у ребёнка начинают формироваться представления о культурных ценностях, закладываются основы общей и художественной культуры личности, накапливается опыт собственной творческой деятельности, от которой во многом зависит последующее развитие личности.

Искусство в педагогике справедливо считается одним из эффективных средств активизации процесса развития детского творчества. Представленная в искусстве «картина мира», обусловленная социокультурной реальностью в историческом контексте, имеет в современных условиях формат «поликультурного пространства». Как отмечают исследователи Е.Ю. Ежкова, Е.В. Рубцова и др., искусство способствует процессу самоидентификации каждого человека и снятию глубоких внутренних проблем, благодаря умению выражать интуитивно постигаемый «внутренний порыв» [1]. Главная задача педагога – сделать искусство пространством возможной творческой самореализации Высшего «Я» растущего человека [2].

В искусстве важна художественно-образная форма отражения действительности, которая затрагивает не только чувственно-эмоциональную сферу ребёнка, но и способствует формированию умения эстетически воспринимать окружающий мир, трансформировать его в продуктах

---

[1] Ежкова, Е.Ю. Художественная культура личности в дискурсе поликультурного пространства: моногр. / Е.Ю. Ежкова; Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань : Изд-во Рязан. гос. ун-та, 2010. – С. 26-27.

[2] Мелик-Пашаев, А.А. Художник в каждом ребёнке: цели и методы художественного образования : метод. пособие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М. : Просвещение. 2008. – С. 77-78.

творчества, внося свои элементы в создание разнообразных художественных образов. В рамках нашего исследования необходимо рассмотреть психологические и теоретико-методологические регулятивы развития творчества в период дошкольного и младшего школьного возраста, которые представлены ведущими концепциями, теориями и положениями в области обучения, воспитания и развития личности:

- *положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского* о том, что психическое развитие ребёнка, есть *присвоение им культурных ценностей* общества в процессе деятельности, в которой важна не внешняя сторона процесса, а его внутреннее содержание;
- *теория А.В. Запорожца о самоценности детства,* согласно которой, основным путём развития ребёнка является *амплификация развития,* т.е. обогащение и наполнение значимыми формами и способами детской деятельности;
- *концепция Л.А. Венгера о развитии способностей*, которые рассматриваются как *универсальные действия* ориентировки ребёнка в окружающем с помощью специфических образных средств решения социальных, интеллектуальных и творческих задач;
- *художественная концепция А.В. Бакушинского* рассматривает *художественную практику* в любом возрасте как средство выявления художественного темперамента и специфических способностей личности;
- *концепция развития творческих способностей Д.Б. Богоявленской* актуализирует природу творчества личности и рассматривает её как *развитие творческих способностей и одарённости* через специфику природы творчества как высшего проявления феномена «Человек»;
- *концепция творческого развития человека Я.А. Пономарёва,* определяет, что *фундаментальной составляющей человеческой психики является способность действовать «в уме»,* которая связывается со степенью сформированности общих способностей для любых форм

поведения, в том числе и творческого, а также особенностей его психологического механизма;

- *теория Ж. Пиаже о синкретичности детского мышления,* в которой он попытался объяснить все разнообразные проявления детской мысли единым принципом и сформулировал *общую концепцию мышления дошкольника,* отделив мысль ребёнка от мысли взрослого;
- *теория о накоплении эстетического опыта* и обогащения выразительных эстетических качеств личности (Дж. Дьюи), проецирующая идею о том, что для углубления социального содержания *обучение должно быть направлено на овладение творческими навыками* в процессе накопления и реконструкции личного опыта ребёнка.

Содержание выделенных теорий и концепций коренным образом изменяют педагогическое видение стратегий развития ребёнка в культурном обществе и собственной творческой деятельности через познание окружающего мира, что позволяет пересмотреть основные направления образовательной работы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста на позициях гуманизации и «вхождения» в современную культурную среду.

В современном мире научный интерес к проблеме формирования и становления творчески активной личности обусловлен тем, что творчество рассматривается сегодня как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни, как необходимый резерв для активного взаимоотношения личности с действительностью [3]. Для нашего исследования особый интерес представляют научные разработки О.В. Дыбиной, Я.А. Пономарёва, С.Я. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др., доказывающие, что творчеству следует и можно учить, но оно не является врождённым качеством личности, а формируется постепенно под воздействием воспитания и обучения.

[3] Балашова, Ю.С. Формирование художественного творчества и ручной умелости у детей старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования: дис. … канд. пед. наук / Юлия Станиславовна Балашова. – Москва, 2013. – 140 с.

Во все времена творчество рассматривалось во взаимосвязи с личностью как субъектом саморазвития, самоизменения и самосозидания. Творчество существует везде, где человек придумывает, воображает, комбинирует и создаёт. Велика заслуга *мыслителей эпохи Античности в анализе искусства и его влияния на творчество и творческую деятельность человека*:

- *Сократ* сделал попытку раскрыть природу творческого процесса, определяя личность человека в качестве главного предмета искусства: он был убеждён, что прекрасное в искусстве должно быть непременно связано с созданием полезного, истинного и доброго. В концепции Сократа акцентировалось внимание на определении «прекрасного» как основе *общественной практики*.
- *Платон* стремился доказать, что по мере развития цивилизации искусство становится научно контролируемой операцией, осуществляемой человеком над природой ради намеченного блага. Античный философ определял *два вида творчества – божественное* (реальные предметы: земля, животные, растения, воздух, огонь, вода и пр.) и *человеческое творчество* (копии оригиналов реальных предметов: «… те образы, которые бывают днём и во сне и называются «самородными представлениями»).
- *Аристотель* выделял первичную цель искусства, которая, на его взгляд, была связана с *художественным творчеством человека на основе подражания*, которое выражает его конкретные чувства в соответствии с «разумной идеей». Связывая творчество человека с мастерством, Аристотель отмечал, что именно искусство создаёт изобретательное подражание законам матери-Природы, а мастерство, возникшее в силу природной ловкости рук человека, проявляется в способности изобретать множество ремёсел.
- Во времена видного античного философа и теоретика в области эстетики *Плотина искусство* рассматривалось *во взаимосвязи с творчеством человека на основе красоты.* С эстетической стороны этот исторический период можно охарактеризовать как «…обилие разнообразных культурных

ценностей, созданных человеком», признанные в следующие эпохи как произведения искусства с особой красотой художественных форм. *Источником и прообразом художественного творчества человека* у Плотина является *Природа* (она статична и целостна) *и её творческая способность* (её безмолвное созерцание и видение): творческий акт художника и его видение образов составляют единое целое, цвет и форма возникают совместно в ходе творческого процесса [4].

В современной философской и психолого-педагогической литературе «творчество» понимается и интерпретируется по-разному (Табл. 1).

Таблица 1 – Трактовка термина «творчество» в современной философской и психолого-педагогической литературе

Ф.И.О.	Трактовка термина «творчество»
А. Маслоу	Творчество объединяет все сферы психического: деятельность, процесс, установку и личность
Р. Мэй	Творчество – интегративное явление, в котором происходит встреча объективного и субъективного миров
А. Бергсон	Творчество тесно связано с иррациональной интуицией, которая является божественным даром и свойственна не каждому человеку, характеризуется целостностью, ненасильственностью, органичностью
С.Л. Рубинштейн	Творчество – это деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, и искусства
Н.Н. Поддъяков	Творчество носит глубоко личностный характер, оно всегда индивидуально, что обусловлено неповторимостью личности и накопленного ею опыта разнообразной деятельности
Д.А. Леонтьев	Творчество – это натуральная, универсальная, высшая психическая функция, в которой детское творчество может трансформироваться в процессе взросления
Б.Г. Ананьев	Творчество – процесс объективации внутреннего мира человека, а творческое выражение является выражением работы всех форм жизни человека и проявлением его индивидуальности
М.Н. Эпштейн	Творчество – это способ создания нового, непредсказуемого на основе маловероятных, случайных процессов, в которых сознательное взаимодействует с бессознательным
И.А. Лыкова	Творчество понимается как деятельность высшего уровня познания и преобразования человеком окружающего мира – природного и социального

[44] Гилберт, К. История эстетики: пер. с англ. Кн. 1 / К. Гилберт, Г. Кун. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 2000. – С. 25-138

Отметим, что характеризуя творчество, одна группа исследователей акцентируется на процессе творческой деятельности, которая возникает у человека не сразу, а постепенно и очень медленно развивается на каждой возрастной ступени, трансформируясь в более сложные формы. Психологический анализ творческой деятельности указывает на её функциональную сложность, многогранность и многоаспектность.

На рубеже XIX-XX вв. прогрессивные русские педагоги (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, П.Ф Каптерев, П.Ф. Лесгафт и др.) разрабатывали методические системы обучения, стимулирующие развитие познавательной активности и творческое мышление учащихся. Эти системы рассматривали образование и воспитание как основы, раскрывающие природные свойства человека, а способность человека к творчеству, которая может развиваться и проявляться только при определённых условиях, понималась как великий дар природы. Подчёркивалось, что если этих условий нет, а способность человека не сочетается с самоотверженным трудом, то задатки, данные природой, не развиваются.

Актуальность проблемы развития и становления творчески активной личности обусловлена смыслообразующей потребностью человека в активном созидании для преобразования окружающего мира и создания уникальных продуктов творчества. Л.С. Выготский выделял *два типа деятельности человека: репродуктивную,* основанную на повторении ранее придуманных продуктов творчества и *творческую,* когда человек создаёт что-то новое, ранее не существующее. Автор отмечал, что, «…если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизведением старого, то человек был бы существом, обращённым только к прошлому, и умел бы приспосабливаться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека

делает его существом, обращённым к будущему, созидающим его и видоизменяющим своё настоящее» [5].

Практика работы в образовательных организациях показывает, что прямое обучение творчеству невозможно, но возможно создание условий, стимулирующих или тормозящих развитие творческой личности. Не подлежит сомнению мысль о том, что развитие творческой личности в значительной степени зависит от содержания образования, поэтому эта проблема занимает одно из центральных мест в педагогике.

Д.А. Леонтьев выделял три основные линии исследований творчества: 1) творчество изучается с точки зрения таланта, одарённости и способностей человека, 2) творчество оценивается как характеристика личности с изучением её особенностей, 3) творчество рассматривается как деятельность в контексте жизни человека и его социальных отношений [6].

Для целостного изучения проблемы развития художественного творчества в дошкольном и младшем школьном возрасте необходимо обратиться к вопросу анализа и уточнения понимания термина «развитие» в образовании личности, который является одним из важнейших понятий-категорий, применяемых в педагогике.

В психолого-педагогической литературе термин «развитие» рассматривается как процесс и результат, представленный в виде совокупностей закономерных изменений и появления новых качеств личности; как степень сознательности, просвещённости и культурности; как процесс усвоения культурно-исторического опыта, заключённого в знаниях и способах деятельности [7]. Важным для нашего исследования является уточнение понятия «развитие ребёнка», которое рассматривается с точки

---

[5] Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – С. 105-108

[6] Леонтьев, Д.А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С. Выготского (IV Международная конференция). – М. : РГГУ, 2004. – С. 216.

[7] Новейший психолого-педагогический словарь / ред. А.П. Астахов. – Минск : Совр. шк., 2010. – С. 602

зрения аспектов физиологии, познания и поведения, которые демонстрируют качественные и количественные изменения по мере его развития [8].

Главная цель современного дошкольного образования – *целостное развитие ребёнка* и создание условий для реализации его индивидуальных особенностей, возможностей, потребностей, мотивов, интересов в целях интеграции в дальнейшую образовательную среду (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, М.В. Корепанова, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.). Понимание личности как целостной психической системы определилось на основе «Культурно-исторической теории развития личности» Л.С. Выготского, согласно которой, развитие личности происходит путём естественного созревания и процессе овладения культурой, способами мышления и поведения. Он высказывал мнение о том, что движущей силой развития ребёнка является обучение как необходимый путь «присвоения» им общечеловеческих способностей. При этом важно, чтобы система обучения была ориентирована на «зону ближайшего развития» ребёнка, на его созревающие, а не уже созревшие функции [9].

В современном обществе подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение её к культуре (Е.В. Бондаревская, Л.В. Коломийченко, Н.М. Крылова, М.И. Лисина и др.). Л.В. Коломийченко выделяет следующие направления культуры современной эпохи: интегративный характер культур, межличностная и межнациональная коммуникация, диалогичность и взаимодействие собственных структурных элементов, актуализация уникальности человека[10].

В контексте проблемы культурологической парадигмы образования период дошкольного детства рассматривается как культурный феномен,

---

[8] Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Дону : МарТ, 2005. – С. 164

[9] Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – 512. – С. 333.

[10] Коломийченко, Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования : моногр. / Л.В. Коломийченко. – Пермь : ПГПУ, 2008. – С. 108

позволяющий определить ряд позиций, раскрывающих сущность развития ребёнка и его взаимодействия с культурой. Мы поддерживаем мнение Д.И. Фельдштейна о том, что интериоризация ценностей культуры является важнейшим условием присвоения реального открытия индивидом своего «Я» в социокультурном мире, так как культура является той сферой, в которой развивается творческая индивидуальность [11].

В дошкольном и младшем школьном возрасте ребёнок проходит сложнейший путь самопознания, саморазвития и самоутверждения, который пролегает через освоение творческой деятельности и авторизацию общественного опыта, результатом чего является создание ребёнком уникальных продуктов собственного творчества (рисунок, аппликация, поделка и пр.).

Один из важных вопросов детской психологии и педагогики – *вопрос о детском творчестве*, о развитии этого творчества, о значении творческой деятельности для общего развития и «созревания» ребёнка.

Л.С. Выготский называл детское творчество «натуральным» и указывал на существование *натуральных, т.е., природных, данных от рождения и высших психических функций* [12]. В самом раннем детстве мы обнаруживаем у детей творческие процессы, которые ярко проявляются в разных видах детской деятельности, прежде всего, в игровой деятельности. Формулируя *основной закон детского творчества*, Л.С. Выготский отмечал, что его ценность следует видеть не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе деятельности.

В дошкольной педагогике проблема развития детского творчества исследуется как созидательная и преобразующая деятельность в ключе социокультурных практик ребёнка, включающих в себя взаимодействие со

---

[11] Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д.И. Фельдштейн. – М. : МПСИ: Флинта, 2004. – С. 81-82.

[12] Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1994. – С. 98

взрослыми и сверстниками, труд, игры и детское творчество (музыкальное, театральное, речевое, изобразительное, художественное). *Главной особенностью детского творчества является его всеобщий характер,* ведь в детстве творят все дети и реальная проблема этого возраста – не проблема творчества, а проблема его отсутствия (А.М. Лобок). В психологических исследованиях А.Н. Леонтьева подчёркивается, что отсутствие творчества в дошкольном возрасте может быть следствием жёсткой системы воспитания, подавившей собственное «Я» ребёнка, особенно опасно, если это происходит до «первого рождения личности» (примерно 3-х летний возраст) [13].

Научными исследованиями в области развития детского творчества (А.В. Бакушинский, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, И.А. Лыкова, А.М. Матюшкин, Е.И. Николаева и др.) доказано, что в дошкольном возрасте оно интегрируется по разным основаниям (Рис. 1).

Рис. 1 Интеграция творчества в дошкольном и младшем школьном возрасте

[13] Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – С. 97

Рассмотрим особенности выделенной интеграции творчества более подробно.

Творчество как познание рассматривается сточки зрения творческой деятельности субъекта, ориентированной на получение достоверных знаний о мире, что является сущностной характеристикой культуры, которая зависимости от своего функционального предназначения, характера знаний и соответствующих средств и методов обучения может проявляться в разных формах: научное, философское, обыденное, религиозное, мифологическое, художественное. В качестве универсальной цели познания всегда выступает истина [14]. Познание мира через познание самого себя актуализируется научными идеями Н.А. Бердяева, А.В. Брушлинского и др., рассматривающих познавательную деятельность человека в аспекте непрерывного взаимодействия с миром и акцентирующих практическую природу познания через творчество, которое отождествляется с формированием потребности личности в творческой активности через продуктивное самосознание и саморегуляцию [15].

В конце 50-60-х гг. XX в. необходимость реформирования советской школы в процессе перехода к всеобщему среднему образованию обусловило актуальность проблемы оптимизации учебного процесса на основе *развития познавательной деятельности обучающихся, их активности и деятельностной позиции*. Научными исследованиями М.А. Данилова, Э.А. Красновского, Н.А. Полковниковой, С.В. Росляковой, Т.И. Шамовой и др. было доказано, что *познавательная активность обучающихся,* направленная на достижение учебно-воспитательных целей, проявляется в процессе и содержании деятельности, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности на основе мобилизации нравственно-волевых усилий.

---

[14] Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 202.

[15] Брушлинский, А.В. О субъекте мышления и творчества / А.В. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одарённости. – М., 1997. – С. 49

Реализация образовательной области «Познавательное развитие» Программы дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013 г.) предусматривает развитие познавательно-исследовательской деятельности ребёнка в аспекте организации детско-взрослой проектно-исследовательской деятельности. В рамках школьного обучения познавательная активность рассматривается как качественная характеристика деятельности обучающегося, направленной на постижение содержания знаний, процесса их добывания (способов и приёмов деятельности), на оценивание собственной деятельности, сопровождающейся собственными волевыми усилиями ребёнка [16].

Итак, познавательная активность детей дошкольного и школьного возраста как основа детского развития может проявляться в процессе художественно-творческой деятельности. Один из путей познания мира и самопознание человека – *художественное творчество*, которое рассматривается в педагогической науке как *высшая форма деятельности человека через эстетическое познание и созидание, осуществляющихся на основе освоения и развития наличных форм культуры* [17]. Л.С. Выготский считал, что художественное творчество возникает из детской игры и вначале является синкретичным, т.е., все виды художественных проявлений ребёнка выступают в одном художественном действии.

В процессе обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста педагоги активно используют произведения изобразительного искусства, оказывающие огромное влияние на становление творческой личности, формирование у детей потребностей открывать и творить самого себя в разных видах детской деятельности. Художественное произведение искусства (картина, народная игрушка, декоративный предмет и пр.), с которым знакомится ребёнок, используется педагогом в качестве нового,

---

[16] Рослякова, С.В. Решение проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе в педагогической теории и практике: учебное пособие / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 33.

[17] Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 313

непознанного предмета или образа, в которых апперцептируется его новое значение. Любой художественный предмет характеризуется собственными символами и образами, поэтому основой художественного переживания ребёнка становится *образность*, а общим выступают свойства интеллектуального и познавательного процессов.

В рамках развития детского художественного творчества *природа познавательной деятельности ребёнка* рассматривается в аспекте *созерцания-познания красивых предметов, произведений искусства, образов природы и явлений, что актуализирует активную роль субъекта в познавательном процессе, в результате чего формируется устойчивый интерес к искусству и художественным образам окружающего мира. Мы полагаем, что основу творческого потенциала ребёнка составляют познавательные потребности, которые проявляются в познавательно-исследовательской активности и деятельности, обеспечивая «непроизво*льное» *открытие мира через творческое порождение собственных образов.*

Важным, на наш взгляд, является проблема развития *познавательной активности* обучающихся, которая тесно связана с вопросом о сущности и роли *самостоятельности детей* в деятельности. Научными разработками 60-80-х гг. XX в. (Л.Г. Аристова, Г.Н. Кулагина, И.Я. Лернер и др.) были выявлены основные характеристики «самостоятельности» обучающихся, которая рассматривалась как способность действовать без помощи со стороны, готовность решать познавательные задачи, определять цель и корректировать её без посторонней помощи, способность самому организовывать познавательную деятельность и осуществлять её. Данные исследований определили, что *самостоятельность – это критерий познавательной активности обучающегося, по которому можно определить степень проявления его познавательной активности в разных видах деятельности*.

Творчество как общение. Развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе творчества способствует *сотрудничество со взрослыми в форме подражания,* которое является источником возникновения всех специфических свойств детского сознания. В развитии детей *подражание как приём обучения* рассматривается как один из путей усвоения общественного опыта [18]. В процессе совместной деятельности сотрудничество позволяет детям «подниматься» на высшую ступень своих интеллектуальных возможностей и потенций, предоставляется возможность перехода от того, что ребёнок уже умеет, к тому, что ребёнок ещё не умеет.

Отметим, что в начальной школе ребёнок обучается не тому, что он умеет делать самостоятельно, а тому, чего он ещё делать не умеет, но что оказывается для него доступным в сотрудничестве с учителем. Подражание в этом случае рассматривается как основной приём, в котором осуществляется влияние обучения на развитие ребёнка. В исследованиях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др. подчёркивается, что основное обучение в школе направлено на то, что *ребёнок обучается новому под прямым руководством учителя, в сотрудничестве с ним* как носителем того нового, чем должен овладеть ребёнок.

В современной образовательной парадигме отмечается, что каждый участник образовательных взаимоотношений является субъектом, занимающим определённую позицию *в форме содействия педагога, который целенаправленно создаёт ситуации детского развития, выступает «образцом» культуры и партнёром по сотворчеству.* Процесс детского творчества предполагает организацию и работу детей *индивидуально и в коллективе (совместное творчество).* Управление детским коллективом представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов: педагогического руководства, самоуправления и саморегуляции. Одна из важнейших задач педагогов – научить детей творчески работать *в*

[18] Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 215

коллективе, который мы рассматриваем как социальную общность людей, объединённую на основе общезначимых целей, ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения. И.А. Лыкова отмечает, что в дошкольном возрасте важным является – создание условий для совместной деятельности детей при постепенном уменьшении прямого участия взрослого[19].

Начиная с 3-4 летнего возраста, в жизни ребёнка появляются новые партнёры по общению (сверстники), которые становятся более значимыми в старшем дошкольном возрасте. В детском коллективе возникает система межличностных, творческих и эмоционально-психологических отношений, которые образуют своеобразное *«поле» коллектива,* в котором каждый ребёнок занимает определённое место, в зависимости от своих природных задатков, возможностей и потребностей, уровня развития и опыта творческой деятельности.

Система работы с детьми в ДОО и начальной школе предполагает организацию деятельности детей в вариативном совместном творчестве: тематические досуги и развлечения, художественно-творческие мастерские, творческие студии и пр. Под *совместной деятельностью взрослых и детей* понимаются все виды взаимодействия в рамках освоения образовательных областей и режимных моментов, основанных на мотивации ребёнка [20]. В дошкольном образовании совместная деятельность рассматривается как *детско-взрослая событийная общность* (бытие не рядом, а вместе), в процессе которой развивается сотворчество при наличии *партнёрской позиции взрослого* на основе учёта интересов, склонностей и способностей каждого ребёнка. Взрослый создаёт условия для личностного развития детей,

---

[19] Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» // Науч. рук. Л.Г. Петерсон / Под общ. ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. – М. : Издательский дом «Цветной мир», 2016. – С. 315.

[20] Успех. Совместная деятельность взрослых и детей: основные формы: пособие для педагогов /науч. рук. А.Г. Асмолов; рук. авт. кол. Н.В. Федина. – М. : Просвещение, 2012. – С. 45-46

проявления ими самостоятельности, приобретения опыта творческой активности и сотрудничества.

Отметим, что общность любого уровня развития ребёнка всегда оказывает влияние на личность. Экспериментальные исследования В.М. Бехтерева свидетельствуют о большей успешности совместной деятельности (группы), чем такого же количества лиц, выполняющих определённые задания независимо друг от друга. Исследованиями установлено, что наблюдательность, точность восприятия и оценок, продуктивность памяти, внимания в условиях совместной (групповой) деятельности (в психологии это называется *групповой эффективностью*) оказались выше, чем в индивидуальной работе [21]. С точки зрения психологии, задачей совместного творчества является развитие чувственной сферы ребёнка, а не передача ему логических объяснений и технологий.

Любая творческая идея, которая рождается в процессе совместной деятельности взрослого и детей, имеет признание ценности педагогического взаимодействия – *ценности совместного опыта,* который доказывает ценность коллективной работы в образовательном процессе. Отмечая роль значимого Другого в образовательном процессе конкретной личности, В.А. Петровский отмечал, что люди, приобщаясь друг к другу, постигая единый для всех «предмет», в то же время постигают этот предмет, лишь приобщаясь друг к другу [22].

Детское творчество имеет сенситивный период (до 5 лет), когда в ограниченный период времени особое отношение взрослого к проявлению творческой активности ребёнка может либо развить её, либо затормозить. Ключевым звеном в совместной деятельности выступает *творческий опыт педагога и ребёнка*. Отметим, что достоинством и одновременно недостатком

---

[21] Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека: избр. психол. тр. / В.М. Бехтерев; под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. – М. : Изд-во ин-та практич. психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – С. 99.

[22] Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Дону, 1996. – С. 112-113

взрослого творчества является большой опыт. Достоинство и недостаток детского художественного творчества состоят: в непосредственности восприятия, примитивизме исполнения, неспособности «отсеивать» что-то незначимое, любви к тому, что созидается. В процессе совместной творческой деятельности сочетание творческих возможностей и способностей ребёнка и взрослого могут затенять слабые и высвечивать сильные стороны каждого участника образовательного процесса (Г.С. Каменкова и др.) [23].

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. *Диапазон детских контактов в процессе коллективного творчества определяется, на наш взгляд, многообразием функций общения сверстников, получением и усвоением новой познавательной информации, освоением образцов действий, умений и навыков, вариативностью решения коммуникативных и творческих задач в процессе совместной деятельности*.

Одним из приоритетных направлений развития российского образования, регламентируемых нормативными документами, является *индивидуализация образования*. Современное дошкольное образование, согласно ФГОС ДО, «имеет право на формирование разных образовательных траекторий развития ребёнка», что соответствует социальному заказу общества и требованию времени, когда образование должно стать эффективным для каждого ребёнка, независимо от уровня его социальной среды, интеллектуального развития и образовательной программы, по которой он обучается [24]. На фоне развивающего образования изменяется смысл образовательной деятельности, ориентированный на развитие творчества ребёнка и индивидуализации личности как высшей цели образования.

---

[23] Каменкова, Г.С. Художественное творчество в детском саду: пособие для воспитателя / Г.С. Каменкова. – М. : БАЛАСС, 2006. – С. 192.

[24] Приказ Министерства образования и науки Российской федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.

Под *индивидуальной образовательной стратегией* в дошкольном образовании понимается система дидактических мер, обеспечивающих полноценное развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и социальным заказом родителей [25]. Целесообразная организация образовательного процесса должна учитывать, как уровень актуального развития ребёнка, так и «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), в которой он действует с позиции сотрудничества, а завтра будет действовать самостоятельно.

В контексте процессов модернизации российского образования творческое самовыражение детей в продуктах собственной деятельности выступает как многогранная и сложная проблема, решаемая в аспекте определения вариантов педагогического содействия, направленного на формирование потребности у ребёнка желания и стремления выразить свои созидательные возможности и творческий потенциал. Поиск возможностей педагогического проектирования *индивидуальной стратегии творческого развития каждого ребёнка*, на наш взгляд определялся следующими позициями:

– созданием условий для свободной творческой деятельности (широкий выбор дидактических пособий, художественных и изобразительных материалов, многообразие предметов культуры и произведений изобразительного искусства);

– разработкой индивидуальных маршрутов для каждого ребёнка в соответствии с требованиями основной общеобразовательной программы дошкольного и начального школьного образования для перехода количественных изменений в качественные;

---

[25] Лыкова, И.А. Проектирование целей и содержания эстетического воспитания дошкольников в культуросообразном образовании [Электронный ресурс] / И.А. Лыкова // Педагогика искусства. – 2011.– № 2. – Режим доступа : http: // www. art – education. ru / AE-magazine.

– созданием конкретных продуктов творчества как успешно достигнутого результата индивидуальной деятельности ребёнка в форме авторской презентации на основе формирования потребности в самореализации своего «Я».

Творческая деятельность детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в рамках нашего исследования рассматривается как средство формирования у детей навыков *самопрезентации*, которая в современной теории управления трактуется в контексте синонима *«управление впечатлением»* (Р. Аркин, 1981; А. Шутц, 1972 и др.) и используется для обозначения многочисленных стратегий и тактик, которые индивид демонстрирует окружающим как самоподачу и самопредъявление. Стратегия соответствует мотивационному уровню и характеризует самопрезентацию как отдельную деятельность. Тактика характеризует самопрезентацию как действие, а техника самопрезентации представляет её как операцию и способ предоставления информации человека о себе. Согласно различным стратегиям самопрезентации (И. Джонсон, Т. Питман и др.), выделяются: стратегия самопродвижения, выражающаяся в демонстрации своих знаний и умений, стратегия достижения межличностного влиянии – пояснение примером как демонстрации значимости своей личности. Обзор предлагаемых стратегий самопрезентации позволяет сделать вывод о том, что *в процессе самопрезентации личность создаёт новый образ себя и привносит в поведение человека разные техники самоподачи, формирующие привлекательность и превосходство себя в продуктах собственной деятельности.*

Итак, формирование навыков самопрезентации у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста происходит в процессе ежедневной работы педагога на основе тех событий, которые являются интересными и эмоционально значимыми для детей. На основе таких событий осуществляется творческое самораскрытие ребёнка в межличностном общении совместной и самостоятельной деятельности через

демонстрацию своих мыслей, идей и замыслов. *В художественном творчестве детей,* на наш взгляд, *самопрезентация рассматривается как результат умения ребёнка: самостоятельно проектировать предметное содержание деятельности на основе освоения позиция «Я-ТВОРЕЦ» и представлять продукт собственного творчества как результат формирования эмоционально-ценностного отношения к миру.*

Важную роль в представлении ребёнком продукта творческой деятельности играют *волевые проявления*, в основе которых лежит сложный психологический механизм, характеризующийся наличием внутреннего интеллектуального плана, направленного на поиск тех действий, которые при конкретных условиях могут привести его к решению и достижению поставленной цели» [26]. Практика работы в ДОО и начальной школе показывает, что для детей, склонных проявлять демонстративные поведенческие реакции (нерешительность, застенчивость, упрямство, боязнь, отказ и т. п.), самопрезентация продуктов творческой деятельности часто представляет практически невыполнимую задачу. Е.О. Смирнова рассматривает самопрезентацию как процесс становления волевого поведения ребёнка, имеющего единую направленность, которая заключается: в преодолении побудительной силы ситуативных воздействий, становлении способности самостоятельно определять свои действия и управлять ими [27].

Самопрезентация выступает как «культурно заданное средство», «средство-стимул»,мотивируя действия ребёнка, формирует устойчивую положительную самооценку за счёт осознания ребёнком собственной неповторимости и индивидуальности. Анализ продуктов детской деятельности и самооценка ребёнком своей работы даёт педагогу информацию о его умениях: самостоятельно ставить и решать познавательные задачи, планировать деятельность на основе с выбранной

---

[26] Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 111-113.

[27] Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для вузов / Е.О. Смирнова – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – С. 121

целью, согласовывать свои действия с действиями других детей, получать чувство удовлетворённости результатами своей деятельности, использовать полученные знания в практической деятельности. Формирование выделенных умений и приобретённых навыков творческой деятельности способствует более успешному обучению ребёнка в школе.

Среди волевых проявлений особенно существенно развитие таких доминирующих качеств личности как *самостоятельность и инициативность*, существенные для творческого развития ребёнка и обладающие огромным значением для становления его эстетической личности. В дошкольном возрасте необходимо разумно поощрять детскую самостоятельность, на основе которой развиваются полезные навыки и умения ребёнка. Проявляющаяся самостоятельность ребёнка определяется скорее внутренними факторами психологической природы личности, чем внешними факторами её окружения.

Итак, инициативность ребёнка проявляется в стремлении находить и применять новое в презентации продукта творческой деятельности (новые художественные понятия, названия художественных материалов, описание средств выразительности в воплощении собственного замысла и т. п.). Самостоятельность и инициативные действия ребёнка приобретают особый характер, когда они связаны с художественно-творческими практическими действиями. В процессе самопрезентации ребёнку проще рассказать о том, что он чувствовал и выполнял на практике. Если самостоятельность в практических действиях ребёнка сочетается с образным и грамотным воплощением в продукт творчества, то она приобретает художественно-эстетический характер. Развитию самостоятельности и инициативности как исходным составляющим самопрезентации продуктов творческой деятельности детей способствуют следующие *действия педагога*:

– мотивирование ребёнка на самоконструирование личности через поддержание позитивной самооценки;

– развитие в детях способности отмечать оригинальные элементы изображения и средства выразительности образов в продуктах творчества других детей;

– создание атмосферы готовности и активности каждого ребёнка к представлению творческого продукта (экскурсовод в музее, на художественной выставке; показ для детей другой возрастной группы; выступление на родительском собрании и т. п.);

– конструктивный стиль оценивания педагогом процесса и продукта творчества ребёнка должен основываться на позитивном отношении объекта оценивания: главной целью и ценностью является саморазвитие ребёнка и его творческое самопроявление, ребёнок не должен испытывать страх перед возможной негативной оценкой продукта своего творчества.

Таким образом, продукт творческой деятельности должен доставлять удовольствие не только ребёнку, но и окружающим, что определяет эстетическое качество продукта творчества. О реальных результатах педагогической работы можно говорить в том случае, если у детей сформируется потребность доставлять удовольствие другим продуктами творческой деятельности по собственной инициативе. Подготовка творческого продукта к презентации, по нашему мнению, включает в себя следующий алгоритм взаимосвязанных действий ребёнка: *мотивация – потребность к деятельности – цель действий – художественные средства выразительности – проявление воли – выполнение задуманного – самопрезентация* [28].

Процесс самопрезентации невозможен без использования ребёнком *собственных ресурсов речевой активности*, которые являются мысленными конструкциями, способствующими развитию мыслетворчества. Согласно

[28] Бутенко, Н.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н.В. Бутенко. – М. : Издательство «Перо», 2016. – С. 98-99

Л.С. Выготскому, путь от мысли к слову происходит у ребёнка как движение мотива, порождающего какую-то мысль, к опосредованию её сначала во внутреннем слове, затем в словах [29]. Одна из важных функций слова заключается в том, что оно помогает ребёнку в осознании и представлении всех характеристик творческого продукта собственной деятельности. В процессе представления этого продукта у ребёнка формируется новый художественный «язык». От простого перечисления выполнения отдельных приёмов и способов творческой деятельности ребёнок постепенно переходит к описанию точной передачи особенностей созданного образа или предмета: слово приобретает значение регулятора, передающего процесс создания изображения.

В каждом продукте художественного творчества ребёнка заложен ценностно-смысловой компонент «Образа-Я», который формируется на основе «Я» концепции, включающей компонент самооценки. Ориентация ребёнка на образ взрослого обуславливает необходимость обеспечения ценностно-смыслового пространства детства в процессе культурной идентификации и индивидуальности ребёнка (Е.В. Бондаревская, Н.А. Платохина, Э. Эриксон и др.), обеспечивающей становление основ его духовной культуры, создавая собственную траекторию развития с ориентацией на ценностно-смысловые ориентиры и установки взрослых. В рамках смыслового взаимодействия педагог стремится понять действие ребёнка, рассматривает это действие как осмысленное, а понимание выражается в ответном действии ребёнка. Когда понимание имеет место, то все участники общения принимают действия друг друга, знают, как на них реагировать, т.е., находят в них смысл. Педагог для ребёнка является своеобразным воплощением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребёнок ещё не обладает. В процессе художественного творчества ребёнок стремится к решению и достижению поставленной цели, в результате чего его отдельные действия могут приобретать «отражённый

[29] Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – С. 94

смысл», определяющийся тем, в какой мотив они включены. В рамках проведённого исследования мы пришли к выводу о приоритетной роли педагога в образовательном процессе, которая направлена на помощь детям в практической творческой деятельности, ориентированной на самооценку, внутренне побуждение и инициативу ребёнка.

Итак, *готовность ребёнка к самопрезентации выступает как относительно устойчивое структурное психическое образование в процессе самооценивания результатов собственной деятельности, основу которого составляет система личностных ценностно-смысловых компонентов, отражающих степень удовлетворённости или неудовлетворённости продуктами собственного творчества* [30].

Творчество как поиск. В плане развития художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста особый интерес представляет *использование педагогами образовательных проектов* (творческие, художественно-эстетические, экологические и пр.) как новой формы обучения и развития личности.

На рубеже XX-XXI вв. проектирование, связанное с творческой деятельностью личности, способной преобразовывать окружающий мир и себя как всеобъемлющий феномен современной цивилизации в условиях формирования «парадигмального сдвига – перехода общества к культуре проектно-технологического типа» (А.М. Новиков), становится характерной чертой мышления современного человека и важным типологическим признаком современной культуры. Проективное образование сегодня рассматривается как ведущий элемент образовательного процесса и способ формирования нового типа «проектной культуры» человека, что обусловлено потребностями развивающегося общества в новых социально-экономических условиях, когда образование субъекта возможно в условиях преобразования

[30] Бутенко, Н.В. Методико-технологическое сопровождение художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: моногр. / Н.В. Бутенко. – М. : Перо, 2014. – С. 155

мира: своё понимание, своё видение мира и самого себя (Г.Л. Ильин, И.А. Колесников, Н.Н. Нечаев, В.Ф. Сидоренко и др.).

Метод проектов, определяемый в образовании как комплексный метод обучения (П.П. Блонский, Н.В. Матяш, С.Т. Шацкий и др.), является одной из личностно ориентированных технологий обучения, интегрирующей проблемный подход, групповые методы обучения, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Научный обзор дефиниции «метод проектов» (Н.Е. Веракса, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат и др.) позволил определить его как личностно ориентированную образовательную технологию, как способ достижения конкретной дидактической цели (педагог – субъект деятельности) через «целевой акт (обучающийся – субъект деятельности), результатом чего выступает культурно-значимый оформленный продукт творческой деятельности [31],[32].

Современная система дошкольного и школьного образования, требующая использования научно обоснованных и инновационных технологий построения образовательного процесса, может быть успешно обогащена «включением» детей в проектную деятельность. Согласно педагогических исследований А.С. Асмолова, Н.А. Виноградовой, Л.С. Киселёвой, И.А. Переверзевой и др., проектная деятельность как современное средство обучения и приобщения ребёнка к миру помогает «поддерживать детскую инициативу», «переносить» сформированные проектные умения в разные сферы детской деятельности – образовательную, социальную и личностно ориентированную. Применительно к дошкольному и школьному образованию *образовательный проект* можно рассматривать как исследовательско-познавательную, творческо-созидательную деятельность детей, имеющую общую цель, согласованные методы и

[31] Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2005. – С. 19-22.
[32] Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошк. учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – С. 86-87

способы действий педагога, направленные на достижение её общего результата – создание творческого продукта совместной или индивидуальной деятельности. Организация образовательного процесса на основе использования творческих проектов выступает в роли системообразующей творческой деятельности в качественном совершенствовании не только ребёнка, но и самого педагога. В процессе работы над проектами педагог учит детей соотносить искусство, красоту и реальную действительность, осуществляя взаимосвязь познавательной, эстетической и художественно-творческой деятельности, а через них – проявление креативности в продуктах творчества, что является первоосновой выражения познавательного интереса детей.

Результаты педагогических исследований, практика работы в ДОО и начальной школе показывают, что одним из эффективных средств развития художественного творчества детей является привлечение их к участию в реализации *полихудожественных проектов*, способствующих развитию познавательного интереса, приобщению детей к культуре и искусству, формированию художественного вкуса, предпочтений и целостной картины мира. *Под полихудожественными проектами* мы понимаем *максимальную степень «включения» каждого ребёнка в деятельность познавательно-интегрированного, эстетического и художественно-творческого характера, основанную на возможности «творить» собственные знания, получать ранний социальный опыт реализации личных замыслов, что выражается созданием продуктов детского творчества, представляющих «сплав» творческих идей в соответствии с законами гармонии и красоты* [33].

При реализации полихудожественных проектов перед педагогом стоят сложные задачи, так как технология художественного проектирования требует от педагогов терпения, любви к детям: создать для детей атмосферу эмоциональной захваченности деятельностью, насыщенной их

[33] Н.В. Бутенко, Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография / Н.В. Бутенко. – М. : Издательство «Перо», 2016. – С. 57-58

сознательными творческими и трудовыми устремлениями; научить владеть навыками и умениями разработки творческих проектов, интересных детям. Рассматривая организацию совместной деятельности взрослого и детей по реализации *полихудожественных проектов* в творческом союзе, мы полагаем, что содержание проектов будет усвоено детьми более эффективно на основе *принципа проблемности.* Именно постановка и решение творческих задач обеспечивает единство системы «взрослый, ребёнок – познавательный интерес – художественно-творческий поиск – проявление индивидуальности – продуктивное творчество». Занимательность полихудожественных проектов вовлекает детей в процесс совместного творчества, а педагог, формируя базу для развития познавательного интереса, который выступает как мотив деятельности к познанию объекта через способы её реализации, вырабатывает у детей привычку к участию в познавательно-творческой деятельности.

Реализация творческих проектов предполагает создание педагогических условий в образовательных учреждениях:

1) полихудожественная и художественно-эстетическая направленность образовательного процесса в освоении культурных ценностей мира;

2) интеграция видов творческой деятельности, позволяющая формировать у детей целостное восприятие мира;

3) сотрудничество взрослого и ребёнка, способствующее развитию познавательно-исследовательской и творческой деятельности детей;

4) сотворчество детей в коллективе, включающее выбор каждым ребёнком творческой деятельности по интересам, позволяющее ему активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми;

5) объединение творческих возможностей взрослых и детей на основе потребностей и общего интереса.

Анализ исследований по проблеме развития художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (А. Бостельман, Н.В. Бутенко, И.А. Лыкова, М. Финк и др.) показал, что в

образовательном процессе ДОО и начальной школы эффективны следующие *формы работы: изостудия, студия детского дизайна, детская мастерская, кружок художественного творчества, арт-студии и пр.*, предоставляющие широкие возможности такой продуктивной деятельности, которой можно заинтересовать детей, заполнить их свободное время познавательным, интересным и содержательным делом.

Детская дизайнерская деятельность как новое направление художественно-проектной деятельности ребёнка, являясь особым интегрирующим пространством для развития познавательных и творческих способностей ребёнка, сегодня успешно используется в образовательном пространстве ДОО (И.А. Лыкова, Л.В. Микляева, Г.Н. Пантелеев и др.). *Главной задачей детской дизайнерской деятельности является развитие художественных способностей ребёнка и навыков художественного труда в единстве формирования эстетического отношения к миру через* авторизацию культурного опыта (создание уникального продукта детского творчества: сувенир, подарок, игрушка и т.п.) [34]. Исследование показало, что на занятиях по художественному творчеству дети получают возможность создавать индивидуальные дизайнерские предметы, осваивая различные художественные техники (валяние, квиллинг, папье-маше, ассамбляж, декупаж, коллаж, модульное оригами, батик, изонить и др.).

Основная цель занятий по дизайн-деятельности с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста – развитие художественно-творческих способностей через творческий потенциал средствами художественно-конструктивного дизайна. Результаты психолого-педагогических исследований (Д.Б. Богоявленская, Т.Г. Казакова, В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, И.А. Синицина и др.) доказали, что творческие способности раскрываются уже в дошкольном возрасте и характеризуются

[34] Дизайн в детском саду: метод. пособие для педагогов ДОУ / под ред. Н.В. Микляевой, Г.В. Урадовских. – Москва : УЦ «Перспектива», 2011. – С. 12-13

специфическими особенностями развития: быстрота и лёгкость возникновения замыслов, а также их быстрая трансформация; доминирование творческого процесса над результатом деятельности; субъективная новизна созданного продукта детского творчества в отличие от объективной социальной ценности и новизны продукта взрослого творчества.

В студии детского дизайна педагог решает следующие образовательные задачи: а) формирование проектной культуры ребёнка, б) развитие художественно-эстетического восприятия окружающего мира, воображения, фантазии и творческого мышления, в) развитие мелкой моторики, пространственного ориентирования и комбинаторных способностей, г) самореализация и самоактуализация ребёнка в творчестве. Решению обозначенных задач способствуют «нормативные образовательные ситуации» (Н.Е. Веракса), направленные на поддержку творческой инициативы каждого ребёнка, выступающие единицей пространства активности его развития [35].

Изготовление художественно-творческого продукта ребёнком невозможно без участия активного, компетентного и художественно образованного педагога. При проектировании процесса дизайнерской деятельности детей педагог должен придерживаться следующих направлений руководства (В.А. Курепина, Н.В. Микляева, Н.А. Синькевич, Г.В. Урадовских и др.) (Табл. 2).

Таблица 2 – Основные направления руководства процессом развития детской дизайнерской деятельности (по Н.В. Микляевой, Г.В. Урадовских)

Деятельность педагога	Содержание деятельности педагога
Создание условий для осуществления образовательного процесса и	- благоприятная эмоционально-психологическая атмосфера; - сотруднические и деловые отношения, стимулирующие детское творчество в проектно-практической деятельности; - вовлечение детей в активную самостоятельную художественно-

[35] Веракса, Н.Е. Мониторинг достижения ребёнком планируемых результатов освоения программы: подготовительная к школе группа / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – С. 4-5

творчества	творческую деятельность
Руководство познавательной и практической деятельностью детей	- развитие интереса и формирование желания справиться с творческим заданием; - обучение планированию процесса изготовления продукта творчества с учётом эстетических предпочтений ребёнка; - предоставление разумной свободы в выборе деятельности, материалов и способов изготовления продукта творчества
Контроль и оценка результатов практической деятельности детей	- оценка качества продукта творчества с художественной точки зрения (оригинальность, выразительность, новизна, рациональность средств); - самопрезентация продукта детского творчества

Таким образом, в процессе обучения дизайнерской деятельности ребёнок постепенно переходит с репродуктивного уровня творчества на уровни «интерпретирующей активности» и поисковый уровень, при этом он учиться воспринимать внешнюю сторону явлений и предметов, обнаруживая закономерные, существенные связи-отношения между ними, иными словами – мыслить как дизайнер.

Итак, использования многообразия форм обучения в интегрированном образовательном процессе ДОО и начальной школы способствует формированию таких универсальных качеств дошкольника, как целенаправленность и любознательность, инициативность и самостоятельность, которые обеспечат ребёнку более успешное освоение учебных предметов в школе.

Творчество как деятельность. Деятельность – это философское понятие, определяющее специфику, сущность и закономерности общественно-исторического бытия людей, содержание которой составляет познание и созидание на основе освоения и развития наличных форм культуры как специфически человеческая форма активного отношения к жизни. В проективном словаре гуманитарных наук указано, что творческая деятельность «…опирается на аномалии, фрагменты, извлечённые из

установившихся систем, превращая их в аналогии, правила и системность нового порядка [36].

Управление образовательным процессом в ДОО и начальной школе должно быть обусловлено *активно-положительным, демократическим и другими стилями педагогического руководства*, способствующими развитию познавательной активности обучающихся в творческой деятельности, которая выражается необходимостью обоснования личностных аспектов творчества, связанных с изучением не только процессуальной, но и результативной стороны творческого акта (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Стимулом к творческой деятельности выступает проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами, когда оригинальный продукт получается только в результате формулирования нестандартной гипотезы и решение творческой задачи нетрадиционными способами [37].

На преобразующее начало художественного творчества и созидание в развитии целостной личности в своих исследованиях одним из первых указывал Л.С. Выготский, который считал, что содержание художественного творчества человека исторически и социально обусловлено, так как в нём реализуется культура, накопленная человечеством [38].

Художественное творчество является составной частью системы художественно-эстетического воспитания и развития личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. В современной педагогике *детское художественное творчество* рассматривается как *деятельность ребёнка, проявляющаяся в виде импровизаций продуктов творчества (рисунок, поделка, художественная композиция, инсталляция и пр.).* Детское творчество в области искусства способствует художественному образованию

---

[36] Эпштейн, М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М.Н. Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2017. – С. 232-233

[37] Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – С. 286.

[38] Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2006. – С. 72-75

и развитию эстетического вкуса у ребёнка. Отметим, что в раннем дошкольном возрасте детское художественное творчество отличает импровизированный характер, что не исключает участие и контроль взрослых за данным процессом. Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова и др. указывали, что различные виды детского художественного творчества имеют тесную взаимосвязь, истолкование которой объясняется *теорией о сензитивных периодах детского развития (Л.С. Выготский),* суть которой заключается в том, что *с возрастом предрасположенность ребёнка к тому или иному виду художественного творчества меняется:* в детстве и юности ребёнок проходит последовательную смену интересов (периоды актуальности) в изобразительной, литературной, музыкальной и др. видах деятельности.

Результатом художественного творчества детей могут быть отдельные работы, выполненные самостоятельно или под руководством взрослого (рисунок, лепка, хоровое пение, вышивка, резьба и пр.). В узком смысле к художественному творчеству относят продукты самостоятельного творческого проявления ребёнка, выполненные по личному впечатлению или замыслу собственными силами на основе полученных навыков и умений, приобретённых самостоятельно или под руководством взрослого. В педагогике х*удожественное творчество детей* рассматривается как выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребёнка художественной форме. Так, по терминологии Л. Брентано в процессе творчества возникают «ненасыщенные потребности», специфичные только для человека, усиливающиеся и побуждающие его к новым исканиям. Когда переживание человека, связанное с процессом творчества и результатом удовлетворения его потребности само становится для человека ценным, он стремится вызывать его снова.

В педагогических исследованиях (Т.Н. Доронова, Л.Б. Ермолаева-Томина, Е.И. Николаева, Т.Я. Шпикалова и др.) художественное творчество

ребёнка рассматривается во взаимосвязи с продуктивной деятельностью, направленной на создание уникальных эстетически выразительных форм, в процессе образного художественного восприятия, образных представлений и эстетических суждений. Т.С. Комарова отмечает, что в основе творческого развития ребёнка находится триада: «активность – самостоятельность – инициатива», которые составляют основу детского художественного творчества, рассматриваемого как процесс создания «субъективного нового», прежде всего значимого для ребёнка [39]. Если рассматривать творчество как создание чего-то нового, то можно утверждать, что познавательное развитие ребёнка дошкольного возраста происходит исключительно творческим путём. В психологических исследованиях Е.И. Николаевой указывается, что ребёнок смотрит на своё творчество собственным взглядом и любит всё, что им сделано, не подвергая критике продукт творчества [40]. Согласно теории о детском эгоцентризме (Ж. Пиаже), ребёнок уверен, что взрослый видит сделанное точно так же, как и он сам. Ребёнок ещё не знает, что у него есть собственный взгляд на мир и не наделяет этой возможностью других.

Итак, начало творческой деятельности в дошкольном возрасте относится к 3-летнему возрасту и проявляется ранее других способностей и потребностей ребёнка. Именно художественная потребность и творчество как активная преобразовательная деятельность по изменению ребёнком самого себя даёт ему возможность самовыражения с помощью того, чем он уже владеет, совершенствуя свои потенциальные возможности. Художественно-творческая деятельность младших школьников связана с самообразованием, в процессе которой дети самостоятельно решают творческие задачи; преобразовывают окружающий мир и самих себя путём

[39] Комарова, Т.С. Коллективное творчество дошкольников: учеб. пособие / Т.С. Комарова, А.И. Савенков. – М. : Пед. общество России, 2005. – С. 78.
[40] Николаева, Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – С. 80-81

создания новых продуктов материальной ценности, способствующих формированию новых личностных образований.

Выводы:

В дошкольном и младшем школьном возрасте ребёнок проходит сложнейший путь самопознания, саморазвития и самоутверждения, который пролегает через освоение творческой деятельности и авторизацию общественного опыта.

Детское художественное творчество интегрируется по разным основаниям: творчество как познание, творчество как деятельность, творчество как общение, творчество как поиск. Основу творческого потенциала ребёнка составляют познавательные потребности, которые проявляются в познавательно-исследовательской активности и деятельности.

Диапазон детских контактов в процессе коллективного творчества определяется многообразием и функциональным составом общения сверстников, получением и усвоением новой познавательной информации, освоением образцов действий, умений, навыков, вариативностью решения коммуникативных и творческих задач.

Одним из эффективных средств развития художественного творчества детей является привлечение их к участию в реализации полихудожественных проектов, способствующих развитию познавательного интереса, приобщению детей к культуре и искусству, формированию художественного вкуса, предпочтений и целостной картины мира.

В образовательном процессе ДОО и начальной школы эффективны формы работы с детьми: изостудия, студия детского дизайна, детская мастерская, кружок художественного творчества и пр., предоставляющие широкие возможности такой продуктивной деятельности, которой можно заинтересовать детей, заполнить их свободное время познавательным, интересным и содержательным делом.

1.2 Педагогические принципы развития детского художественного творчества

Стратегия современного образования складывается на основе разработки системы принципов, определяющих порядок проектирования, организации и совершенствования образовательного процесса в ДОО и школе. Принципы целостного образовательного процесса, определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия педагога и детей в целостном процессе, выступают как система исходных принципов, выполнение которых обеспечит педагогу достижение поставленных целей и задач [41].

В исследованиях современных учёных (Н.В. Бутенко, В.И. Волынкин, А.Г. Гогоберидзе, И.А. Лыкова, Р.М. Чумичева и др.), изучающих проблему развития детского художественного творчества, выделены ведущие принципы художественно-эстетического развития, которые мы рассмотрим более подробно.

Принцип культуросообразности. Процесс приобщения человека к культуре осуществляется в двух направлениях: от общества к личности (социализация) и от личности к обществу (интериоризация и творческая активность субъекта). С позиции современной культурологии образования Н.Б. Крылова рассматривает феномен соединения двух разных пластов культуры: культурологии (теории) и образования (практики), когда создаётся «новое смысловое поле, поиски ответов в котором позволяют увидеть с новых позиций: культурологию как науку, изучающую целостность культуры, а образование как особую сферу содействия культурному развитию и саморазвитию ребёнка в заданной социальными целями культурной среде» [42].

---

[41] Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – С. 120

[42] Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – С. 25-26.

Принцип культуросообразности исследователи Н.Ю. Перевышина, Л.Н. Пичугина, Н.Г. Тагильцева и др. рассматривают как создание условий для наиболее полного ознакомления детей с достижением и развитием культур современного общества и формирование разнообразных познавательных интересов, а также взаимосвязь и взаимодополняемость федерального и регионального компонентов содержания дошкольного образования. Принцип культуросообразности предусматривает проектирование и корректировку универсального содержания образовательного процесса с учётом региональных культурных традиций через моделирование культурной информации и процесса её творческого освоения детьми в соответствии с культурой (мировой, национальной, региональной): при этом взрослый, призванный интерпретировать культуру в сознании ребёнка, выступает носителем культурных образцов. Данный принцип реализуется на практике в процессе освоения различных культур для художественно-эстетического развития детей дошкольного и школьного возраста, создание условий для ознакомления детей с достижениями культуры современного общества, формирование на этой основе картины мира в контексте детского мировосприятия.

Принцип эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды. В современной науке существует тенденция комплексного рассмотрения образовательной среды наряду с понятием «образовательное пространство» (Е.А. Александрова, А.А. Бодалёв, С.К. Бондырева, Э.Ф. Зеер и др.), которое создаёт культурное окружение и обеспечивает продвижение ребёнка в образовании и развитии [43].

Среда как «главный рычаг» образовательного процесса воздействует на ребёнка через его эмоционально-смысловые переживания и отношения. Современная социокультурная среда предполагает взаимопроникновение произведений «взрослого» искусства через предметы, вещи, образы,

[43] Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) / Мин-во образования РФ. – Москва : Гном и Д., 2004. – С. 12-13

являющиеся средствами художественной коммуникации и воплощающие в себе эстетические и социальные отношения ребёнка с окружающим миром(В.Н. Андреев, В.Д. Висангириева, Л.В. Коломийченко, М.Г. Комратова, А.Е. Лазарь и др.). Социокультурная среда, созданная в пространстве ДОО, обуславливает её динамизм, изменчивость, развертывание и саморазвитие только во взаимодействия ребёнка с ней. Организация работы с детьми осуществляется в опоре на *принцип эмоциогенности и индивидуальной комфортности* (В.А. Петровский), который выражается в психологической комфортности и эмоциональном благополучии каждого ребёнка, что обеспечивает наполняемость предметно-развивающей среды и различных видов деятельности эмоционально-эстетическими образами, стимулирующими и корректирующими эмоциональные проявления детей [44].

Художественно-эстетическое пространство ДОО и школы, являясь культурно-историческим явлением, создаёт среду для благоприятной возможности передачи воспитанникам культурно-исторических знаний, формирование у обучающихся этических и эстетических позиций. Согласно концепции о социокультурной и пространственно-предметной среде и её влиянии на художественно-эстетическое развитие детей, среда в дошкольном возрасте формирует художественный вкус, чувство радости и представление о красоте (О.Н. Байер, Е.Ф. Командышко, Н.В. Нищева, Н.В. Погребняк, А.Ф. Яфальян) [45]. Эмоциогенность среды предполагает «погружение» ребёнка в эмоционально-эстетическую атмосферу, понимание ребёнком своего эмоционального состояния и «языка» эмоций других людей в процессе художественно-творческой деятельности.

---

[44] Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. – Москва : Наука, 2003. – С. 102.

[45] Командышко, Е.Ф. Эстетико-педагогическая среда как фактор развивающего воздействия на личность / Е.Ф. Командышко // Пед. образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 33-34

Особую роль в процессе развития детского художественного творчества, на наш взгляд, имеет обоснованный Б.Т. Лихачёвым *принцип эстетизации детской жизни*, согласно которому, формирование целостной картины мира ребёнка на эстетических основаниях предполагает организацию художественно-эстетического образовательного пространства – внешнюю (пространство окружающей личность среды) и внутреннюю (пространство внутреннего мира личности) [46].

Если пространство среды зависит от условий и от педагогов, то внутренний мир ребёнка, находящегося в этой среде, не поддаётся педагогическому анализу: он движет развитием личности, детерминируя все внутренние процессы, мотивирует поступки и обеспечивает эволюцию. Педагогические воздействия в художественно-эстетической среде могут явиться препятствием и стимулом к созданию внутреннего эстетического пространства развивающейся личности. Педагогу следует учитывать, что эстетизация детского образовательного пространства представляет собой комплексную совокупность условий, обеспечивающих особое взаимодействие ребёнка с окружающим миром, активизирующих процесс развития его эмоционально-чувственной сферы, переживаний, способствующих формированию эстетического отношения к действительности.

В контексте реализации принципа эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды эстетизация детского пространства предполагает наполнение окружающего пространства и жизни детей «палитрой» ярких эстетических переживаний для проявления творческой активности в деятельности, создание новых продуктов творчества в условиях эмоционально-психологического комфорта ДОО и школы. Художественно-эстетическая среда, созданная педагогами в образовательном учреждении

[46] Лихачёв, Б.Т. Избранные труды по русской и мировой культуре / Б.Т. Лихачёв. – СПб : Изд-во СПб ГУП, 2006. – С. 98-99

служит фоном и посредником в личностно развивающемся взаимодействии детей со взрослыми, друг с другом, что в максимально возможной степени позволит каждому ребёнку самостоятельно приобретать социокультурный опыт субъекта творческой художественно-творческой и эстетической деятельности.

Принцип эстетической универсальности. Универсальность является одним из основных принципов эстетического освоения действительности через приобретение *эстетического опыта*, который помогает человеку обрести своё место в Универсуме, ощутить себя органической частью Природы, обладающей своей личностной самобытностью в общей структуре бытия [47]. Философы M. Beardsley, Э. Гуссерль, Р. Ингарден, Х. Яусс и др. отмечали формообразующую черту эстетического опыта человека как переживание событий встречи с необходимостью адекватного выражения акта этой встречи. M. Beardsley выделяет следующие *признаки эстетического опыта*:

- *«сосредоточение на предмете»* – концентрация внимания на воспринимаемом объекте (предмете);
- *«ощущение свободы»*– расслабление в акте восприятия;
- *«изоляция аффектов»* – выражение чувств и эмоций к объекту (предмету) восприятия;
- *«активное открытие»* – возбуждение от точки сопряжения ощущений и понимания образа (предмета);
- *«чувство целостности»* – интеграция личности в аспекте восприятия художественного образа.

Итак, всякий опыт человека – есть опыт переживания, а у переживания всегда есть результат или продукт, который обладает формой, то есть выражением, поэтому *всякий опыт есть опыт эстетический.* Этот опыт как компонент социального опыта определяет направленность человека к жизни,

[47] Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М. : Рус. яз., 2001. – С. 734

отбор действий и объектов в соответствии с потребностями и мотивами личности (И.Я. Лернер).

Художественная деятельность детей как основная педагогическая ценность представляет не результат этой деятельности, а эмоционально окрашенный процесс и творческое действие (А.В. Бакушинский, Н.Н. Поддъяков). В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте *эстетический опыт (эмоционально-ценностное отношение к миру) составляет основу художественно-творческой деятельности ребёнка, направленной на эстетическое освоение мира культуры через мир художественных образов искусства.* Эстетический опыт ребёнка рассматривается как совокупность интуитивно-действующих отношений ребёнка к реальности и выражается: а) как опыт отдельного ребёнка, сопровождающийся или завершающийся духовным и эстетическим наслаждением субъекта (красиво, выразительно и т. п.); б) позитивной ценностной реакцией ребёнка на продукт собственной творческой деятельности (на основе чувства удовольствия). По утверждению И.А. Лыковой, приобретенный ребёнком эстетический опыт, позволяет понимать художественный образ, представленный в произведениях искусства, пояснять использование средств выразительности в изобразительной деятельности, эстетически оценивать результат собственной творческой деятельности [48].

Таким образом, реализация принципа универсальности осуществляется в аспекте продуктивной (эстетической и художественно-творческой) деятельности ребёнка на основе специфической детской активности, в которой ребёнок овладевает художественными инструментами, создает оригинальный субъективно новый продукт, реализует и познает своё

[48] Лыкова, И.А. Художественный образ как обобщение: к проблеме взаимосвязи художественно-продуктивной и познавательной деятельности / И.А. Лыкова // Преддошкольное образование: материалы науч.-практ. конф., (Москва, 4-5 июня 2008 г.). – М., 2018. – С. 161-166

творческое «Я», тем самым выражая эмоционально-ценностное отношение к миру и самому себе. Приобретение эстетического опыта ребёнком в процессе художественно-творческой деятельности возможно: а) в процессе создания собственного творческого продукта; б) через познание искусства, раскрывающего действительность посредством художественных образов, когда ребёнок получает необычайно многообразные и многоплановые эстетические впечатления и культурно-искусствоведческие знания, которые его обогащают.

Реализация принципа эстетической универсальности в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста связана с направлениями педагогической деятельности: 1) предоставлять ребёнку свободу выбора содержания и средств передачи художественного образа в творческой деятельности (творчество детей синкретично); 2) знакомить детей с искусством в увлекательном процессе доверительного отношения между ребёнком и педагогом, «погружая» его в мир красоты и творчества; 3) организовывать коллективное и самостоятельное творчество средствами различных видов искусства (художественные произведения) через «включение» эстетического опыта дошкольника.

Принцип саморазвития личности. В современном обществе сложилось новое понимание цели образования: формирование готовности личности к саморазвитию, обеспечивающей интеграцию личности в национальную и мировую культуру [49]. Выполнение этой цели обусловлено решением ряда образовательных задач: 1) *обучение деятельности* (умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения и оценивать свои результаты); 2) *формирование личностных качеств* (ум, чувства, воля, эмоции, творческие способности и т. п.); 3) *формирование картины мира,* адекватной современному уровню знаний обучающихся и уровню образовательной системы.

---

[49] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : Академия, 2002. – С. 12-13

В современной науке существуют разные подходы к проблеме саморазвития личности. Как показывают исследования (А. Маслоу, А.В. Петровский, К. Роджерс, Э. Фромм и др.), центральной потребностью человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность стать личностью и актуализировать себя; невозможность к самореализации ведёт к глубочайшим потерям в психике личности. Атропологические науки в центр внимания ставят идеи саморазвития, самопознания и самореализации личности, а человек, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, выступает как «автор самого себя» [50]. Способность ребёнка к саморазвитию наиболее интенсивно формируется в дошкольном возрасте в процессе многогранной самореализации личности, в том числе в художественно-творческой деятельности, что тесно связано с механизмами саморегуляции. В Программе развития и воспитания дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100» подчеркивается, что основу саморазвития личности дошкольника составляют механизмы самопознания, а основным средством самопознания выступают ситуации опосредованного познания себя, которые специально опосредуются педагогом или используются стихийно возникающие ситуации в процессе деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. По мнению А.Г. Гогоберидзе, ребёнок как субъект культурного саморазвития проявляется в том, что он скрыт от других и самого себя в своих истинных возможностях, не всегда может сообщить информацию о себе, а культура ребёнка и его мировосприятие навсегда закрыты от тех, кто стал взрослым [51].

Практика работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что реализация принципа саморазвития личности в

---

[50] Абульханова-Славская, К.Я. Деятельность и психология личности / К.Я. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 2008. – С. 214-216.

[51] Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 9-11 апреля 2008 г. / под ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 12-13

процессе развития детского художественного творчества ориентирует педагога на организацию:

а) *педагогической поддержки и сопровождения* как ведущего средства саморазвития детей, направленного на выявление их индивидуальных образовательных возможностей и потребностей;

б) *культурного саморазвития каждого ребёнка*, которое характеризуется индивидуальной универсальностью, пластичностью, полифункциональностью и обеспечивается вовлечением ребёнка в мир культуры (национальная, общечеловеческая, культура общества и региона) и мир человеческих отношений как основе творческой деятельности человечества;

в) *творческого саморазвития*, которое выражается в активности и стремлении ребёнка в творческом выборе художественных средств и материалов для изображения и создания продуктов творчества, в процессе чего ребёнок приобретает новое качественное своеобразие.

Принцип самовыражения в художественном творчестве. Современная методология изучения феномена детства основана на идеях уникальности человеческого бытия, его особого места в социуме, самоценности детства, субъектности ребёнка и его имманентно заложенной способности к саморазвитию, самореализации и самовыражению. Самовыражение личности как самопроизвольный акт возможно при следующих условиях: освоение и овладение культурными образцами-нормами для реализации безграничных возможностей личного развития ребёнка; установки на эстетическое восприятие окружающего мира и самого себя; естественные, свободные, эстетические проявления в деятельности, когда ребёнок готов видоизменять то, что он может изменить.

Принципиально важными являются обоснования способов самовыражения в дошкольном возрасте, выявленные А.Ф. Яфальян:

- *спонтанно-интуитивный способ* (ребёнок следует законам природы, не зная социальных законов), когда реальный и внутренний мир ребёнка не расчленены;
- *доверчиво-регламентированный способ* (взрослый управляет ребёнком, а он подчиняется социальным законам и старается следовать советам других);
- *произвольно-творческий способ* отражает внутренний мир ребёнка, который намного богаче, чем реальный мир(ребёнок самопроизвольно выражает приобретённый опыт и свои переживания в действиях) [52].

В контексте исследования вопроса самовыражения личности в художественном творчестве принципиальное значение имеет утверждение того, что в старшем дошкольном возрасте одним из *центральных новообразований выступает произвольность в управлении поведением и деятельностью ребёнка, произвольность психомоторных и психических процессов.* Именно эти возрастные новообразования в перспективе определяют готовность ребёнка к творческому самовыражению и способность быть субъектом данной деятельности. Проявление творчества у детей дошкольного возраста, как отмечают психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др., возникает постепенно, так как в процессе развития ребёнка происходит переход от простых форм выражения к сложным [53].

Процесс самовыражения всегда сопровождается моментами художественного переживания. Так, Янссен (Janssen, 1981) указывал на одну особенность художественного (образного) переживания, отмечая, что формирование творческого «Я» находится в тесной связи с моторным развитием человека и приходится на субфазы индивидуализации, различение себя и объекта, а также развития представлений о себе и константности

---

[52] Яфальян, А.Ф. Школа самовыражения / А.Ф. Яфальян. – Ростов н/Дону : Феникс, 2011. – С. 111-113.

[53] Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М. : Эксмо, 2006. – С. 100-102

объектов (от фр.constant – «постоянный, неизменный, устойчивый»). В исследованиях проблемы творчества (В.И. Салютнова, А.Г. Сулейманян и др.) выдвигается утверждение о *дихотомии спонтанности и произвольности* в творческой деятельности дошкольников: творческое самовыражение ребёнка может носить произвольный и непроизвольный характер [54]. *Произвольность творческого самовыражения у ребёнка* возникает как следствие целевой установки, сформулированной педагогом в процессе организации творческой деятельности, подсознательного или осознанного желания ребёнка выделиться или презентовать продукт творчества. *Непроизвольный характер творческого самовыражения* является естественным процессом проявления ребёнком своей индивидуальности посредством эмоций и выступает в различных формах *самопрезентации* как эмоционально выражения самопредъявления себя, своих творческих достижений взрослым и сверстникам.

Принцип самовыражения в художественном творчестве детей дошкольного и младшего школьного возраста рассматривается в следующих аспектах. *Личностно-индивидуальный аспект* определяет готовность к творческому самовыражению в изобразительной деятельности как мотивированное стремление ребёнка проявлять индивидуальность. *Творческо-деятельностный аспект* трансформирует поисковую деятельность на основе полученных знаний и способов деятельности, в результате чего у ребёнка возникает потребность в «открытии» новых способов преобразования предметов и объектов. *Результативно-продуктивный аспект* отражает уровни новообразований (творческое воображение, фантазия) в процессе освоения и создания ребёнком продукта творчества на уровне личностных и культурных смыслов, формирование положительной самооценки.

---

[54] Салютнова, В.И. Педагогическое содействие творческому самовыражению детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности: дис. … канд. пед. наук: / Салютнова Виктория Игоревна. – Чита, 2012. – С. 77-80

Принцип креативной активности (авт. Н.В. Бутенко). Образование и развитие креативной личности является национальной ценностью, поэтому организация образовательного процесса на основе обеспечения условий для развития творческих способностей (креативности) ребёнка выступает как педагогический принцип, выполняющий конкретные методологические функции художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Креативностью называются творческие возможности (способности) человека, которые проявляются в мышлении, чувствах и отдельных видах деятельности, что характеризует личность в целом или её отдельные стороны, а так же продукты деятельности и процесс их созидания [55]. Креативность как общая творческая способность личности в науке не рассматривалась цельно – учёными были исследованы лишь отдельные формы проявления креативности: творческая активность как актуальная сторона креативности (Н.Н. Волков, С.Е. Игнатьев, В.И. Колякина, Н.М. Сокольникова и др.), как творческий потенциал и потенциальная сторона личности (В.А. Варданян, С.М. Даниэль, Е.Л. Яковлева и др.).

В педагогике значительный интерес к данному направлению деятельности отмечается только с XX века, когда Дж. Гилфорд в границах психологии вводит понятие «креативность», акцентирующее внимание только на внутриличностной составляющей творческого процесса. Учёный впервые предложил параметры, определяющие творчество: оригинальность, беглость, гибкость. В середине XX в. в зарубежных исследованиях (J.Moran, R. Milgrim, M. Wallach и др.) делались попытки понять, является ли креативность самостоятельной способностью человека, или она только составная часть, например, его познавательных способностей. Было установлено, что отдельные компоненты креативности отличаются от составных компонентов интеллекта человека, но существуют данные и о том,

[55] Психологический словарь / ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М. : Астрель : Хранитель, 2007. – С. 201

что показатели креативности независимы, отмечалось, что высокая креативность может сочетаться с низким интеллектом [56].

Против понятия «креативность» выступили учёные (Т.Г. Горячева, М.Е. Богоявленская и др.), которые полагали, что не особая способность к творчеству, а личностная позиция человека определяет возможность его творческих достижений. С точки зрения В.И. Загвязинского, формирование креативности наиболее эффективно происходит в стимулирующей педагогической среде, которая должна обладать богатыми возможностями для многогранного проявления креативности у обучающихся [57].

Согласно *Концепции творческого развития человека* (Я.А. Пономарёв), фундаментальной составляющей человеческой психики является способность действовать «в уме», которая связывается со степенью сформированности общих способностей для любых форм поведения, в том числе и творческого, как особенностей его психологического механизма. Эту мысль продолжает Д.Е. Богоявленская, утверждающая, что творческие способности – это максимальный уровень развития способностей, а потому они напрямую связаны с интеллектом человека [58]. Согласно модели развития *«интеллектуального диапазона»* человека (В.Н. Дружинин), параметр «креативность» объясняет результативность в творчестве личности, а у людей, имеющих одинаковый интеллект, продуктивность определяется мотивацией и интересом к творческой задаче. Для креативности как психологического свойства личности существует сенситивный период – ограниченный отрезок времени, когда это качество проявляется особенно интенсивно, если ему способствует среда: *сенситивным периодом для*

---

[56] J. Moran, R. Milgrim. Orijinal Thinking in Preschool Children // Child development. 1983.V. 54. P. 55-74.

[57] Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – С. 62-64.

[58] Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – С. 66-67

развития творчества у дошкольников являются первые пять лет жизни. Завершение развития психофизиологической основы и становление чувственной сферы ребёнка происходит до шести лет, что способствует не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят необходимую основу творчества: интерес, любознательность и инициативность.

Особого внимания заслуживает позиция исследователей по проблеме развития творческого потенциала личности (Л.Л. Алексеева, И.Е. Емельянова, Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Н.В. Рождественская и др.), согласно которой, важно не само создание нового продукта творчества с субъективной ценностью его значимости, сколько качественные изменения самого ребёнка. Творческая работа для ребёнка – это возможность выразить средствами различных художественных изобразительных материалов и техник художественного творчества свой восторг окружающим миром и показать его принятие.

Таким образом, реализации творческих замыслов детей в художественном творчестве способствует активизация ребёнка к деятельности, предоставление ему полной свободы выбора для реализации творческого потенциала, комфортная психологическая обстановка, использование свободного времени для творческого процесса. Принцип креативной активности реализуется в образовательном процессе ДОО и начальной школы на основе развития художественно-творческой направленности ребёнка: обучение основным способам получения и переработки познавательного материала для создания продуктов творчества, развитие познавательной активности на основе разных информационных источников (энциклопедии об искусстве, музейные коллекции, домашние коллекции произведений культуры и искусства).

Принцип обогащения сенсорного опыта (авт. Н.В. Бутенко). В психолого-педагогической науке проблеме сенсорного воспитания и развития детей во все времена уделялось особое внимание (Б.Г. Ананьев,

Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, М. Монтессори, Н.Н. Поддъяков, Л.А. Пеньевская, Ф. Фрёбель и др.). Сенсорное воспитание детей (от лат. sensus – «чувство, ощущение») в научной литературе рассматривается как целенаправленное развитие и совершенствование сенсорных процессов (ощущение, восприятие, представление), составляет составную часть умственного воспитания ребёнка в целом, образует область чувственного познания окружающего мира, способствует формированию основ интеллектуального развития ребёнка в школе [59].

В дошкольном возрасте сенсорное воспитание и развитие детей приобретает особое значение, так как именно в этот период интенсивно *развиваются сенсорные процессы,* формирующие сенсорные способности дошкольников в процессе освоения разных видов детской деятельности, в том числе и творческой. По утверждению И.М. Сеченова, развитие сенсорных процессов в дошкольном возрасте играет важную роль в совершенствовании практической деятельности детей, «ибо всякое целесообразное действие, регулируется чувствованиями» [60]. Научными исследованиями П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна доказано, что управление деятельностью ребёнка осуществляется с помощью сложнейших систем «обратной афферентации» (принцип работы фукциональных систем организма, заключающийся в постоянной оценке полезного приспособительского результата путём сопоставления его параметров с параметрами результатов действия), поэтому сенсорные процессы следует рассматривать не только как способ усвоения и применения полученных знаний и закрепление практических умений, но и как способ формирования

[59] Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая сов. энцикл., 2002. – С. 258.

[60] Сеченов, И.М. Психология поведения: избр. психолог. труды / И.М. Сеченов. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – С. 123-124

общих способностей ребёнка, необходимых для дальнейшего обучения в школе по освоению учебных предметов [61].

Современные психологи О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, В.С. Мухина. Е.О. Смирнова и др. рассматривают сенсорное воспитание детей дошкольного возраста как процесс формирования новых, не существовавших ранее сенсорных процессов под влиянием активного, специально организованного педагогического воздействия. Задачи сенсорного воспитания в дошкольном возрасте направлены на: 1) формирование у детей разнообразных исследовательских действий; 2) формирование у детей знаний о системе сенсорных эталонов (обобщённых представлений о свойствах, качествах и отношениях предметов); 3) побуждение детей к точному обозначению словом обследовательских действий, свойств предметов и материалов; 4) развитие у детей умения применять обследовательские действия и сенсорные эталоны в самостоятельной деятельности.

При разработке *теории развития восприятия путём формирования перцептивных действий* (А.В. Запорожец) впервые в педагогике использовал термин *«сенсорные эталоны»,* выделенные человечеством в процессе общественно-исторической практики системы чувственных качеств предметов, *которые усваиваются ребёнком в ходе онтогенеза и применяются в качестве внутренних образцов при обследовании объектов и выделении их свойств* [62]. А.В. Запорожец рассматривал систему сенсорных эталонов как продукт культуры, которым овладевают дети, получая инструмент познания мира. В усвоении и применении сенсорных эталонов проявляется специфически человеческий характер развития детского восприятия, его обусловленность присвоением общественного опыта. В работах Л.А. Венгера был дан *содержательный анализ последовательных этапов освоения* детьми дошкольного возраста *системы сенсорных эталонов*

---

[61] Анохин, П.К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Издательство «Медицина», 1998. – С. 91-93.
[62] http://psychology.academik.ru

и вычленены *пути их усвоения: перцептивный* (младший дошкольный возраст) *и интеллектуальный* (старший дошкольный возраст).

Обогащение сенсорного опыта в дошкольном возрасте происходит в процессе: зрительного восприятия (З.М. Богоуславская, Т.О. Гиневская и др.), пространственного и слухового восприятия (Н.А. Ветлугина, Я.З. Неверович и др.), осязательного восприятия, а также восприятия формы в изобразительной деятельности (Е.И. Корзакова, А.Г. Рузская, Н.П. Сакулина, А.Г. Якобсон и др.). Особое значение в сенсорном развитии детей дошкольного возраста играют продуктивные виды деятельности, особенно – рисование, аппликация, лепка, конструирование, художественный труд. В процессе развития детского художественного творчества при целесообразной организации образовательного процесса в ДОО формирование у ребёнка сенсорных навыков и умений, накопление сенсорного опыта помогает решать множество художественных задач и способствует более свободному воплощению их на практике.

Исследованиями А.В. Запорожец, А.П. Усовой и др. доказано, что познание формы и других пространственных свойств предметов осуществляется через *сенсорные акты – восприятие, представление, сенсомоторные ощущения.* Практика работы в дошкольных образовательных организациях показывает, что в процессе создания ребёнком продукта творчества решаются задачи сенсорного развития: 1) *выработка вариативности сенсорных дифференцировок, 2) формирование подвижных, содержательных представлений, 3) развитие способности произвольно оперировать представлениями для создания художественного образа* [63].

[63] Бутенко, Н.В. Теоретико-методологический регулятив художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: теоретико-методологический аспект: монография / Н.В. Бутенко. – М. : Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2012. – С. 275-277

Выводы:

Содержательную основу детского художественного творчества составляет система принципов художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, опора на которые обеспечит педагогу достижение поставленных образовательных целей и творческих задач.

Принцип культуросообразности предусматривает проектирование и корректировку универсального содержания образовательного процесса с учётом региональных культурных традиций через моделирование культурной информации и процесса её творческого освоения детьми в соответствии с культурой (мировой, национальной, региональной).

В контексте реализации принципа эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды эстетизация детского пространства предполагает наполнение окружающего пространства и жизни детей «палитрой» ярких эстетических переживаний для проявления творческой активности в деятельности.

Реализация принципа универсальности осуществляется в аспекте продуктивной (эстетической и художественно-творческой) деятельности ребёнка на основе специфической детской активности, в которой ребёнок овладевает художественными инструментами, создает оригинальный субъективно новый продукт, реализует и познает своё творческое «Я».

Реализация принципа саморазвития личности в процессе развития детского художественного творчества ориентирует педагога на организацию: педагогической поддержки и сопровождения, культурного и творческого саморазвития каждого ребёнка.

Принцип самовыражения в художественном творчестве рассматривается в аспектах: личностно-индивидуальном (готовность к творческому самовыражению в творческой деятельности), творческо-деятельностном (трансформация поисковой деятельности на основе

полученных знаний и способов деятельности), результативно-продуктивном (появление новообразований: творческое воображение и фантазия).

Принцип креативной активности реализуется на основе развития художественно-творческой направленности ребёнка: обучение основным способам получения и переработки познавательного материала для создания продуктов творчества, развитие познавательной активности.

Практическая реализация принципа обогащения сенсорного опыта связана с целенаправленным развитием ребёнка и совершенствованием сенсорных процессов (ощущение, восприятие, представление), что способствует формированию основ интеллектуального развития ребёнка в школе.

1.3 Особенности детского развития в процессе художественного творчества

Проблема изучения детского художественно творчества актуализирует вопросы возрастных особенностей развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, которые помогут педагогам ДОО и начальной школы организовать образовательный процесс в соответствии с требованиями психологии и педагогики.

Возрастной этап детского развития от 5 до 7 лет (старший дошкольный возраст) характеризуется:

- *отсутствием инвариантности в творчестве,* что связано с неумением ребёнка выделять параметры объекта и сравнивать их между собой;
- *наличием статичных образов-представлений* об известных объектах и событиях, не воспринимаемых в данный момент времени;
- *интенсивным развитием способностей к художественно-творческой деятельности,* когда у ребёнка определяется чёткая личностная позиция в творчестве;

- *качественными изменениями в художественном изобразительном творчестве,* характеризующимися проявлением устойчивости при выборе замысла; использованием сенсорных эталонов для передачи разнообразия цвета, форм, композиций; использованием широкого спектра выразительных и образных средств;

Возрастной этап развития детей от 6 до 11 лет (младший школьный возраст) характеризуется следующими моментами:

- *качественно преобразуются познавательные процессы,* которые становятся осознанными и произвольными, начинают приобретать опосредованный характер;
- *доминирует мышление,* мыслительные процессы интенсивно развиваются и перестраиваются, а на уровне конкретных понятий *активно проявляется словесно-логическое творчество;*
- наблюдается активное *развитие продуктивных образов-представлений;*
- преобладает *операционное творчество* в понятиях*;*
- в конце младшего школьного возраста *у детей проявляются индивидуальные различия.* Дети «теоретики-мыслители» легко решают учебные задачи в словесном плане, а дети «практики-художники» с ярким образным мышлением опираются на наглядность и практические действия;
- в процессе обучения происходит *перестройка восприятия*, которое в младшем школьном возрасте ещё недостаточно дифференцированно, в дальнейшем оно становится более анализирующим и принимает характер организованного наблюдения.

Мотивационный аспект творческого процесса

Творческий процесс всегда связан с его мотивацией, которая рассматривается как побуждающий и определяющий выбор направленности

деятельности человека на материальный или идеальный предмет[64]. Поскольку процесс формирования мотивов к творческой деятельности связан с использованием многих личностных образований, постепенно формирующихся по мере развития личности, очевидно, что в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте имеются свои особенности мотивации и структуры мотивов, которые необходимо рассмотреть более подробно.

В исследованиях А.Н. Леонтьева было выдвинуто положение о том, что *дошкольный возраст* является периодом, в котором впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности, управляющих поведением ребёнка и определяющих всё его развитие [65]. В зависимости от развития мотивационной сферы осуществляется развитие познавательных способностей ребёнка, навыков, умений, характера и привычек. Средством ориентации ребёнка на окружающую действительность и отношения с ней служат переживания, отражающие в эмоциональной форме степень удовлетворения его потребностей. Педагогу необходимо учитывать, что в процессе жизни у ребёнка возникают и развиваются новые социальные потребности, что приводит к обогащению его мотивационной сферы.

В процессе художественного творчества центральным звеном в формировании личности ребёнка дошкольного возраста является *развитие* его *мотивационной сферы*, потребностей, стремлений, желаний и намерений. Важно отметить, что с 4-х лет ребёнок начинает планировать смысл собственной деятельности, что проявляется в *смыслообразующей функции мотива*. Научными исследованиями В.П. Вальковой, Н.И. Гуткиной, Е.Ф. Рыбалко и было др. доказано, что дети 3-5 лет получают удовольствие только

---

[64] Новейший психолого-педагогический словарь [Текст] / ред. А.П. Астахов. – Минск : Совр. шк., 2010. – С. 440.

[65] Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – С. 70-72

от процесса деятельности, а 5-6 летние, как от процесса деятельности, так и от его результата.

Отметим, что любая творческая деятельность неразрывно связана с *развитием* у ребёнка *познавательного интереса* как важнейшего мотива развития личности, под влиянием которого активизируются психические процессы, принося ей глубокое интеллектуальное удовлетворение (Б.И. Додонов, И.П. Ильин, А.В. Петровский, Г.И. Щукина и др.). Опираясь на особенность детей дошкольного возраста – появление новых неизвестных предметов, объектов и явлений всегда вызывают интерес, отметим, что углубившийся интерес (интерес-любопытство, интерес-отношение, интерес-склонность) может в дальнейшем стать для ребёнка потребностью в освоении знаний и разных видов деятельности.

Наиболее сильным стимулятором для детей дошкольного возраста является поощрение и получение награды. Мы полагаем, что мотивация ребёнка на художественное творчество предполагает грамотное использование педагогом эффективных методов мотивации и стимулирования к продуктивной деятельности, так как мотивационно-стимулирующая составляющая отражает наиболее «тонкие» моменты организации образовательного процесса. В исследованиях Н.В. Шайдуровой выделены эффективные методы мотивации детей на художественное творчество:

- *методы эмоционального стимулирования*: создание ситуации успеха, поощрение, использование игр и игровых форм, создание ярких наглядно-образных представлений;
- *методы развития познавательного интереса*: создание познавательных и проблемных ситуаций, ситуации творческого поиска и креативного поля;
- *волевые методы:* предъявление учебных требований, формирование ответственного отношения к занятиям по художественному

творчеству, оказание помощи с целью выявления затруднений у детей в процессе решения творческих задач;

- *социальные методы:* обозначение системы перспектив, совместное творческое проектирование, удовлетворение желания ребёнка быть значимой личностью [66]. В актах художественного творчества одновременно ребёнок «творится» как художественный субъект деятельности. Личность ребёнка, преобразуемая в художественном процессе, выступает как творческая личность, а продукт детского творчества приобретает статус «живой индивидуальности» личности и субъекта творчества.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что мотивация на художественное творчество детей старшего дошкольного возраста обусловлена следующими моментами:

- художественное творчество рассматривается как объективный показатель общего психического и художественно-эстетического развития ребёнка, представляющий большую исследовательскую педагогическую ценность;
- художественное творчество ребёнка отражается в продуктах детской деятельности, порождаемых трансформирующимся художественно-эстетическим опытом познания предметов и явлений, так как в процессе работы над творческим продуктом на основе «вживания» в художественные образы у ребёнка формируется собственное художественное «Я», что одновременно означает зарождение художественно-эстетической идеи-чувства, идеи-формы.

Таким образом, использование педагогом эффективных методов стимулирования и мотивации детей дошкольного возраста к художественному творчеству способствует развёртыванию процесса

[66] Шайдурова, Н.В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста: учебное пособие / Н.В. Шайдурова. – М. : ТЦ Сфера. 2008. – С. 50-51

творчества, когда «стираются» во времени грани между замыслом, поиском художественных средств выразительности и воплощением образа.

В младшем школьном возрасте в процессе мотивации усиливается роль «внутреннего фильтра» потому, что половина младших школьников ориентирована на самооценку, имеющую большое значение при формировании мотива. И.П. Ильин отмечает, что, прежде чем совершить какое-либо действие, ребёнок начинает размышлять и у него *формируется предусмотрительность как черта характера,* постепенно осуществляется переход от «знаемых» мотивов – к «реально действующим» мотивам [67]. *К концу младшего школьного возраста* большинство детей при изменении общего смысла деятельности могут изменять поставленную цель, что свидетельствует о том, что *начинает функционировать возвратный механизм формирования мотива деятельности*.

В младшем школьном возрасте дети уже испытывают интерес к содержанию деятельности и потребность реализовать себя как субъекта этой деятельности на уровне понимания и на уровне преобразования. У многих детей в этом возрасте ярко выражена *мотивация достижения успеха в деятельности,* т.е., желание – хорошо выполнить задание и получить похвалу от педагога и взрослых, а также вознаграждение. Мотивация достижения всегда ориентирована на конкретную цель и направлена на конечный результат деятельности, получаемый благодаря знаниям, умениям и способностям ребёнка, влияющим на достижение успеха или избегания неудач. Мотивация достижения «подталкивает» ребёнка к получению естественного результата деятельности на основе планирования и выполнения упорядоченных, последовательных действий – «серии актов» (H.Murray). Для успешных детей начальной школы также характерна *престижная мотивация*, которая связана с соперничеством в разных видах деятельности и общении.

[67] Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб : Питер, 2000. – С. 192-193

Эмоциональный аспект творческого процесса

Эмоциональное «насыщение организма» является его важной врождённой и прижизненно развивающейся потребностью, которая является физиологической, несмотря на то, что сами эмоции несут в себе психологическое содержание. *Утончёнными эмоциями* являются *моральные, интеллектуальные и эстетические чувствования*, с которыми связаны наименьшие телесные возбуждения [68]. Обратим внимание на научный факт, что каждое восприятие в процессе физического воздействия оказывает на наш организм широко распространяющееся действие, предшествующее *возникновению* в человеке *эмоций* или *эмоционального образа* (У. Джеймс). В философии Нового времени существовало направление – *сенсуализм*, представители которого (Джорж Беркли, Девид Юм и др.), утверждали, что источником истинного познания являются чувства.

В психолого-педагогической литературе *эмоции* рассматриваются как *регуляторы настроения, состояние и поведение человека; психические образования, приспособленные к решению задач общественной практики в системе субъект-объект.* Б.И. Додонов считал, что *положительная эмоция* выступает как «ободряющий» сигнал, и как эмоциональное действование, удовлетворяющее рассматриваемой функциональной потребности [69]. Эмоции и мышление современного человека – это, образно говоря, два ответвления одного дерева: эмоции и мышление имеют общие истоки и тесно переплетаются друг с другом в своём функционировании на высших уровнях развития. *Эмоциональное отношение человека к миру порождает* новое свойство материальных объектов – *бытийность,* тем самым создаёт «надприродное» явление – *ценность* (М.С. Каган, И.А Лыкова, Л.Н. Столовичи др.).

---

[68] Выготский, В.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – С. 90-93.

[69] Психология мотиваций и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М. : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – С. 273-284

К. Роджерс одним из первых доказал, что *творческий процесс сопровождают специфические для творческой деятельности эмоции*, которые не дифференцируются в психологии ни в одной из классификации эмоций – эти переживания относятся к сфере высших чувств и выражаются в эмоциональном состоянии «открытия». Исследованиями П.К. Анохина, Ю.Э. Виноградова, О.К. Тихомирова и др. было доказано, что интеллектуальный, творческий процесс невозможен без *эмоциональной активации*, которая предшествует словесному формулированию решения творческой задачи. Л.С. Выготский считал, что психология творчества опирается на эмоции, которые обладают способностью «подбирать» впечатления или образы, созвучные тому настроению, которое владеет человеком в данную минуту. В процесс творчества важную роль играют *эмоциональные переживания* человека, проявляющиеся в *эстетической реакции* на произведение искусства [70]. В своих сопоставлениях эмоции, подобно мышлению, опираются на продукты своего прежнего функционирования: если *мышление создаёт понятия,* то *пережитые эмоции ведут к возникновению эмоциональных обобщений*. У детей дошкольного возраста эти обобщения ещё плохо разграничены с понятиями и часто смешиваются с ними.

Одной из *особенностей художественного творчества* является *эмоциональная составляющая процесса создания продукта деятельности.* Влияние эмоций на решение творческих задач было доказано научными исследованиями Ю.Д. Бабаевой, Ю.Е Виноградова, О.С. Копиной, О.К. Тихомирова и др., в которых подчёркивалось, что эмоциональное состояние регулирует эвристические функции человека и направляет «развёртывание творческого поиска в глубину». Согласно исследований С.Р. Яголковского, результатом творческой активности деятеля является тот эмоциональный эффект, который возникает у «потребителя» художественной продукции [71].

---

[70] Выготский, В.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Яголковского. – М. : Педагогика, 1987. – С. 192-195.

[71] Яголковский, С.Р. Психология креативности и инноваций: учеб. пособие / С.Р. Яголковский. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – С. 23-25

Э. Геннекен отмечал, что эмоция, сообщённая художественным произведением, не способна выражаться в действиях человека непосредственно, немедленно – и в этом отношении эстетические чувствования резко отличаются от реальных. Различие эстетической и реальной эмоции в том, что при многократном повторении эти эмоции в дальнейшем составят основу поведения личности [72].

У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста наблюдается неотделимость эмоций от процессов восприятия, мышления и воображения; дети открыты для восприятия и присвоения правил отношений с окружающим миром, которое можно определить как «родственное внимание к миру», «неотделение себя от внешней среды» (Б.Т Лихачёв, А.А. Мелик-Пашаев и др.) [73].

Творческий процесс в дошкольном возрасте обусловлен развитием эмоционального мира ребёнка, наблюдается переход от базовых эмоций (радость, страх, грусть и пр.) к более сложной гамме чувств и усвоению «языка» этих чувств, что выражается оттенками переживаний с помощью взглядов, улыбки, движений, жестов и пр., способствующих формированию эстетических эмоций, чувств и определённых отношений. И.А. Лыкова подчёркивает, что в разных видах сотворчества и художественно-творческой деятельности дети дошкольного возраста способны испытывать *со*-радость, *со*-удивление, *со*-переживание, со-удовольствие от совместных творческих открытий и достижений, общих результатов и продуктов творчества [74].

Поступление в школу оказывает большое влияние на развитие эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста в связи с расширением и усложнением содержания деятельности и возрастанием

---

[72] Геннекен, Э. Опыт построения научной критики (Эстопсихология). – СПб. : изд. журн. «Русское богатство, 1892. – С. 51-55.

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

[74] Лыкова, И.А. Парциальная образовательная программа «Умные пальчики»: конструирование в детском саду. – М. : ИД «Цветной мир», 2016. – С. 40-41

количества новых эмоциогенных объектов. Те стимулы, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, на младших школьников перестают действовать, так как с поступлением в школу большинство эмоциональных реакций вызываются не игрой и общением, а процессом и результатом учебной деятельности, удовлетворением потребностей в оценке и добром отношении окружающих [75]. Чем больше ребёнок младшего школьного возрасте узнаёт об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства и эмоции. В психологических исследованиях Б.Т. Лихачёва, В.С. Мухиной, А.Н. Толстого, И.Ф. Харламова и др. эстетические чувства рассматриваются как основа развития и проявления эмоций у детей младшего школьного возраста в процессе творческой деятельности: яркие жизненные переживания вызывают у детей этого возраста соответствующие эмоции, что способствует совершенствованию высших чувств и эмоций, что означает личностное развитие ребёнка.

Развитие способностей в процессе художественного творчества

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что *способности – это индивидуальные, психические свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определённого рода деятельности* [76].

Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам – они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приёмами некоторой деятельности и являются внутренними психическими регулятивами, обуславливающими возможность их приобретения. Природными предпосылками развития способностей

---

[75] Боброва, С.П. Эмоциональное развитие младших школьников в творческой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук / Боброва Светлана Петровна. – Саратов, 2003. – 21 с.

[76] Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – С. 518

являются *задатки* – генетически закреплённые анатомо-физиологические особенности организма человека. *Способности* принято делить на *общие* (наблюдательность, хорошая память, творческое воображение, фантазия) и *специальные*, которые важны только в конкретных видах деятельности: изобразительной, музыкальной, литературной и пр. Высшим проявлением способностей человека выступают *талант и гениальность.*

С.Л. Рубинштейн считал, что способности – это сложное образование, включающее ряд качеств личности, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, а также свойств, которые вырабатываются лишь в процессе деятельности [77]. В исследованиях Н.И. Рейнвальд указано, что способности являются, по сути, продолжением черт характера человека и относятся к высшим уровням организации личности, которая и выступает условием успешности, ставя ЗУНы «на службу» деятельности [78]. В психологии установлено, что способности человека формируются на основе его врождённых задатков, в качестве которых выступают: 1) типологические свойства нервной системы, 2) соотношения первой и второй сигнальных систем, взаимодействие и специализация полушарий головного мозга, 3) индивидуальные особенности строения зрительных и двигательных анализаторов.

По мнению Б.М. Теплова, способности не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития: способность, которая не развивается, которой человек перестаёт пользоваться на практике, со временем утрачивается. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями, такими как музыка, техническое и

---

[77] Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – С. 112.

[78] Рейнвальд, Н.И. Психология личности. – М. : Изд-во «Издательство университета дружбы народов», 1987. – С. 78-79

художественное творчество и пр., индивид поддерживает и развивает соответствующие способности [79].

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» (29.12.2013), указывает, что педагог *обязан развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу и творческие способности* [80]. Необходимость изучения и формирования способностей в дошкольном возрасте подчёркивалась исследованиями отечественных педагогов-психологов (Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, В.И. Кириенко, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, Б.М. Теплов и др.). Способности в дошкольном возрасте формируются и проявляются только в процессе освоения разных видов детской деятельности. Важным моментом развития способностей в дошкольном возрасте выступает *комплексность*, то есть, одновременное совершенствование нескольких взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга способностей [81].

В аспекте изучения проблемы исследования развития детского художественного творчества необходимо рассмотреть разновидности способностей, а также особенности процесса их освоения в дошкольном возрасте, т.е. «превращение» их в личное достояние ребёнка (Табл. 3).

Таблица 3– Виды способностей, формируемые в дошкольном возрасте

Виды способностей	Психолого-педагогическая трактовка способностей
Сенсорные способности	Функциональные возможности организма, обеспечивающие ощущение и восприятие человеком окружающего мира и самого себя. Сенсорные способности занимают ведущее место в ряду других способностей, обеспечивающих успех любой деятельности человека. В развитии сенсорных способностей дошкольников важное место занимает усвоение сенсорных эталонов

[79] Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды. – М. : Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «Модэк», 1998. – С. 34-36.

[80] Федеральный закон «Об образовании» с комментариями специалистов: дошкольная образовательная организация в контексте развития системы образования / авт.-сост. Л.С. Львова, А.А. Маринюк и др. – М.: ИРКТИ, 2014. – 112 с.

[81] Венгер, Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М. : Просвещение, 1986. – С. 8-9

	(общепринятые нормы внешних возможностей предметов): цвета, формы, величины, размера и пр.
Познавательные способности	Необходимы для становления и формирования образных форм познания действительности: восприятия, образной памяти, наглядно-образного мышления, которые являются образным фундаментом интеллекта. Центральное место в структуре этих способностей занимает способность создавать образы (свойства предметов, их общее строение, соотношение основных признаков и частей). Механизмы функционирования познавательных способностей – действия и операции (интеллектуальные действия): перцептивные, мнемонические, речевые, мыслительные, креативные
Творческие способности	В повседневной жизни *творческие способности* проявляются в виде смекалки, как способность человека принимать творческие решения, создавать принципиально новые идеи и находить выход из кажущейся безвыходной ситуации. В широком смысле творческие способности трактуются в аспекте нетривиального, остроумного решения проблемы, причём, неспециализированными ресурсами или инструментами. В педагогике *творческие способности* рассматриваются какуниверсальные свойства личности, позволяющие не только добиваться высоких результатов в разных видах деятельности, но и создавать новые продукты творчества
Художественные (специальные, изобразительные) способности	Способности к художественному творчеству, которые чаще применяют к изобразительной деятельности, но на самом деле оно охватывает все сферы искусства. Художественные способности – это способности к художественному творчеству в определённой сфере искусства, характеризующее степень освоения этой деятельности, как в мировоззренческом плане (способность продуцировать идею произведения искусства как «свой мир»), так и в техническом (умение выбрать средства художественной выразительности, использовать умения и навыки, делающие эти средства эффективными)
Интеллектуальные способности	Основу развития интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте составляют действия наглядного моделирования: замещение, использование готовых моделей, построение модели на основе установления отношений между заместителем и замещаемых предметом (объектом)
Практические (конструктивно-технические) способности	Пространственное видение, пространственное воображение, умение передавать предмет в целом и его части по плану, чертежу, схеме и описанию; умение самостоятельно формулировать замысел, отличающийся оригинальностью. Конструктивно-технические способности формируются в конструктивной деятельности из разных материалов, конструкторов и при использовании технических игрушек

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее:

- условие успешного развития способностей в дошкольном возрасте «вытекает» из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил и творческих потенций ребёнка;

- правильное формирование понятий цвета, формы, величины, размера и пр. необходимо для усвоения многих школьных предметов, а также для формирования способностей ко многим видам творческой деятельности;
- если деятельность ребёнка носит творческий характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится привлекательным, интересным делом – эффективным средством развития способностей;
- для развития способностей в дошкольном возрасте педагогу необходимо изучать «внутренний мир» каждого ребёнка, его интересы и склонности, познавать возможности ребёнка в разных видах детской деятельности;
- развитию способностей ребёнка к художественно-творческой и изобразительной деятельности в значительной степени способствуют: посещение музеев изобразительных искусств, рассматривание художественных произведений, наблюдение за явлениями природы, рассматривание предметов и образов, что усиливает эмоционально-эстетическое восприятие окружающего мира.

Выводы:

В процессе художественного творчества центральным звеном в формировании личности ребёнка дошкольного возраста является развитие его мотивационной сферы, потребностей, стремлений, желаний и намерений. Мотивация ребёнка на художественное творчество предполагает грамотное использование педагогом эффективных методов мотивации и стимулирования к продуктивной деятельности (методы эмоционального стимулирования и развития познавательного интереса, волевые и социальные методы), так как мотивационно-стимулирующая составляющая отражает наиболее «тонкие» моменты организации образовательного процесса.

В младшем школьном возрасте в процессе мотивации усиливается роль «внутреннего фильтра», так как половина младших школьников

ориентирована на самооценку, имеющую большое значение при формировании мотива. К концу младшего школьного возраста большинство детей при изменении общего смысла деятельности могут изменять поставленную цель, что свидетельствует о том, что начинает функционировать возвратный механизм формирования мотива деятельности.

Творческий процесс в дошкольном возрасте обусловлен развитием эмоционального мира ребёнка, наблюдается переход от базовых эмоций (радость, страх, грусть и пр.) к более сложной гамме чувств и усвоению «языка» этих чувств.

Способности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте формируются и проявляются только в процессе освоения разных видов детской деятельности. Процесс формирования способностей связан с *комплексностью* – одновременным совершенствованием нескольких взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга способностей: сенсорных, познавательных, интеллектуальных, творческих, художественных (специальные и изобразительные), практических (конструктивно-технические).

1.4 Формирование мышления в процессе художественно-творческой деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Мышление относится к одной из функций, которая в онтогенезе, как и в филогенезе, развивается позднее ряда многих других функций человека. В педагогике *мышление* рассматривается как опосредованное отражение внешнего мира, которое опирается на впечатления от реальности и даёт возможность человеку в зависимости от усвоенных им знаний, умений и навыков правильно оперировать информацией, успешно строить свои планы и программы поведения [82].

[82] Бим-Бад, Б.Н. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Большая Рос. энцикл., 2002. – С. 155

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

Выдающуюся роль в разработке проблемы развития мышления на основе этих новых психофизиологических данных сыграл И.М. Сеченов. Характеризуя общий ход интеллектуального развития ребёнка, И.М. Сеченов указывал на то, что его источники находятся в восприятии внешнего мира: «самые простые наблюдения показывают, что *корни мысли у ребёнка лежат в чувствовании, все умственные интересы раннего детства сосредоточены исключительно на предметах внешнего мира, которые познаются ребёнком первично, очевидно только чувствованием (преимущественно при посредстве органов зрения, осязания и слуха»* [83]. Решающее значение И.М. Сеченов придавал *практическому опыту ребёнка*, процессу действия в отношении познаваемых объектов для формирования адекватных понятий о внешнем мире.

Среди *теорий детского мышления*, получивших особенно широкое распространение в западноевропейской психологии, особое место занимает *теория Ж. Пиаже*, в которой он попытался объяснить все разнообразные проявления детской мысли единым принципом и дать *общую концепцию мышления дошкольника,* отделив мысль ребёнка от мысли взрослого. С его точки зрения, *мышление ребёнка синкретично* – он мыслит глобальными схемами, и вместо того, чтобы анализировать, сополагать и синтезировать, суждения ребёнка опираются на субъективные связи, данные в

[83] Сеченов, И.М. Избранные философские и психологические произведения. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 102-104

непосредственном впечатлении, а не на объективно устанавливаемые взаимоотношения между вещами. *Синкретизм детского мышления* органически связан с *трансдуктивным характером его рассуждений* – это означает то, что ребёнок-дошкольник ещё не пользуется ни дедукцией, ни индукцией, но идёт в своих суждениях от частного к частному, минуя обобщение по причине особенностей мысли ребёнка – *бессознательности его интеллектуальных операций* [84].

Психолог Б.М. Теплов отмечал, что *мышление* – это деятельность особого рода, имеющая свою структуру и виды (теоретическое и практическое мышление). В *теоретическом мышлении* он выделял *понятийное и образное мышление, а в практическом – наглядно-образное и наглядно-действенное мышление.* Разницу между этими видами мышления Б.М. Теплов определял в том, что они по-разному связаны с практикой: работа практического мышления направлена на решение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления – на нахождение общих закономерностей [85]. Сложность понимания процесса мышления заключается в том, что на каждом возрастном этапе развития человека мышление, формирование и развитие которого начинается в дошкольном возрасте, имеет свои особенности.

Д.Б. Эльконин выделил следующие *особенности мышления детей дошкольного возраста:* 1) зарождение и развитие наглядно-образного мышления (уровень конкретных операций), 2) феномен центрации, отсутствие понимания противоречий, 3) поисковая деятельность как основа мышления дошкольника, 4) возникновение элементов самосознания, 5) детская непосредственность, которая исчезает в возрасте 7 лет [86].

---

[84] Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – С. 58-60.

[85] Теплов, Б.М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М. : МГУ, 1981. – С. 98-99.

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

В 60-е гг. XX в. Д. Рассел расширил область *детского мышления* и включил в него: «материал мышления» – ощущения, восприятия, образы памяти, понятия и пр.; «мотивы мышления» – чувство, потребность, отношения и пр.; «процессы мышления» – выбор, поиск, манипулирование, решение задач, творчество, открытие и пр.; «способности мышления» – навыки, техника и пр. Отметим, что между перечисленными составными частями мышления нет жёсткой грани, а акт мышления ребёнка дошкольного возраста характеризуется организацией и интеграцией перечисленных элементов.

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

Основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют *формирование и совершенствование мыслительных действий (операций)*, а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать в дальнейшем [87].

---

[87] Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. Вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 154

Определённый интерес представляет точка зрения Ж. Пиаже на мыслительные операции и их связь с развитием мышления в целом. Исследователь считал, что мышление выражается системой операций, а операция выступает внутренним действием, которое произошло от внешних предметных действий [88].

Операция в процессе мышления *определяется как внутреннее действие*, носящее первоначально внешний, предметный характер и выполняющееся на объектах, которое затем переносится во внутренний план, осуществляется мысленно, не теряя своего первоначального характера действий [89]. Из этого следует, что собственно операции и предметные действия – это лишь разные категории действия. *Операция* отличается от предметного действия не только своей формой внутреннего действия, она *обладает рядом особенностей*:

– *сокращённостью* (по сравнению с реальным действием операция –действие сокращённое). *Внутреннее действие совершается* не с реальными предметами и объектами, а *с образами, символами и знаками*;

– *обратимостью* (только обратимое действие есть операция). Обратимость означает, что для каждой операции есть симметричная и противоположная ей операция;

– *инвариантностью* (инвариантность и постоянство объекта являются результатом определённой организации движений ребёнка, координированных для достижения целей).

Ж. Пиаже выделил *4-е основные стадии развития мышления детей дошкольного и школьного возраста*: Iстадия (от рождения до 2-х лет); II стадия – *стадия дооперативного мышления,* когда происходит «интериоризация» действия в мысль (от 2-х до 7 лет); III стадия – *стадия конкретных операций* (от 7-8 лет до 11-12 лет): умственные действия

[88] Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – С. 32-33.
[89] Психология детей дошкольного возраста / Т.В. Ендовицкая, А.В. Запорожец и др. – М. : Издательство «Просвещение», 1964. – С. 195-197

приобретают свойства обратимости и формируются в определённую структуру, а операции становятся логическими; IV стадия – *стадия формальных операций с предложениями и высказываниями* (от 11-12 лет до 14-15 лет): происходит организация операций в структурное целое, появляется способность рассуждать посредством гипотез. Мышление ребёнка до 7-8 лет продолжает оставаться *эгоцентричным, синкретичным* и «превращается» в *логическое мышление* лишь в результате его социализации.

Универсальными мыслительными действиями (операциями), присущими мышлению человека, являются *анализ, синтез, обобщение и абстракция, классификация.* Именно способность пользоваться этими операциями и определяет развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста (Табл. 4).

Таблица 4 – Виды мыслительных операций в старшем дошкольном возрасте

Название мыслительной операции	Особенности мыслительной операции
Анализ	Позволяет ребёнку «расчленить» анализируемый предмет, объект, явление и пр. на его составляющие компоненты или выявить ряд отдельных, свойственных только им признаков, черт и особенностей
Синтез	Мыслительная операция, обратная анализу; воссоединение элементов в целостную структуру, если ребёнок умеет анализировать, то синтез как результат анализа позволит ему объединить полученные по отдельности признаки и пр.
Сравнение	Установление сходства и различий. Для формирования умения у ребёнка сравнивать необходимо (примерно с 2-х лет) обучить его навыку видеть одинаковое в различном, а различное в одинаковом: учить сравнивать путём сопоставления однородных признаков предметов, образов и пр.
Обобщение и абстракция	Выделение общих признаков доступно ребёнку 6-7 лет. Необходимо учить ребёнка называть группы предметов, образов, явлений и пр. одним словом. Абстракция учит ребёнка рассуждать в целом, не затрагивая деталей и точностей
Классификация	Овладение этим способом мыслительного действия позволит ребёнку выявлять сходства и различия тех или иных предметов, образов, понятий и явлений, выделяя, как правило, один существенный признак

Итак, развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста – сложная задача, решение которой напрямую зависит от того, насколько

успешно ребёнок освоил и может пользоваться вышеперечисленными мыслительными операциями.

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что для развития мыслительных операций целесообразно использовать в образовательном процессе и свободной деятельности детей дидактические пособия и игры, способствующие формированию мышления в целом («Что лишнее?», «Подбери пару», «Назови и покажи», «Классифицируй по признаку», «На что похоже?» и пр.).

Мышление детей старшего дошкольного возраста развивается на основе формирования элементарных интеллектуальных функций и ребёнку, чтобы быть способным анализировать, синтезировать, классифицировать и рассуждать, необходимо уметь наблюдать, иметь достаточно практического опыта и знаний, а также обладать достаточно развитой речью. Г.А. Урунтаева отмечает, что изменения в мышлении ребёнка связаны с тем, что в *дошкольном возрасте устанавливаются всё более тесные взаимосвязи мышления с речью,* которые приводят, во-первых, к появлению развёрнутого мыслительного процесса, во-вторых, к перестройке взаимоотношений умственной и практической деятельности ребёнка, когда речь начинает выполнять планирующую функцию, в-третьих, к развитию мыслительных операций [90]. Мышление постепенно приобретает у дошкольника характер связного рассуждения, относительно независимого от непосредственных действий с предметами.

Развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций *восприятия и памяти,* каждая их которых в процессе творчества «интеллектуализируется» (Л.С. Выготский), т.е., сама изменяется, пронизываясь элементами интеллектуальной деятельности. В период дошкольного детства интеллектуальное развитие ребёнка осуществляется в

---

[90] Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – С. 88-90

процессе предметной деятельности и общения, а также в ходе освоения общественного опыта. Исследования Дж. Баттерворт, М. Харрис и др., доказали, что *в детской игровой и изобразительной деятельности* в процессе развития мышления *проявляется символическая репрезентация* (символическое обозначение деятельности), одной из разновидностей которой является *анимизм* – особенность *творческого мышления* детей старшего дошкольного возраста [91]. Анимизм понимается как «сказочность» мышления ребёнка, проявляющаяся в наделении неживых предметов духовностью и способностью понимания [92].

Итак, мышление является основой обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, поэтому развитие различных видов мышления, а также мыслительных операций традиционно рассматривается в образовании как подготовка фундамента учебной деятельности. Для того, что ребёнок хорошо учился в школе, необходимо, чтобы в период дошкольного возраста его мышление достигло определённого уровня развития. Ребёнок должен прийти в школу с устойчивым интересом к приобретению новых знаний и с запасом элементарных понятий об окружающей действительности и простейшими навыками самостоятельной умственной работы (А.В. Запорожец).

Последовательными ступенями интеллектуального развития ребёнка являются следующие виды мышления, выделенные в психологии, имеющие важное значение в художественно-творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста (Рис. 2).

---

[91] Баттерворт, Дж. Принципы психологии развития. – М. : Когито-Центр, 2000. – С. 213-214.

[92] Бакулина, Г.А. Субъективизация и интеллект: основы взаимосвязи // Актуальные проблемы дошкольного и начального школьного образования и подготовки специалистов : материалы Всерос. заоч. пед. конф. – Киров : 2008. – С. 24-25

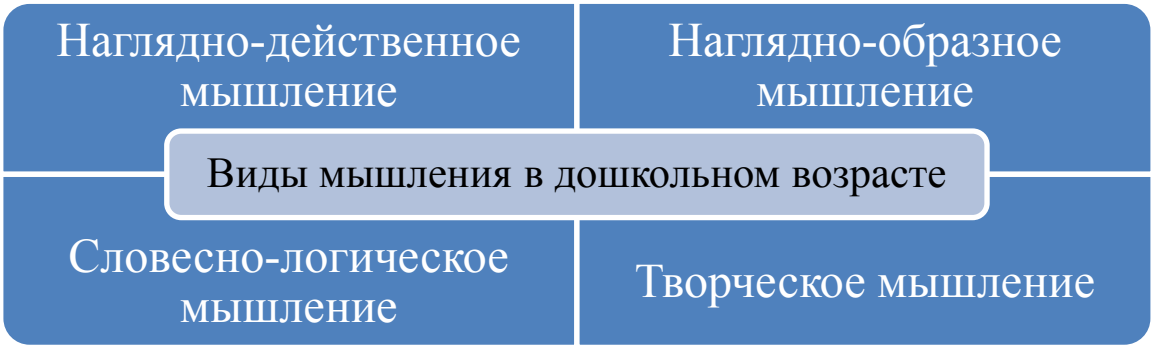


Рис. 2 Виды мышления по генезису развития в дошкольном возрасте

Наглядно-действенное мышление. Мыслительные процессы, представляющие собой *внешние ориентировочные действия, являются наглядно-действенными*: дети дошкольного возраста с помощью такой формы «открывают» для себя многочисленные связи между действиями и предметами окружающего мира. Внешние действия представляют собой основу и исходный пункт, который служит основой для становления остальных форм мышления у детей младшего дошкольного возраста. Мышление ребёнка «рождается» в действии. Очень важными для развития мышления в дошкольном возрасте являются задания на *исследование образа-представления*.

Ребёнок получает необходимый опыт, когда начинает регулярно воспроизводить одни и те же элементарные действия, в результате которого он получает ожидаемый результат. Данный опыт на начальных этапах развития наглядно-действенного мышления у дошкольников является неосознанным и включается в непосредственный процесс совершения действий. В итоге, этот опыт составит основу для формирования более сложных мыслительных процессов. Важно отметить, что предметы в этом случае являются не только носителями практических и потребительских функций, но и общих характеристик, часто являющихся абстрактными понятиями. Те действия, которые совершает ребёнок с предметами, манипулируя ими, направлены на вычленение их основных признаков и

свойств. В процессе ориентировочных и зрительных действий, образовавшихся во время манипуляций с предметами, формируются зрительные образы. На этом этапе развития наглядно-действенного мышления у ребёнка главными признаками предметов являются *форма и величина* (внимание ребёнка необходимо концентрировать на контурах и общих формах предметов). Представления о формах предметов формируются в зависимости от того, быстро ребёнок овладевает зрительной ориентацией. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, чтобы развитие наглядно-действенной формы мышления у детей не затормаживалась, а представления о предметах становились более многогранными, ребёнку необходимо знакомиться со свойствами предметов в определённой *сенсорной среде*, которая окажет положительное влияние на его развитие.

После того, как внешние ориентировочные действия будут освоены, ребёнок начинает зрительно соотносить характеристики предметов, в процессе чего происходит формирование зрительного восприятия, когда качества одного предмета принимаются ребёнком за образец, с которым он будет сравнивать свойства других предметов (проявление данной способности заключается в подборе ребёнком деталей и частей предметов на глаз). Это значительно ускоряет процесс взаимодействия ребёнка с предметами, так как практически направленное действие производится сразу, а процесс практических проб отходит на второй план.

Итак, наглядно-действенное мышление, возникающее в процессе манипулирования предметами в раннем возрасте, является базой для формирования наглядно-образного мышления, сопровождающего развитие у ребёнка творческого мышления в старшем дошкольном возрасте. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что опыт, приобретённый ребёнком в процессе наглядно-действенного решения задач, необходим для перехода к наглядно-образному и словесному мышлению, однако, не всякий такой опыт обеспечивает этот переход. Существенное значение, на наш взгляд, имеет не сам по себе опыт наглядно-действенного

решения задач, а то, какая по форме и содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сформировалась у ребёнка в этом опыте.

Наглядно-образное мышление представляет собой совокупность способов и процессов решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения практических действий с ними, что позволяет наиболее полно воссоздавать всё многообразие различных фактических характеристик предмета [93].

Основная линия развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а к 7 годам – к словесному мышлению. Ведущим видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное, что соответствует «мышлению в представлениях» (терминология Ж. Пиаже) и репрезентативному интеллекту ребёнка-дошкольника [94]. *За наглядно-образное мышление отвечает правое полушарие мозга*, что влияет на получение мгновенного результата. Критерии развития наглядно-образного мышления могут варьироваться от скорости и правильности выполнения заданий до степени оригинальности и абстрактности.

Наглядно-образному мышлению в дошкольном возрасте отводится особая роль. Исследованиями В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой и др. доказано, что элементы эгоцентризма проявляются в мышлении ребёнка вплоть до подросткового возраста. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) постепенно *начинает преодолеваться эгоцентризм детского мышления*: ребёнок способен понимать эмоциональное состояние другого человека и дифференцировать свои желания и побуждения от желаний и побуждений других людей.

---

[93] Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 81-82.

[94] Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет): Учеб. пособие. – 3-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – С. 98

Анализ исследований по детскому художественному творчеству (Е.Я. Басин, А.В. Губарев, В.В. Молчанов и др.) позволяет сделать вывод о том, что элементы эгоцентризма ярко проявляются в художественной деятельности детей: в процессе восприятия художественного произведения и создания продукта творчества [95]. Эгоцентризм мышления ребёнка заключается в том, что он воспринимает художественные образы как точные копии жизни. По мнению Ж.Пиаже, снижение уровня эгоцентризма происходит не путём добавления знаний, а путём трансформации собственной позиции с сопоставлением точек зрения своей и авторской. Практика работы с детьми показывает, что преодоление собственных эгоцентрических позиций в искусстве и творчестве (как и к преодолению ребёнка в общем психическом развитии) достигается с помощью *стимулирования к осознанию собственного «Я» в процессе «включения» ребёнка в художественное творчество.* Исследования Н.Г. Тагильцевой доказывают, что, как и при восприятии художественного произведения, так и при создании художественного продукта ребёнок открывает собственное эмпирическое и Высшее «Я», то есть, те личные возможности, о которых он раньше не знал [96].

Данный вид мышления, развивающийся в дошкольном возрасте и составляющий доминанту его поведения до 6-7 лет, основывается на образах. Как и любое действие, образ у ребёнка характеризуется *синкретичностью* (нерасчленённость), наличием частных связей, случайностью в выборе признаков и большой долей субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов. Следует отметить, что у ребёнка дошкольного возраста отсутствует способность к абстрагированию от первичных признаков и переход к более высокому обобщению.

---

[95] Басин, Е.Я. Психология художественного творчества / Е.Я. Басин. – М. : Просвещение, 1985. – С. 76-77.

[96] Тагильцева, Н.Г. Художественное творчество в преодолении эгоцентризма у детей / Целостное образовательное пространство: от детского сада до вуза: Межвузовский сборник научных статей / Отв. ред. А.Ф. Яфальян; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 5. – С. 18-24

Научными исследованиями под руководством Д.Б. Эльконина в 80-е гг. XX в. доказано, что для успешного обучения детей наибольшее значение имеет сформированность образного, а не логического мышления. Именно образное мышление позволяет ребёнку наметить способ действия, исходя из конкретной ситуации или творческой задачи; если же эта функция передаётся логическому мышлению, то учёт множества частных особенностей ситуации для ребёнка-дошкольника затруднён. Предельная обобщённость логического мышления, по мнению учёных (В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др.), оборачивается слабостью для 6-летнего ребёнка, порождая широкоизвестное явление в педагогике – *формализм мышления* [97].Психологическими исследованиями В.С. Мухиной доказано, что в мыслительном процессе представления ребёнка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять предметы в пространстве и мысленно изменять их расположение [98].

Итак, *наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления* объединяются в группу *допонятийного мышления,* так как оперирование понятиями в этом случае носит случайный и неосознанный характер, а основу составляет непосредственное и конкретное отражение действительности. Это своего рода связующее звено между перцептивными процессами и абстрактными мыслительными, опосредованными символами и знаками. К концу дошкольного возраста у детей формируется высшая форма наглядно-образного мышления – *наглядно-схематическое, модельное мышление (умение использовать схематические изображения при решении задач),* которое предоставляет большие возможности для освоения внешней среды, выступая средством для создания обобщённых моделей различных предметов, образов и явлений.

---

[97] Битянова, М.Т., Барчук, О.А. Диагностика школьной зрелости // Школьный психолог. – 2000. – № 30. – С. 10-15.

[98] Мухина, В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. Вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 75-76

Словесно-логическое мышление – это тип мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями, который формируется с 5 до 10 лет, а дальнейшем оно совершенствуется. *Логическое начало мышления* Ж.Пиаже выводит *из социальной жизни ребёнка, а логический характер детского мышления – из первичной аутистической детской мысли.* Картина детского мышления на каждой возрастной ступени объясняется тем, что в ней в разных пропорциях смешано логическое, которое по Ж. Пиаже, всегда социализировано и идёи извне.

Словесно-логическое мышление начинает активно развиваться в возрасте 5-7 лет и выражаться в умении ребёнка не просто сообщать факты, но и подвергать их развёрнутому анализу в словесной форме, что говорит о хорошо развитом словесно-логическом мышлении. *Развитие словесно-логического мышления является новообразованием в старшем дошкольном возрасте.* Логическое мышление ребёнка старшего дошкольного возраста традиционно отождествляется с речевым (словесным). Логика ребёнка и все формы логического мышления (понятия, суждения, умозаключения) имеют образную основу. *Логическое мышление* формируется на основе образного и *является высшей стадией развития мышления в дошкольном возрасте.* Достижение этой стадии – длительный во времени и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой умственной деятельности и активности ребёнка, но и обобщённых знаний об общих и существенных признаках предметов, явлений и образов окружающего мира, которые закреплены в словах. Некоторые зарубежные психологи в прошлом веке высказывались в том смысле, что ребёнок-дошкольник не способен к логическому мышлению, что он не может рассуждать последовательно и непрерывно впадает в противоречия с самим собой и с действительностью, не замечая этого.

Наличие элементов словесно-логического мышления у ребёнка-дошкольника, таких, как умение выявлять закономерности, обобщать, сравнивать, анализировать становиться необходимым условием успешного

«включения» ребёнка в систему новых отношений в процессе школьного обучения и его оптимальной адаптации к различным общественным отношениям (Я.Л. Коломинский, В.А. Крутецкий и др.). Навыки словесно-логического мышления, сформированные в дошкольном возрасте, будут способствовать тому, что ребёнок в школе сможет мыслить ясно и чётко излагать свои мысли с помощью слов, сумеет в нужный момент концентрироваться на сути проблемы, убеждать других в своей правоте и пр. Знание логики будет способствовать культурному и интеллектуальному развития личности.

А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев др. отмечали, что формы (типы) детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастные стадии развития ребёнка-дошкольника, а являются стадиями овладевания некоторым содержанием и сторонами действительности [99].

Творческое мышление. Мышление и творчество – два взаимозависимых понятия. Б. Мещеряков указывает, что мышление как психический процесс, основано на творчестве: если творчество – всегда проблема, тайна и вопрос, то продуктивное мышление как синоним творческого мышления, связано с решением новых, нестандартных для субъекта проблем и задач [100]. Чем раньше в процессе жизнедеятельности субъекта акцентировать внимание на развитие его творческого мышления, тем успешнее и продуктивнее станет его жизнь в дальнейшем.

Психологическими исследованиями К. Юнга было доказано, что *источником творчества являются архетипы* – базовые узловые структуры миропонимания, функционирования психики человека, направляющие потоки психической энергии, зафиксированные в его бессознательном,

[99] Леонтьев, А.Н., Запорожец, А.В.Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста: Сб. ст./ Под. ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – С. 77-78.

[100] Мещеряков, Б. Мышление. Психология: полный энцикл. справочник. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – С. 403

сформированные, отобранные, накопленные предшествующими поколениями и переданные ими по наследству [101].

Творческое мышление рассматривается в психологии как один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта творчества и новообразованиями в процессе самой деятельности – познавательной по его созданию: эти новообразования относятся к мотивации, целям, оценкам и смыслам. Творческое мышление отличается от процессов применения готовых знаний и умений, относящихся к репродуктивному мышлению.

Процесс формирования творческого мышления начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всей жизни человека. Практика работы в образовательных организациях показывает, что успешность в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста связана с развитием двух противоречивых процессов: *логического компонента мышления* (возможность алгоритмизированного, поэтапного обучения) и *творческого компонента мышления*. Отметим, что развитие творческого мышления в дошкольном возрасте происходит при непосредственном участии взрослого в процессе организации продуктивных видов деятельности и решении проблемных ситуаций.

Итак, *творческое мышление предполагает формирование психологических качеств личности* (способностей, мотивов) на основе приобретённых знаний и умений, благодаря которым создаётся новый, уникальный продукт творчества [102]. Этот тип мышления характеризует способность ребёнка к творчеству, а успешное развитие творческих способностей ребёнка во многом будет зависеть от желания педагогов и

---

[101] Юнг, К. Психологические типы / Пер. с нем. С. Лорне / Под ред. В.В. Зеленского. – СПб. : Ювента, 1995. – С. 78-79

[102] Меерович, М. Технология творческого мышления: Практ. пособие. – Минск : Харвест, 2003. – С. 35.

родителей *развивать* в нём *творческое начало* [103]. В отличие от предыдущих типов мышления, творческий тип не обусловлен факторами роста и формирования интеллектуальных способностей ребёнка. Неспособных детей нет, даже отстающие в развитии дети способны находить оригинальные творческие решения проблем, если занятия с педагогами и родителями способствуют этому. В дошкольном возрасте важно создавать условия, которые будут способствовать развитию и реализации «творческих порывов» ребёнка, а в этом помогут абсолютно все виды творчества: литературное, музыкальное, изобразительное, хореографическое, игровое и пр.

Согласно исследованиям О.Ф. Николаевой, культура творческого мышления как составная часть базиса личностной культуры ребёнка формируется в образовательном процессе через различные функции:

– *ценностно-смысловая функция* направлена на совместный поиск знаний и способов творческого преобразования окружающего мира;

– *аналитическая функция* выступает мотивацией к анализу полученной информации и развитию аналитических умений;

– *развивающая функция* проявляется в овладении детьми навыками создания собственных продуктов творчества.

По мнению А.М. Страунинг, формирование культуры творческого мышления необходимо начинать с дошкольного возраста в процессе освоения разных видов детской творческой деятельности: побуждать детей к творческой активности с помощью методов ТРИЗ педагогики (АРИС, РТВ и др.) для решения творческих задач. Автор отмечает, что механизм формирования культуры творческого мышления включает в себя: 1) расширение «поля» творческого восприятия художественных образов окружающего мира, 2) игровое обучение детей методам и приёмам решения

[103] Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2013. – С. 71-72

творческих задач, 3) создание нового продукта творческого мышления и его применение в повседневной жизни [104].

В психолого-педагогических исследованиях (А.М. Матюшкин, О.Ф. Николаева, О.П. Флоренский и др.) подчёркивается, что психологическими предпосылками для развития творческого мышления в дошкольном возрасте выступают *любопытство* как *способность ребёнка удивляться новому, его особая чувствительность к мыслительным противоречиям.* Ребёнок дошкольного возраста способен уже увидеть проблему там, где её не замечают другие, сформулировать что-то как проблему и исследовать её в процессе опытно-поисковой, исследовательской и проектной деятельности. А.М. Матюшкин подчёркивает, что «… необходимым звеном решения проблемы выступает *антиципация (представление о предмете, образе или событии, возникающее до акта их восприятия) как детерминанта творческого решения,* обеспечивающая понимание и предвосхищение ключевых моментов» [105].

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребёнка возникают в младшем школьном возрасте, когда ведущей деятельностью становится учение, связанное с освоением системы понятий по разным предметам. Дети приходят в школу с разным уровнем общего психического развития, поэтому у них могут не только отсутствовать зачатки наглядно-образного и логического мышления, но и быть недостаточно развито наглядно-действенное мышление, которое к моменту поступления ребёнка в школу должно в норме быть завершено. *Период школьного детства* разбивается на три стадии: раннее предпубертальное детство (7-10 лет), позднее предпубертальное детство (10-13 лет) и возраст полового созревания (13-16 лет). *Раннее предпубертальное детство* – это *период конкретного*

---

[104] Страунинг, А.М. Росток: Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошкольного возраста: Т. 1 : Учеб.-метод. пособие / А.М. Страунинг. – Обнинск: Принтер, 1999. – С. 30-33.

[105] Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 18-19

мышления и интенсивного развития произвольного внимания. Л.С. Выготский отмечал, что, *изменения, происходящие в памяти и восприятии* на протяжении младшего школьного возраста, являются *вторичными* как следствие развития интеллекта, который характеризуется как новая форма внутренней активности школьника [106]. Отметим, что у детей начальной школы самостоятельно возникают относительно внутренние активности по отношению к внешней деятельности, что связано с *возникновением дифференциации внешней и внутренней деятельности* школьника.

Развитию мышления в младшем школьном возрасте отводится особая роль. *С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребёнка* и *становится определяющим в системе других психических функций,* которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. П.П. Блонский, изучая проблему связи развития мышления с теми знаниями, которые ребёнок-школьник получает в процессе обучения, установил, что мышление развивается на основе усвоенных знаний, а если их у ребёнка нет, то и нет основы для развития мышления, которое не может созреть в полной мере [107].

Мышление ребёнка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития, именно в этот период совершается качественный переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придаёт мыслительной деятельности ребёнка-школьника двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлечённые, формально-логические рассуждения детям ещё недоступны в полной мере. В младшем школьном возрасте на первый план выдвигается развитие познавательных процессов, в том числе и мышления. Это развитие заключается, прежде всего, в том, что

[106] Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – С. 533-534.
[107] Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский. – М. : ВЛАДОС, 2000. – С. 198-200

возникает независимая от внешней деятельности *внутренняя интеллектуальная деятельность как система собственно умственных действий.* Исследованиями Д.Б. Эльконина было выявлено, что именно младший школьный возраст может решать свои образовательные задачи, если на его протяжении будут возникать и развиваться *основные новообразования:* учебная деятельность и её субъект, абстрактно-теоретическое мышление и произвольное управление поведением [108].

Мыслительные операции у младших школьников ещё недостаточно обобщены и связаны с конкретным материалом, а *мышление* детей этого возраста является *понятийно-конкретным.* Если в первом классе мышление ребёнка ещё напоминает мышление дошкольника – в своих суждениях дети опираются, в основном, на реальные предметы и чувственный опыт, а их умозаключения основаны на наглядных образах, то к третьему классу наблюдается значительный сдвиг мыслительных операций в сторону абстрактно-логических.

В процессе освоения разных видов учебной деятельности младшие школьники овладевают некоторыми более *сложными формами умозаключений*. На основе приобретения наглядно-чувственного и практического опыта действий у школьника активно развивается *словесно-логическое мышление*, а затем *мышление в форме абстрактных понятий и рассуждений* (Рис. 3).

---

[108] Эльконин, Д.Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин; ред. Д.И. Фельдштейн. – Москва : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – С. 212-213

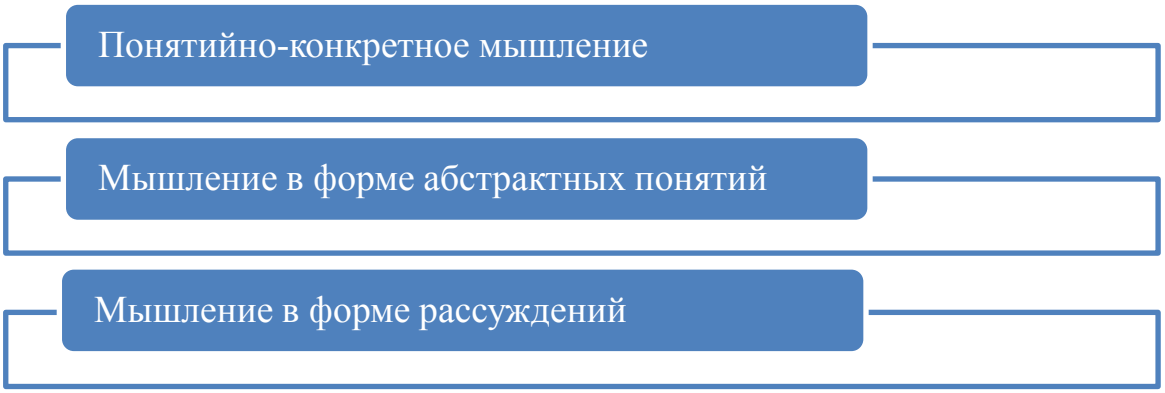


Рис. 3 Виды мышления в младшем школьном возрасте

Итак, интеллектуальное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста характеризуется закономерной сменой стадий, когда предыдущая стадия является фундаментом для формирования последующей. С возникновением новых форм мышления в младшем школьном возрасте, виды мышления дошкольного возраста сохраняются и активно развиваются:

- наглядно-действенное мышление приобретает новое содержание, находя своё выражение в решении усложняющихся конструктивно-технических задач;
- словесно-образное мышление поднимается на более высокую ступень и проявляется в усвоении школьниками произведений искусства: изобразительного, музыкального, речевого и пр.

Центральные новообразования в младшем школьном возрасте связаны с развитием у детей интеллекта, когда осознание и овладение психическими процессами приходят через «ворота научных понятий» (Л.С. Выготский), что актуализирует проблему научности содержания обучения в начальной школе (эмпирические знания, научные понятия и пр.). По мере овладения учебной деятельностью и усвоения научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. В школьном возрасте мышление

прогрессирует: это связано не только с возрастными изменениями головного мозга ребёнка (к 6-годам масса мозга увеличивается в 3 раза по сравнению с массой в 1 год), но и с интеллектуальными задачами, которые стоят перед учеником – возникает переход от конкретных к абстрактным понятиям, обогащается содержание понятий, совершается переход от поверхностных связей к глубоким.

В начальной школе педагогу необходимо развивать у детей *основные формы мышления*: *понятие, суждение и умозаключение* [109] (Рис. 4).

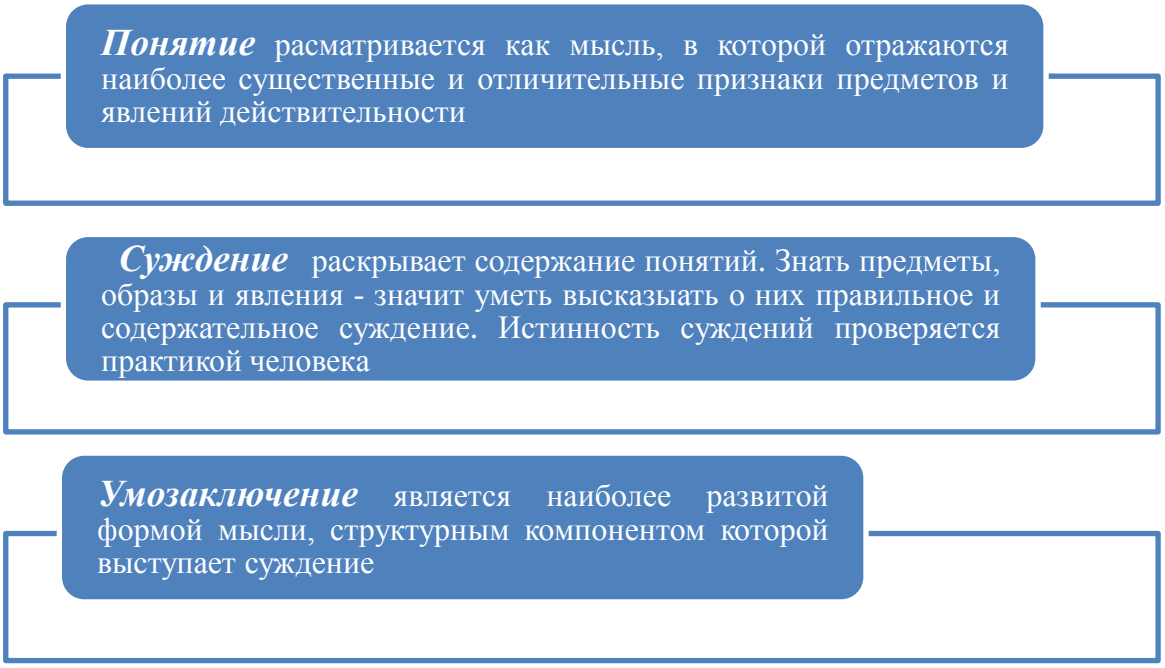


Рис. 4 Формы мышления в младшем школьном возрасте

Итак, в процессе познания мира человек опирается на данные своих ощущений, однако его разум обладает способностью усматривать логические связи в конкретных вещах и процессах – так человек приходит к возникновению понятий, которые выступают абстракциями реальных предметов и событий. Наше *мышление носит понятийный характер, ибо*

[109] Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – С. 97-99

понятие есть: итог мыслительного процесса и начало дальнейшего процесса мышления, когда, прибегая к операциям и законам логики, можно сделать выводы без обращения к конкретным вещам [110].

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

Исследованиями Л.С. Выготского было доказано, что ребёнок не рождается с понятийным мышлением, оно не созревает само собой по мере взросления ребёнка – оно формируется в процессе обучения в том случае, если ребёнку приходиться овладевать научными понятиями и его этому обучают в школе. Л.А. Ясюкова выделяет следующие *операции понятийного мышления в младшем школьном возрасте*: 1) интуитивное выделение существенного признака, 2) установление категориальной принадлежности, 3) формирование логической связи между явлениями [111].

Мышление в форме абстрактных понятий в младшем школьном возрасте развивается параллельно с онтогенезом ребёнка и является *основой абстрактно-логического мышления* (мышление абстракциями-категориями,

[110] https://ru.wikipedia.org

[111] Ясюкова, Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. – СПб. : ГП ИМАТОН, 2005. – С. 15-16

которых нет в природе), которое формируется с 7 лет. Считается, что абстрактное мышление отсутствует у животных.

П.Я. Гальперин указывал, что абстракции «очищают» и упрощают изучаемый материал, тем самым существенно облегчая действия, но если педагог начинает с такого упрощённого материала, как это делают в общепринятом обучении, то впоследствии у ребёнка возникают трудности соединения теоретических знаний с практическим и действиями [112]. Теоретические знания, оторванные от практики усваиваются ребёнком формально, они не насыщены образными представлениями. Напротив, лёгкость перехода от абстрактного к конкретному и обратно свидетельствуют о хорошей интеграции компонентом мышления – «правополушарного» и «левополушарного». Именно такая интеграция свидетельствует о зрелости, гибкости и полноценности мышления у младшего школьника, а школьное образование должно обеспечивать именно её. Соединению теоретических знаний с практическими действиями, начиная с дошкольного возраста, надо специально обучать. Практика работы в образовательных учреждениях показывает, что *эффективный способ – «вооружить» детей теми приёмами умственной деятельности, которые необходимы для применения знаний на практике.* В начальной школе важно развивать у детей такие *виды абстракции* как *индукцию* (процесс логического вывода на основе перехода от частного положения к общему) и *дедукцию* (метод мышления, при котором частное положение выводится логическим путём из общего, вывод по правилам логики).

Мышление в форме рассуждений в младшем школьном возрасте. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний младший школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети младшего школьного

[112] Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я. Гальперин. – М. : АСТ, Харвест. – С. 211-213

возраста в процессе обучения овладевают приёмами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и *анализировать процесс собственных суждений*. В философии *суждение* рассматривается как *мысль, выражаемая повествовательным предложением, являющаяся истинной или ложной, лишённая психологического оттенка* [113]. Составными частями *простых суждений* являются *понятия*, а составными частями *сложных суждений – простые суждения или их сочетания* [114].

Наши наблюдения показывают, что уже *в возрасте 4-5 лет* в определённых условиях *возникают простейшие формы рассуждений*, заключающие в себе как «движение» мысли от частного к общему, так и элементы дедукции, в дальнейшем у ребёнка формируются довольно сложные формы рассуждений. Постепенно он учится самостоятельно мыслить, согласовывать свои суждения друг с другом и с действительностью, не впадая при этом в противоречия. Если ребёнок дошкольного возраста попадает в условия интересной и понятной для него задачи, где он может опираться на наблюдение доступных его пониманию фактов, то у него формируется способность логически правильно рассуждать. На наш взгляд, необходима такая организация деятельности детей, которая обеспечивает реальное знакомство с теми предметами и образами, связями и отношениями, которые должны стать предметом детского суждения.

Если мышление ребёнка преддошкольного возраста происходит исключительно в наглядно-действенной форме и неотделимо от его практической и игровой деятельности, то *у ребёнка младшего школьного возраста (6-10 лет) интеллектуальные процессы приобретают относительно устойчивую самостоятельность и имеют форму особых теоретических действий-рассуждений.* В процессе обучения важно научить ребёнка выражать свои мысли-суждения в правильной форме, чтобы каждый

[113] https://ru.wikipedia.org
[114] Егоров, С.Н. Суждение. – СПб. : Питер, 2011. – С. 56-57

элемент суждения нёс свою смысловую нагрузку. Познавательные задачи, которые решает дошкольник, обладают своеобразным характером: решение интеллектуальной задачи производится ещё не в контексте познавательной деятельности или деятельности учебной, как у школьника, а в связи с практическими и игровыми мотивами.

У детей начального школьного возраста, на основе интеллектуальной деятельности, сформированной в старшем дошкольном возрасте, *начинают формироваться новые виды учебной деятельности на основе использования сложных интеллектуальных игр, головоломок и пр.*

Итак, в младшем школьном возрасте дети продолжают активно овладевать приёмами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений. *С развитием мышления ребёнка-школьника связано возникновение* таких важных *новообразований,* как *анализ, внутренний план действий, рефлексия.* Младший *школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приёмов* (сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятий, выведения следствия и пр.). Практика работы с детьми младшего школьного возраста показывает, что трудности в умении абстрагировать, обобщать, выделять существенное и «отбрасывать» несущественное проявляются на всех этапах обучения в начальной школе.

Выводы:

Основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют формирование и совершенствование мыслительных действий (операций), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать в дальнейшем. Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и творческое мышление являются последовательными ступенями интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребёнка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Мышление ребёнка до 7-8 лет продолжает оставаться эгоцентричным, синкретичным и «превращается» в логическое мышление лишь в результате его социализации. Развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций восприятия и памяти, каждая их которых в процессе творчества «интеллектуализируется».

В процессе освоения разных видов учебной деятельности младшие школьники овладевают сложными формами умозаключений: на основе приобретения наглядно-чувственного и практического опыта действий у школьника активно развивается словесно-логическое мышление, а затем мышление в форме абстрактных понятий и рассуждений. Центральные новообразования в младшем школьном возрасте связаны с развитием интеллекта: у ребёнка младшего школьного возраста (6-10 лет) интеллектуальные процессы приобретают относительно устойчивую самостоятельность и имеют форму особых теоретических действий-рассуждений.

1.5 Формирование представлений о художественном образе как основе детского творчества

Восприятие человека является необходимой предпосылкой, условием его жизни и практической деятельности, а также непосредственным чувственно-предметным отражением внешнего мира; именно на основе восприятия возможна деятельность всех психических функций человека – мышления, памяти, воображения и т.п. В научных источниках *восприятие рассматривается как:*

1) деятельность, связанная с получением впечатлений от внешних предметов и явлений органами внешних чувств (глаза, уха, носа и пр.);

2) сложная познавательная деятельность человека, включающая целую систему перцептивных действий, т.е., действий, позволяющих обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить и оценить по разным качествам;

3) сложный по составу процесс слияния действующего на нас впечатления с воспроизведёнными представлениями о том же предмете, составленными на основании прежнего опыта [115].

Поскольку процессы восприятия включены в жизненные и практические связи человека с миром (с вещественными объектами), то они непосредственно подчиняются опосредованно или прямо свойствам самих объектов [116]. В психолого-педагогической литературе классифицированы разные виды восприятия: восприятие произведений искусства, восприятие предметов, восприятие речи и музыки, восприятие человека-человеком и пр.

Регулятором процесса восприятия *выступает установка* как готовность человека к восприятию нужного материала (Н.П. Анисимова), от которой зависит, какие образы, объекты и детали будут восприниматься, а на какие человек не обратит внимание, насколько ярким и запоминающимся будет восприятие. *Необходимым условием восприятия* является выделение объекта из общего фона окружающего мира, при этом каждая часть воспринимаемого объекта зависит от того, в каком окружении она дана. *Результаты восприятия* во многом определяются не только прошлым опытом человека, но и его знаниями, интересами и пр. – чем богаче знания и опыт, тем больше человек видит в представленном образе.

В качестве *основных свойств восприятия* в психологии выделяют следующие (Табл. 5).

---

[115] Варшава, Б.Е., Выготский, Л.С. Психологический словарь. – СПб. : Тропа Троянова, 2008. – С. 55.

[116] Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – С. 97-99

Таблица – 5 Свойства восприятия

Названия свойств восприятия	Особенности свойства восприятия
Целостность	Позволяет увидеть целостный образ объекта во всём его многообразии, соотношении его качеств и свойств
Предметность	Соотносит наглядный образ восприятия к определённым предметам внешнего мира или моментам объективной реальности
Осмысленность	Обеспечивает осознание того, что воспринимается (толкование образов, возникающих в результате восприятия и придание им определённого смысла) в соответствии со знаниями субъекта и его прошлым опытом
Обобщённость	Отражает единичные объекты как особое проявление общего, представляющего определённый класс объектов, однородных с данным по каким-либо признакам
Константность	Характеризует относительное постоянство формы, величины, цвета при изменяющихся условиях восприятия
Избирательность	Выделяет одни объекты по отношению к другим по разным критериям

Итак, дети старшего дошкольного возраста активно осваивают разные виды детского художественного творчества в процессе восприятия художественных произведений изобразительного искусства через единство познания и чувственного переживания. Ребёнок учится не просто фиксировать то, что представлено в художественном произведении, но и учится понимать смыслы и воспринимать чувства, которые хотел передать автор. Изучение психологического механизма развития восприятия художественных образов в дошкольном возрасте (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.) привело к выводу о взаимосвязи видимых свойств образа с имеющимся у ребёнка эстетическим опытом (эстетическая апперцепция): полнота и точность образов восприятия зависят от овладения ребёнком выразительными средствами – эстетическими эталонами, которые он присваивает так же, как и всю духовную культуру.

В рамках изучения процесса развития художественного творчества детей дошкольного и младшего школьного возраста, рассмотрим особенности развития восприятия, имеющие особое значение в процессе эффективности обучения.

Процессы восприятия на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста проходят сложный путь развития, затрагивая разные стороны перцептивных процессов, усложняется и совершенствуется их операционная сторона, способы ознакомления с окружающим миром становятся более *ортоскопичными* – т.е., *процессы восприятия приобретают черты целенаправленности и произвольности.* Восприятие становится осмысленным и анализирующим, в нём выделяются *произвольные действия: наблюдение, рассматривание, поиск.* В младшем школьном возрасте *мышление, благодаря включению ребёнка в учебную деятельность*, направленную на овладение системой научных понятий, поднимается на более высокую ступень, тем самым *влечёт за собой конкретную перестройку* всех остальных *психических процессов*, в первую очередь *восприятия и памяти.*

Старший дошкольный и младший школьный возраст является наиболее перспективным для формирования у детей представлений о *художественном образе*, когда педагогу необходимо развивать способность воспринимать, чувствовать и на этой основе создавать собственные художественные образы (Н.А. Ветлугина, В.И. Волынкин, С.М. Зырянова, В.Г. Лысюк и др.). Наличие представлений у детей о художественном образе ведёт к пониманию изобразительного искусства в целом, его сущности и специфики, что является важным условием продуктивной творческой деятельности. Иначе говоря, в центре – не столько само произведение изобразительного искусства, сколько переживание, отношение к нему, восприятие и духовное постижение художественного образа, требующее от ребёнка колоссальной душевной работы и «включения» в процесс понимания и усвоения объекта. Образы детского художественного творчества рассматриваются как художественные, если в них находят отражение жизненные обобщения детей. Основу художественного образа (по Е.А. Флёриной) составляют: эмоциональность, интерес и активность ребёнка.

Качественное преобразование ребёнком приобретённого опыта в продуктах творческой деятельности происходит только при условии совершенствования опыта *художественного восприятия.* Данный процесс, согласно исследованиям Б.А. Столярова, является «ключевым инструментом» познания искусства, активизирующим собственную творческую деятельность ребёнка, когда процесс восприятия произведения искусства направлен на *понимание и переживание художественного образа* и выделение средств выразительности, что побуждает к сравнению различных произведений искусства и сопоставлению их с реальным миром[117].

В работе с детьми старшего дошкольного возраста по формированию представлений о художественном образе необходимо учитывать определённые свойства художественно-эстетического восприятия искусства, к которым относятся: *целостность* (единство содержания и формы, единство восприятия, единство средств художественного творчества); *эмоциональность* (обеспечение более глубокого освоения искусства); *осмысленность* (понимание замысла произведения искусства – культурные традиции, обычаи и пр.).

В процессе совместной и индивидуальной творческой деятельности дети *создают художественные образы в разных содержательных контекстах с помощью способа проблематизации содержания образования, который предполагает разные варианты презентации проблемы (сюжет, тема, художественный образ, эстетический объект и пр.)*. В работе с детьми дошкольного возраста И.А. Лыкова предлагает использовать *способ проблематизации* через многократность его повторения в новых условиях, при которых происходит столкновение *бинарных оппозиций* – полярных понятий, на основе чего у ребёнка «зарождается» *смыслотворчество* (К.

[117] Столяров, Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика / Б.А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 100-102

Леви-Стросс, Дж. Родари и др.) [118]. Например, смена контекста может быть связана с разнообразием творческих задач, поставленных педагогом перед ребёнком и вариативностью его творческих решений через собственное видение и трансформацию художественных образов на практике.

Развитие воображения и фантазии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе творчества

Психологической основой творческой деятельности является *воображение*, возникающее в старшем дошкольном возрасте (примерно 5-7 лет) как важнейшее психическое новообразование, с которым В.М. Бехтерев, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, И.П. Павлов, Б.С. Мейлах, В.С. Мухина и др. связывали зарождение личности ребёнка.

В психолого-педагогической литературе *воображение* рассматривается как *познавательный процесс,* специфика которого состоит в переработке прошлого опыта человека, как *основа наглядно-образного мышления*, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий [119]. В своей деятельности воображение использует «следы» прошлых восприятий, представлений и впечатлений, то есть «следы памяти» (*энграммы*).

Генетическое родство памяти и воображения выражается в единстве составляющих их основу аналитико-синтетических процессов, в свою очередь принципиальное *различие между памятью и воображением* обнаруживается *в различном направлении процессов активного оперирования образами*: память восстанавливает систему образов, максимально приближая к ситуации, которая имела место в опыте, а для воображения характерно

[118] Лыкова, И.А. Талантливые дети: индивидуальный подход в художественном развитии : кн. для педагогов и родителей / И.А. Лыкова, А.И. Буренина. – М. : Изд. дом «Цветной мир», 2012. – С. 14-15.
[119] Сартр, Ж. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения / Пер. с фр. М. Бекетовой. – СПб. : Наука, 2001. – С. 49-50

стремление к максимально возможному преобразованию исходного образного материала [120].

Мышление и воображение возникают в проблемной ситуации, мотивируются потребностями личности: основу этих процессов составляет *опережающее отражение.* Деятельность воображения сказывается сильнее всего в мифах, сказках, искусстве. В психологии различают следующие *виды воображения:*

- *пассивное воображение* развёртывает комбинации образов, в основном, в сновидениях;
- *активное воображение* соединяет отдельные представления, руководствуясь какой-либо целью;
- *воспроизводящее воображение* воссоздаёт прежние впечатления;
- *творческое воображение* функционирует на этапе познания, когда неопределённость ситуации достаточно велика (воображение позволяет принимать решения даже при неполноте знаний).

Начиная с исследований Л.С. Выготского, в отечественной психологии *воображение* рассматривается как *постепенно развивающаяся функция в процессе овладения различными видами деятельности* [121]. Рассмотрим основные функции воображения (Рис. 5).

Воображение и фантазия присущи каждому человеку, но люди различаются по направленности этой фантазии, её силе и яркости: особенно ярко выражаются эти два процесса в дошкольном детстве, но в дальнейшей жизни они постепенно утрачивают свою силу и яркость. Зарубежными исследованиями Foster (1971), Getzels, Jackson (1968), Jones (1972) и др. было доказано, что это происходит за счёт того, что в *период школьного обучения эта функция интеллекта ребёнка утрачивает свою значимость и не*

---

[120] Варшава, Б.Е., Выготский, Л.С. Психологический словарь. – СПб.: Тропа Троянова; Иваново: ИТ «Роща Академии», 2008. – С. 84.

[121] Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М. : ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – С. 32-33

тренируется – чтобы ребёнку запомнить некую учебную информацию и правило, воображения и фантазия не нужны.

Рис. 5 Функции воображения

В раннем детстве воображение функционирует только с опорой на реальные предметы и внешние действия с ними, получая своё развитие в игре, когда возникает воображаемая ситуация. Образы воображения у ребёнка ещё неустойчивы, он не умеет планировать свою деятельность, не представляет конечного результата творческого замысла – такое *воображение непроизвольно* и характеризуется тем, что ребёнок создаёт образы без всякого намерения. Исследованиями отечественных психологов (Т.А. Репина, Л.С. Славина, Ф.И. Фрадкина и др.) доказано, что развитие воображения в дошкольном возрасте осуществляется в двух направлениях: 1) происходит обогащение образов воображения, которое проявляется в постепенном усложнении сюжетов рисунков и продуктов творчества; 2) появляется направленное фантазирование при отделении реальных образов от образов-фантазий.

Согласно мнения Э.В. Ильенкова, с воображением связано *проявление* у ребёнка *операциональных значений – фундаментальных составляющих его психики*, когда ребёнок действует ради достижения определённого результата, варьируя конкретными операционально-техническими приёмами, сохраняя при этом общий творческий замысел и «рисунок» действия, другими словами, производя силой собственного воображения своеобразное «короткое замыкание» всеобщего на единичное [122].

Процесс художественного творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте связан с развитием творческого воображения и фантазии, характеризующиеся самостоятельным созданием ребёнком образов новых предметов и мысленным преобразованием действительности. Для этого необходимо, что бы дети под руководством взрослого освоили ряд операциональных действий [123]:

– *«опредмечивание»* рассматривается как процесс установления существенного сходства предметов-заместителей;

– *«дополнение до целого»,* когда даётся неполное изображение для его самостоятельного завершения ребёнком, что требует мысленного «воссоздания» отсутствующих деталей образа или предмета;

– *«детализация»* позволяет ребёнку в процессе творческой деятельности внести новые детали, элементы для усложнения и выразительности предмета или образа;

– *«агглютинация (склеивание) и синтез»* дают ребёнку возможность соединить «несоединимое», представить что получится, если объединить разрозненные элементы в целое и охарактеризовать их по-новому;

---

[122] Ильенков, Э.В. Об эстетической природе фантазии // Вопросы философии. – № 6. – 1979. – С. 129-130.

[123] Дизайн в детском саду. Методическое пособие для педагогов ДОУ / Под ред. Н.В. Микляевой, Г.В. Урадовских. – М. : УЦ «Перспектива», 2011. – С. 20-21

– *«аналогия и ассоциации»* способствуют созданию ребёнком образов-ассоциаций, ориентируясь на собственные впечатления и восприятие.

Как отмечает А.В. Запорожец, *у детей дошкольного возраста постепенно складывается план эмоционального воображения,* когда ребёнок становится способным адекватно предвосхищать «социальные последствия» собственных действий, первоначально раскрывая творческий замысел на уровне эмоциональных переживаний [124]. *Воображение тесно связано с эмоциональной сферой ребёнка* и имеет двойственный характер: с одной стороны, художественный образ способен вызвать у ребёнка сильнейшие чувства, с другой – возникшая эмоция или чувство могут стать причиной активной деятельности воображения и реализации в творчестве [125].

Развитие воображения и фантазии в младшем школьном возрасте обусловлено основной тенденцией – переходом к правильному и полному отражению действительности, переходом от простого произвольного комбинирования представлений к логически аргументированному. Реализм воображения младших школьников особенно ярко проявляется в подборе атрибутов для игр и игровых действий. В.С. Мухина отмечает, что в младшем школьном возрасте ребёнок в своём воображении уже способен представлять и создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение ребёнка «переходит» в другие виды деятельности [126].

Практика работы с детьми и экспериментальные исследования показывают, что дети младшего школьного возраста не лишены способности фантазировать и понимают «условность» своего фантазирования, его несоответствие действительности. Фантазия в младшем школьном возрасте

---

[124] Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: Т. 1. М. : Педагогика, 1986. – С. 38-39.

[125] Синельников, В. Исследования воображения и творчества детей дошкольного возраста в зарубежной психологии // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 10.

[126] Мухина, В.С. Возрастная психология. Феменология развития : учебник для студентов высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2009. – С. 302-303

как любая форма психического отражения должна иметь позитивное направление развития, способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечтательность и замену реальной жизни грёзами. Для реализации этой задачи педагогу необходимо помогать ребёнку использовать возможности собственного воображения и фантазии в направлении прогрессивного саморазвития, для активизации познавательной деятельности, в частности, развития теоретического и абстрактного мышления, внимания и речи, а также художественного творчества.

Выводы:

В процессе развития ребёнка восприятие постепенно становится осмысленным и анализирующим, в нём выделяются произвольные действия: наблюдение, рассматривание, поиск. В образовательном процессе педагогу необходимо учитывать основные свойства восприятия, выделенные в психологии: целостность, предметность, осмысленность, обобщённость, константность, избирательность.

Процесс художественного творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте связан с развитием творческого воображения и фантазии, характеризующиеся самостоятельным созданием ребёнком образов новых предметов и мысленным преобразованием действительности с помощью операциональных действий (опредмечивание, дополнение до целого, детализация, агглютинация и синтез, аналогия и ассоциации).

Процессы восприятия на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста влияют на перцептивные процессы, усложняется и совершенствуется их операционная сторона, процессы восприятия приобретают черты целенаправленности и произвольности.

1.6 Методы и приёмы обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста художественному творчеству

Программно-методическое обеспечение образовательного процесса детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в творческой деятельности требует использование педагогом эффективных *методов обучения* как системы взаимосвязанных последовательных способов взаимодействия взрослого и детей, что способствует развитию потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, выработке привычки поведения в разных видах детской деятельности. В научной литературе «метод» рассматривается как «сердцевина» образовательного процесса и соединяющее звено между поставленной целью и конечным результатом на основе совместной деятельности педагога и ребёнка [127]. В самом общем виде *педагогический метод определяется как способ осуществления педагогического взаимодействия, обеспечивающий решение образовательной задачи* [128].

Успешность процесса развития детей в творческой деятельности определяет группа традиционных методов обучения, используемых педагогами для продуктивности решения образовательных задач (Табл. 6).

Таблица 6 – Традиционные методы обучения развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе творческой деятельности

Название методов	Авторы метода	Содержание методов
Проблемно-диалогические методы	С.А. Дьякова, Е.Л. Мельникова и др.	Представлены системой заданий и вопросов, обеспечивающих «открытие» ребёнком нового знания в форме диалога, который может сочетать подсказки и специальные вопросы, побуждающие к «рождению» творческой идеи
Методы по	И.Я. Лернер,	Активизируют познавательную деятельность

[127] Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 218.

[128] Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.В. Коломийченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – С. 65

характеру познавательной деятельности	М.Н. Скаткин и др.	ребёнка и его мыслительную активность, возникающую в тесной взаимосвязи с практическими действиями
Методы по источнику передачи информации и характеру её восприятия	Е.Я. Голант, Н.М. Верзилин, Е.И. Перовский и др.	Выделяют пассивное (рассказ, показ, объяснение, слушание и т.п.) и активное восприятие (работа с наглядным материалом, действие с продуктом творчества), которое обслуживается всеми сторонами деятельности ребёнка, благодаря чему создаются благоприятные условия его развития
Методы на основе целостного подхода	Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский и др.	Выступают ориентиром для определения целостности свойства объекта и его дифференцированности от внутреннего единства и среды. Целостность объекта определяет иерархическая связь категорий «целостность – системность – комплексность»
Методы по дидактическим целям и задачам	М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Г.И. Щукина и др.	Аккумулируют различные варианты информационно-развивающих действий и упражнений для последовательного приобретения знаний (формирование умений и навыков, творческая деятельность и т.д.)
Методы социально-эмоционального воспитания и обучения детей дошкольного возраста	Л.В. Коломийченко, А.Ф. Яфальян и др.	Формируют эстетические эмоции, переживаемые детьми в различных ситуациях и совместной деятельности, что значительно обогащает мир чувственного восприятия ребёнка, открывая новые возможности для взаимодействия в социуме и самовыражения личности в разных видах детской творческой деятельности
Методы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста	Н.В. Бутенко, А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова и др.	Способствуют развитию ребёнка в разных видах художественно-творческой деятельности на основе обогащения опыта «насмотренности» художественных произведений разных по средствам выразительности, содержанию, выбору художественных и изобразительных средств

В практике работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста активно используются следующие методы обучения художественному творчеству.

Метод художественного моделирования. В системе современного образования педагогами активно используется метод моделирования как учебное средство формирования разнообразных знаний, умений и навыков, оказывающее положительное влияние на интеллектуальное, художественно-эстетическое и творческое развитие детей. Доступность моделирования в период дошкольного возраста определяется тем, что в основе моделирования

лежит принцип замещения – реальный предмет может быть замещён в деятельности детей другим предметом или изображением (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Согласно *теории поэтапного формирования умственных действий* (П.Я. Гальперин), знакомство ребёнка с каким-либо действием, которым он должен овладеть в процессе деятельности, начинается с выполнения действия с соответствующими материальными предметами [129]. Однако, предметы обладают разными свойствами, многие из которых не относятся к выполняемому действию и для того чтобы от них отвлечься, ребёнку предлагается перейти к действиям с моделями, демонстрирующими только нужные в данный момент свойства объекта. В процессе моделирования создаётся объект, в котором исследуемые стороны оригинала могут быть изучены ребёнком значительно легче, чем при непосредственном наблюдении.

Моделирование выполняет функцию метода, когда ребёнок на основе созданного образа сам создаёт модель и в процессе деятельности получает информацию о моделируемом предмете или явлении (Г.Н. Аквилёва, О.М. Дьяченко, З.А. Клепинина, А.М. Страунинг и др.). В качестве моделей могут выступать макет, изображение, схема, чертеж, конструкция и пр. В дошкольном возрасте обучение моделированию осуществляется в следующей последовательности: 1) внимательное рассматривание объекта с помощью готовой модели, 2) сравнение объектов между собой, выделение признаков различия и сходства, 3) постепенное увеличение количества сравниваемых объектов; обучение приёмам моделирования, 4) совместное создание моделей. Отметим, что по мере осознания детьми способа замещения признаков, связей между реальными объектами и их моделями становится возможным привлекать детей к совместному с педагогом, а затем и самостоятельному моделированию.

[129] Гальперин, П.Я. Лекции по психологии : учеб пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М. : АСТ : КДУ, 2007. – С. 99-100

Для детей 6-7 лет наиболее типичен *атрибутивный способ использования моделей*, который характеризуется ориентацией ребёнка на конкретные признаки предметов и явлений. Особенностью этого способа является оперирование сдвоенными признаками предметов: большой-маленький, широкий-узкий, белый-чёрный и т.п.). Получив ответ в процессе моделирования, ребёнок «отбрасывает» один признак, а к оставшемуся вновь присоединяет раздвоенный признак по другому основанию.

В работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста в художественном творчестве используются разные виды моделирования (Табл. 7).

Таблица – 7 Виды моделирования в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте

Виды моделирования	Особенности процесса моделирования
Перцептивное моделирование	Действие перцептивного моделирования представляет собой умение ребёнка соотносить свойства обследуемого предмета не с одним эталоном (сенсорным, художественным), а с их группой – построение его «эталонной модели»
Практическое моделирование	Действие практического моделирования выражается в продуктивных видах деятельности (рисование, лепка, аппликация, конструирование, художественный труд), когда ребёнок создаёт реальные копии, модели разных предметов и сложных конструкций, пользуясь дискретными операциями (в рисовании и лепке) и дискретным материалом (в аппликации и конструировании)
Художественное моделирование	Действие художественного моделирования заключается в умении ребёнка воспринимать и обследовать образцы; подбирать и использовать художественные средства (форма, цвет, фактура и пр.) для создания продуктов творчества по принципу целесообразности и практичности, эмоциональной выразительности и красоты

Рассмотрим более подробно художественное моделирование, которое используется в процессе художественно-творческой деятельности детей как наглядно-практическое средство познания окружающего мира, предметов, образов и явлений для формирования знаний о свойствах и структуре эстетических предметов, произведений искусства, о свойствах художественных материалов и пр.

Практика работы с детьми показывает, что художественно-творческая деятельность в ДОО и начальной школе может осуществляться в следующих видах моделирования (И.Г. Галянт, Г. Голошумова, Р.М. Чумичева и др.): *цветовое моделирование* (составление индивидуальных словарей «Мир красок»), *графическое моделирование* (окружающий мир, выраженный графическими знаками), *пластическое моделирование* (развитие мелкой моторики рук и координации тела) и пр.

В процессе художественного моделирования *художественные образы* выступают *как объекты,* содержащие разные мини-модели (выраженные в линиях, цвете, форме, фактуре и т.п.), *как способ познания,* которым должен овладеть ребёнок в процессе создания собственных моделей. В соответствии со спецификой содержания художественного моделирования модели предстают перед детьми как «проблемное поле», которое осваивается в активной деятельности на основе развития творческого воображения, фантазии, эмпатии и мышления ребёнка. Процесс создания нового художественного образа предполагает органическое сочетание рационального в эстетическое отношение ребёнка-художника к объекту своего творчества.

Художественное моделирование в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте тесно связано с организацией *детской дизайнерской деятельности*: декоративно-оформительской и художественно-проектной (И.А. Лыкова, Н.В. Микляева, Г.В. Урадовских и др.). Дизайнерская деятельность направлена на формирование эстетического отношения к миру в единстве развития способностей детей и приобретения навыков художественного труда в собственном творчестве (моделирование игрового пространства – панно, коллажи, макеты, моделирование одежды для кукол – создание эскизов фасонов одежды и пр.). Основная задача педагога – научить ребёнка вглядываться в окружающий мир, распознавать и находить эстетические модели в разных предметах, образах искусства, природы, а

затем создавать собственный продукт творчества, приобретая опыт художественного моделирования.

Метод экспериментирования в детской психологии рассматривается как *особый тип детской деятельности, в которой активно задействованы наглядно-действенное и наглядно-образное мышление* [130]. Ещё в раннем детстве в предметной деятельности у детей зарождается исследовательский интерес, формируется способность и стремление к экспериментированию. В неосознанных действиях ребёнка с предметами зарождается познавательная мотивация и активность, которая способствует познавательному развитию личности.

В *детском экспериментировании* чётко прослеживается момент *саморазвития ребёнка*: преобразования объекта раскрывают перед ним новые свойства, что «провоцирует» ребёнка на конструирование более сложных преобразований. Получая новую, неизвестную информацию об объекте экспериментирования, ребёнок «вынужден» перестраивать не только действия, но и представления. *Особенность детского экспериментирования* заключается в том, что оно не задаётся взрослым, а строится самим ребёнком в процессе собственных поисков, которое осуществляется как управление разными явлениями. *Роль взрослого* в детском экспериментировании заключается в том, чтобы *создавать специальные противоречивые ситуации и проблемы*, стимулирующие познавательную активность и действия ребёнка, а также *формировать способность* выстраивать собственные догадки и находить способы решения проблемы, а не только воспроизводить готовые схемы и усваивать знания, предоставляемые взрослыми в готовом виде [131]. Поисковые действия в детском экспериментировании,

---

[130] Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. – М. : КНОРУС, 2013. – С. 216-218.

[131] Лыкова, И.А. Экспериментирование в детской изобразительной деятельности / И.А. Лыкова // Материалы Международной конференции к 95-летию со дня рождения А.В. Запорожца / под общ. ред. В.Т. Кудрявцева. – Москва, 2000. – С. 157-158

стимулируемые педагогом, направленные на познавательный результат, составляют особую педагогическую ценность в образовательном процессе.

В 90-е гг. XX в. исследованиями Н.Н. Поддъякова было установлено, что *экспериментирование (поскольку у дошкольников очень сильно выражена реакция на новизну)* – это именно та *детская деятельность, которая интенсивно развивается на протяжении дошкольного детства без помощи взрослого и даже вопреки его действиям*. В процессе детского экспериментирования Н.Н. Поддъяков выделил *два вида поисковой (ориентировочно-исследовательской) деятельности. Активность в процессе деятельности исходит от самого ребёнка* – он является полноценным субъектом деятельности, самостоятельно строящим свою деятельность (постановка цели, нахождение способов её достижения): в этом случае ребёнок удовлетворяет собственные интересы и потребности. *Поисковая деятельность детей организуется взрослым,* который выделяет существенные элементы проблемы или ситуации, обучая ребёнка определённому алгоритму действий [132].

Отметим, что проблемная ситуация возникает лишь в том случае, когда в процессе экспериментирования поставлена задача, которую дети сразу не могут решить, так как необходимо усилие мысли, чтобы на основе сопоставления известных фактов, сделать выводы. Познавательные задачи должны предъявляться детям в определённой последовательности: а) вначале простые задачи, содержащие однозвенные связи, б) затем – более сложные задачи, содержащие цепочку связей, основанных на побуждении творческой активности ребёнка.

Опираясь на традиционные методы обучения, обозначим особенности классических методов и их реализации применительно к развитию художественного творчества детей дошкольного и младшего школьного возраста.

---

[132] Поддъяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н.Н. Поддъяков. – СПб. : Питер, 2010. – С. 76-78

Репродуктивный метод обеспечивает передачу значительного объёма знаний и умений для творческой деятельности за максимально короткое время, что влияет на прочность знаний ребёнка благодаря многократности повторения навыков и упражнений разной сложности. Данный метод предшествует творческой деятельности ребёнка, поэтому в процессе обучения педагогу необходимо сочетать репродуктивный метод с другими методами обучения (наглядный, словесный и др.). Ориентировочно-исследовательская деятельность ребёнка в творчестве (ознакомление со свойствами предмета для его последующего изображения на основе обследования) помогает сформировать целостный образ и выполнить практические действия его детального изображения (А.В. Запорожец, Т.В. Ендовицкая, О.В. Овчинникова, Л.С. Цветкова и др.).

Информационно-рецептивный метод. Сущность данного метода отражается следующими характеристиками: педагог организует восприятие знаний в «готовом» виде. В процессе ознакомления с предметами, художественными образами дети воспринимают, осмысливают и фиксируют в своей памяти полученные знания, которые обогащают продуктивное творческое начало ребёнка, при этом педагог использует все источники информации (наглядность, слово, действие и т. п.). Для развития творчества детей эффективны информационно-рецептивные методы обучения (Рис. 6).

Рис. 6 Информационно-рецептивные методы обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста

Метод целенаправленного наблюдения обогащает представления ребёнка, способствующие более дифференцированному глубокому восприятию произведений искусства, обогащает опыт «насмотренности» и созерцания, сенсорный опыт детей, их способность дифференцировать оттенки, используемые художниками по их цветовой принадлежности.

Метод демонстрации заключается в наглядно-чувственном восприятии ребёнка художественных образов, предметов и явлений. Метод демонстрации эффективен тогда, когда ребёнок сам изучает предмет, процесс или явление и устанавливает определённые зависимости, благодаря чему осуществляется активный познавательный процесс – осмысливаются конкретные предметы и явления, а не чужие представления о них. В процессе *наблюдения, рассматривания иллюстраций, картин,* дети знакомятся с явлениями и предметами окружающего мира, познают их индивидуальные свойства и качества, типичные и структурные характеристики. В практике работы с детьми педагог использует многократное рассматривание и обследование предметов (тактильное, зрительное и др.), что позволяет ребёнку в дальнейшем создавать целостный творческий продукт.

Метод иллюстрации тесно примыкает к методу демонстрации. Иллюстрация предполагает показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символьном изображении (плакаты, репродукции, модели, альбомы, атласы и т.п.). Символьные изображения как феномены визуальной коммуникации существенно облегчают процесс формирования понятий у ребёнка и понимание эстетического сообщения. Наглядность демонстрационных, специально систематизированных материалов в процессе художественного творчества является универсальным средством организации совместной деятельности педагога и детей (А.Г. Гогоберидзе, Т.Н. Доронова, Т.С. Казакова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова и др.). Современные выразительные средства наглядности (детские иллюстрированные энциклопедии и книги художественно-эстетической

направленности; обучающие самоучители по рисованию для педагогов, детей и родителей; альбомы-раскраски и т.п.) способствуют расширению детского кругозора, визуальных впечатлений для дальнейшего выражения накопленных образов в продуктах творчества.

Эвристический метод проблемного изложения («сократический», исследовательский). Известно, что педагогическая ценность обучения методом «искания» и «открытия», т.е., исследовательским методом, в педагогике осознана давно. К этому методу впервые обратился немецкий педагог А. Дистерверг, который рассматривал метод как «венец учительского искусства», полагая, что он стимулирует у обучающихся творческое мышление и открывает истину путём собственного размышления. В дальнейшем данный метод как *исследовательский* нашёл отражение в трудах А.Я. Герда. В 50-60-е гг. XX в. отечественные дидакты М.А. Данилов, В.П. Есипов и др. сформулировали правила процесса обучения, отражающие принципы организации проблемного обучения: развивать самостоятельность обучающихся с помощью творческих заданий. Я.А. Коменский отмечал, что «…людей следует учить главнейшим образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдали само небо и землю, дубы и буки, чтобы они исследовали и сами познавали предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения» [133].

Эвристический метод проблемного изложения в педагогике сводится к тому, что педагог решает проблему с участием детей, которым новые знания заранее не сообщаются. В процессе совместного исследования проблемы дети самостоятельно «добывают» знания, самостоятельно выбирают способы и средства изображения. Такой образовательный процесс насыщен повышенным интересом, высокой активностью и интенсивностью деятельности детей, а полученные знания характеризуются прочностью, глубиной и действенностью. Эвристический метод в художественно-

[133] Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 75-76

творческой деятельности ребёнка выступает как средство развития креативности, воображения и фантазии, что является основой развития способности ребёнка действовать «в уме» и связана со степенью сформированности его общих и интеллектуальных способностей, (Д.Е. Богоявленская, Е.И. Николаева, Я.А. Пономарёв, А.И. Савенков и др.) [134].

Процесс художественного творчества в дошкольном и школьном возрасте может быть связан с использованием педагогом элементов ТРИЗ-педагогики («Теория решения изобретательских задач», Г.С. Альтшуллер), что позволяет заменить репродуктивный метод обучения – *обучением через творчество,* направленным на выработку качественных знаний, умений и навыков в разных видах деятельности. Многолетняя практика работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает эффективность использования группы методов ТРИЗ-педагогики, способствующих обучению творчеству (Табл. 8).

Таблица 8 – Методы ТРИЗ-педагогики обучения творчеству детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Название метода	Автор метода	Особенности метода
Метод синектики	У. Гордон	В процессе творческой деятельности (коллективное творчество) используется активизация бессознательных механизмов. Стимулирующее влияние на процесс творчества оказывает фактор соревновательности. Стимуляция творческого воображения активизируется с помощью принципов: «превращение знакомого в незнакомое» и «превращение незнакомого в знакомое»
Метод разрешения проблемных ситуаций (морфологический анализ)	Ф. Цвикки	Применяется алгоритм действий: 1) определение задач или разработка системы проблемной ситуации, 2) подбор возможных комбинаций на предмет практичности проблемной ситуации, 3) учёт ресурсного обеспечения для реализации проблемы на практике
Метод мозгового штурма	Г.С. Альтшуллер	Решение проблемы на основе стимулирования творческой активности, когда участники обсуждения высказывают множество вариантов решений (даже самых

[134] Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М. : Изд-во «Академия», 2002. – С. 46-47

		фантастических). Из общего числа идей выбирают наиболее удачные, которые можно использовать на практике
Метод каталога	Э. Кунце	Основу метода составляет творческое рассказывание с использованием детских книг с минимальным количеством иллюстраций: педагог задёт детям вопросы, на основе которых будет строиться сюжет, а дети отвечают на вопросы, ища ответ, указывая пальцем на любой текст в книге, затем все найденные слова связываются в сказку или историю
Метод фокальных объектов	Ч. Вайтинг	Сущность метода – в перенесении свойств одного объекта или нескольких на другой. К определённому объекту «примеряются» свойства и характеристики других, ничем с ним не связанных объектов

Использование педагогом выделенных методов обучения в процессе художественного творчества поможет активизировать познавательную и творческую деятельность детей.

Основные приёмы обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста художественному творчеству

В процессе реализации методов обучения педагог применяет *приёмы обучения* – конкретные операции взаимодействия с обучающимися. Приёмы обучения, составляющие реальную деятельность обучения, характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью их применения[135]. В педагогике *приём обучения* понимается как *часть метода обучения, отдельный акт, наименьшая структурная единица процесса обучения, цикл действий педагога, направленных на решение элементарных учебных задач.* Отметим, что некоторые приёмы обучения способны служить осуществлению ряда методов обучения, другие – обслуживают только один метод. В рамках одной и той же цели обучения конкретная методика включает множество сочетаний различных приёмов обучения, что создаёт условия для выбора педагогом приёмов, их сочетания и конструирования новых. Правильный выбор

[135] Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 216

педагогом приёмов обучения обусловлен: 1) особенностью содержания обучения, 2) способами и планируемым уровнем усвоения программы обучения, 3) используемыми средствами реализации программы, 4) степенью эффективности приёмов обучения, 5) учётом уровня подготовки обучающегося и конкретной образовательной ситуацией.

В процессе художественного творчества ребёнок, преобразуя действительность, создаёт продукты собственного творчества с помощью различных механизмов (*приёмов) развития воображения,* которые успешно применяются в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста (Табл. 9).

Таблица 9 – Приёмы развития воображения

Название приёма	Особенности приёма
Акцентирование	Подчёркивает особенные черты чего-то, что часто достигается путём изменения пропорций. Воспроизводя оригинал, художник утрирует те или иные характерные черты кого-то или чего-то (например: увеличение или уменьшение размеров в изображении героев былин и сказок)
Концентрирование	Концентрирующая интеграция – полное или существенное включение одних частей в другие, в том числе путём совмещения, «сплавления» для получения целостного продукта деятельности
Комбинирование	Сочетание полученных в опыте образов и их элементов в новых, необычных композициях. Комбинирование – это подбор определённых образов и элементов в соответствии с идеей творца, их перемещение и группировка
Агглютинация (склеивание)	Частный случай комбинирования – соединение несоединимых в реальности качеств, свойств, частей объектов или образов (например: аллегорические фигуры кентавра, сфинкса и др. фантастических персонажей)
Типизация	Выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, придание конкретному предмету или образу специфического обобщённого значения: одни несущественные черты упрощаются, другие не изображаются, в результате чего получается нечто обобщённое
Схематизация	Выявление черт сходства между предметами, образами и «сглаживание» их различий.
Гиперболизация	Увеличение предмета, его частей и интенсивности свойств
Миниатюризация	Уменьшение предмета, его частей и интенсивности свойств. Приём создания нового мысленного образа, обратный гиперболизации
Трансформация	Качественное преобразование внешней формы предмета или образа для эстетического улучшения исходного образа (предмета)
Элиминация	Разбор, расчленение целого на части с удалением некоторых частей

Придание сходства	Создание подобия предмета или образа по форме, размеру, цвету, художественным изобразительным материалам, принципам действия

Выделенные приёмы развития воображения составляют основу методики детского художественного творчества, а множественность сочетаний приёмов в образовательном процессе создаёт условия для их выбора педагогом с учётом содержания обучения, планируемым уровнем усвоения знаний, умений и навыков, имеющимися средствами реализации и степенью эффективности приёмов.

Выводы:

Успешность процесса развития детей в творческой деятельности определяет группа традиционных методов обучения: проблемно-диалогические методы, методы по характеру познавательной деятельности и по источнику передачи информации, методы на основе целостного подхода, методы по дидактическим целям и задачам, методы социально-эмоционального воспитания и обучения детей, методы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

В практике работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста педагогами ДОО и начальной школы в процессе художественно-творческой деятельности активно используются методы: репродуктивный, информационно-рецептивный, целенаправленного наблюдения, демонстрации, эвристический, художественного моделирования и экспериментирования, ТРИЗ-педагогики.

В процессе реализации методов обучения педагоги выполняют конкретные операции взаимодействия с детьми – приёмы обучения, соответствующие предметному содержанию детской художественной деятельности (акцентирование, концентрирование, комбинирование, агглютинация, типизация, схематизация, гиперболизация, миниатюризация, трансформация, элиминация и придание сходства).

Выводы по главе I

Детское художественное творчество интегрируется по разным основаниям: творчество как познание, творчество как деятельность, творчество как общение, творчество как поиск. Одним из эффективных средств развития художественного творчества детей является привлечение их к участию в реализации полихудожественных проектов, способствующих развитию познавательного интереса, приобщению детей к культуре и искусству, формированию художественного вкуса, предпочтений и целостной картины мира.

Содержательную основу детского художественного творчества составляет система принципов, опора на которые обеспечит педагогу достижение поставленных образовательных целей и решение творческих задач: принцип культуросообразности, принцип эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды, принцип универсальности, принцип саморазвития личности, принцип самовыражения в художественном творчестве, принцип креативной активности, принцип обогащения сенсорного опыта.

В процессе художественного творчества центральным звеном в формировании личности ребёнка дошкольного возраста является развитие его мотивационной сферы, потребностей, стремлений, желаний и намерений. Мотивация ребёнка на художественное творчество предполагает грамотное использование педагогом эффективных методов мотивации и стимулирования к продуктивной деятельности (методы эмоционального стимулирования и развития познавательного интереса, волевые и социальные методы), так как мотивационно-стимулирующая составляющая отражает наиболее «тонкие» моменты организации образовательного процесса.

Способности (сенсорные, познавательные, интеллектуальные, творческие, художественные, практические) в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте формируются и проявляются только в процессе

освоения разных видов детской деятельности. Основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют формирование и совершенствование мыслительных действий (операций). Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и творческое мышление, формирующиеся в процессе детского художественного творчества, являются последовательными ступенями интеллектуального развития детей.

С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребёнка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций восприятия и памяти, каждая их которых в процессе творчества «интеллектуализируется». В процессе освоения разных видов учебной деятельности младшие школьники овладевают сложными формами умозаключений: на основе приобретения наглядно-чувственного и практического опыта действий у школьника активно развивается словесно-логическое мышление, а затем мышление в форме абстрактных понятий и рассуждений.

Процесс художественного творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте связан с развитием творческого воображения и фантазии, характеризующиеся самостоятельным созданием ребёнком образов новых предметов и мысленным преобразованием действительности с помощью операциональных действий (опредмечивание, дополнение до целого, детализация, агглютинация и синтез, аналогия и ассоциации).

В практике работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста педагогами ДОО и начальной школы в процессе художественно-творческой деятельности активно используются методы (репродуктивный, информационно-рецептивный, целенаправленного наблюдения, демонстрации, эвристический, художественного моделирования

и экспериментирования, ТРИЗ-педагогики) и приёмы обучения (акцентирование, концентрирование, комбинирование, агглютинация, типизация, схематизация, гиперболизация, миниатюризация, трансформация, элиминация, придание сходства).

Глава II Технологические основы художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

2.1 Современные технологии обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Гуманитарные технологии и практики имеют собственную древнюю историю. В своё время естественные науки позаимствовали понятие «техне» именно в культурной сфере: греческое «techne» означало «искусство, художество, мастерство». Философы Античности Аристотель и Платон к области «techne» относили охоту, ткачество, домостроительство, врачевание, пророчество, игру на лире и флейте [136]. Гуманитарные технологии пользуются идеями и понятиями гуманитарных наук (эстетики, лингвистики, культурологии и др.) для практической работы по трансформации искусства, языка, культуры. Технологии отличаются от практик тем, что предполагают более высокий уровень рефлексии, методологической регуляции и фиксации, раскладывают действия на ряд процедур, стадий и приёмов.

Главной стратегической задачей государственной образовательной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования, в том числе и дошкольного, является повышение эффективности использования в образовательном процессе современных образовательных технологий. В практике работы ОУ термин «образовательная технология» часто понимается как «педагогическая технология».

Использование педагогических технологий в образовательном процессе ДОО и начальной школы имеет в своей основе системную методологию, позволяющую экстраполировать педагогический опыт на

[136] Эпштейн, М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М.Н. Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2017. – С. 41

основе различных областей знаний: социологии, психологии, менеджмента и др. (Ф. Персиваль, Г.К. Селевко, Г. Эллингтон и др.) [137].

Обзор содержания дефиниции «технология» позволил выявить, что она в максимальной степени связана с образовательным процессом – деятельностью педагога и обучающегося, которая позволяет сделать процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированным положительным результатам. Изучение научных источников позволило выявить следующие сущностные характеристики технологии: В.П. Беспалько отмечает, что любая деятельность может быть либо технологией, основанной на науке, либо искусством, основанным на интуиции; М. Чошанов рассматривает технологию как процессуальную категорию, которая может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта; Н.Е. Эрганова трактует технологию как уникальный факт взаимопроникновения, интеграции искусства, методики, практики и теории обучения в единую систему обучения.

В рамках нашего исследования мы будем говорить о *педагогических технологиях* в образовании, которые представлены *технологиями обучения* (образовательные технологии). Необходимо отметить, что любая технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которой лежит личностная методологическая и философская позиция автора (технологии развития личности, технологии процесса передачи знаний). Технологическая цепочка педагогических действий, коммуникаций, операций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, направленными на конкретный ожидаемый результат [138]. Органической частью педагогической технологии выступают диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов

---

[137] Селевко, Г.К. Традиционная педагогическая технология и её модернизация / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2005. – 144 с.

[138] Горбунова, Г.А. Инновационные технологии дифференцированного и индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей младших школьников: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Горбунова Галина Александровна. – Москва, 2010. – С. 77-78

деятельности субъекта образования. Отсюда следует, что педагогическая технология обладает большой степенью обобщённости, стереоскопичности и общности. Из приведённых определений можно вычленить *признаки педагогической технологии*, характеризующейся многослойностью своей природы: цели, наличие диагностических средств, закономерности структурирования взаимодействия педагога и ребёнка, позволяющие конструировать педагогический процесс, система средств и условий, обеспечивающая достижение поставленных целей. Исследования М.Л. Семёновой дополняют характеристику педагогической технологии следующими признаками: процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся; совокупность педагогических средств обучения; проектирование и организация образовательного процесса; создание комфортных условий для обучения, воспитания и развития детей [139].

В современном понимании *педагогическая технология* трактуется как основной компонент педагогического мастерства и способ осмысления технологичности педагогической деятельности, связанной с искусством воздействия на личность (М.А. Верб, И.Я. Зязюн, В.Г. Куценко и др.) [140], [141].

Мы полагаем, что *педагогическая технология как компонент педагогической деятельности, основанная на свойствах оптимальности, результативности, применимости и воспроизводимости, должна гарантировать качественное достижение поставленных педагогом целей при функционировании все компонентов образовательного процесса.* Взаимодействие педагога и ребёнка должно осуществляться в психологически комфортных условиях для формирования у ребёнка

---

[139] Использование современных образовательных технологий в воспитании и обучении детей дошкольного возраста: метод. рек. / Под ред. М.Л. Семёновой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – С. 12.

[140] Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – С. 312.

[141] Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н.В. Матяш. – 2-е изд. доп. – М. : Академия, 2012. – С. 34-36

механизмов самоорганизации, саморазвития и самореализации в разных видах деятельности, гарантировать преобразование определённых личностных качеств [142].

Обновление содержания дошкольного и школьного образования в XXI в. связывается, прежде всего, с повышением качества процесса обучения, воспитания и развития на основе актуализации личностного и творческого потенциала каждого ребёнка. Гуманистическая парадигма отечественного образования актуализирует интерес к личности ребёнка, что обеспечивается использованием педагогами многообразия технологий обучения (В.В. Гузеев, Г.Н. Селевко, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская и др.), направленных на индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса, развитие творческого потенциала личности и повышение роли самостоятельной деятельности обучающихся [143], [144], [145].

В.В. Гузеев рассматривает образовательную технологию с точки зрения *модели обучении,* основу которой составляют два яруса: верхний ярус относится к дидактике (формы и методы обучения), нижний ярус представлен педагогической техникой (средства и приёмы обучения), которая дополняется профессиональными и личностными качествами педагога, что составляет *модель педагогического искусства* (интуиция, отношения, жесты, мимика, манера поведения и пр.)[146].

С позиции управления образовательный процесс в ДОО и начальной школе следует рассматривать как сочетание управленческой деятельности педагога и самоуправления (саморазвития) обучающихся на основе:

---

[142] Бутенко, Н.В. Методико-технологическое сопровождение художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: моногр. / Н.В. Бутенко. – М. : Перо, 2014. – С. 137-138.

[143] Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М. : Академия, 2002. – 384 с.

[144] Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования / И.С. Якиманская. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 220 с.

[145] Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов пед. спец. / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Дону : МарТ : Феникс, 2010. – 333 с.

[146] Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приёма до философии / В.В. Гузеев. – М.: СЕНТЯБРЬ, 1996. – С. 33-34

– реального процесса осуществления целостной педагогической деятельности (ценностно-ориентированная, информационно-диагностическая, организационно-развивающая, деятельностно-эвристическая и мотивационно-управлеческая составляющие);

– гуманистических направлений (учиться знать, учиться действовать, учиться быть, учиться жить вместе, учить без напряжения с учётом индивидуальных возможностей обучающихся) [147].

Освоение педагогами ДОО образовательных технологий – залог успешного решения проблемы формирования базовых качеств личности ребёнка (активность, инициативность, самостоятельность, творчество и др.), выделенных образовательными стандартами дошкольного и школьного образования [148].

Любая образовательная технология должна качественно изменять педагогическое воздействие на обучаемого, удовлетворять основным методологическим требованиям технологии – *критериям технологичности,* выделенным Е.И. Касаткиной [149]:

1) концептуальность (каждой образовательной технологии должна быть присуща опора на научные концепции, включающие философское, социальное, психолого-педагогическое, культурологическое и дидактическое обоснование достижения образовательных целей;

2) системность (образовательная технология должна обладать всеми признаками системы: логикой построения процесса, взаимосвязью его частей, целостностью);

3) управляемость (образовательная технология должна рассматриваться с точки зрения целеполагания, планирования,

[147] Суртаева, Н.Н. Технологии личностно-ориентированного взаимодействия в школьном социуме: учебно-методическое пособие / Н.Н. Суртаева, А.И. Иванова и др. – СПб. : ЛЭТИ, 2003. – 84 с.

[148] Федеральный закон «Об образовании» с комментариями специалистов: дошкольная образовательная организация в контексте развития системы образования / авт.-сост. Л.С. Львова, А.А. Маринюк и др. – Москва : ИРКТИ, 2014. – 112 с.

[149] Касаткина, Е.И. Игровые технологии в образовательном процессе ДОУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 5. – С. 24-31

проектирования и моделирования образовательного процесса, варьирования средств и методов обучения с целью коррекции результатов диагностики);

4) эффективность (современные образовательные технологии, реализуемые в конкурентных условиях, должны быть эффективными по минимальным затратам и эффективными по результатам, гарантировать достижения целей стандартов образования);

5) воспроизводимость (предполагает возможность использования образовательной технологии в других однотипных образовательных учреждениях: технология как педагогический инструмент должна быть гарантированно эффективна в практике любого педагога);

6) гибкость (обеспечивает психологическую и эмоциональную комфортность, свободу взаимодействия педагога и обучающихся, возможность вариативности в содержательном и процессуальном компонентах технологии с учётом конкретных условий педагогической действительности);

7) динамичность (рассматривается с позиций преобразования и развития технологии в развивающемся образовательном пространстве таким образом, чтобы в условиях изменяющейся парадигмы образования «отсекать» полезное от «старого», обеспечивая эволюционное развитие образовательной технологии).

Выделенные критерии технологичности определяют структуру и компоненты образовательной технологии (Рис. 7). Отметим, что, только в том случае, если разработаны все представленные компоненты, можно утверждать, что рассматриваемая система обучения действительно является образовательной технологией.

В современном образовании используется *видовое разнообразие образовательных технологий*. Многолетняя практика работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста показывает, что в процессе обучения, в том числе и творческой деятельности, применимы и эффективны следующие технологии:

Рис. 7 Структура и компоненты образовательной технологии

❖ *технология личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми* (Ш.А. Амонашвили, Г.А. Горбунова, И.Г. Колмыкова, Е.В. Коротаева и др.). В центре внимания педагога – уникальная, целостная личность ребёнка, его интересы, возможности, потенции и обеспечение благоприятных условий его развития и саморазвития[150]. Личность ребёнка в данной технологии рассматривается как приоритетный субъект, реализующий себя в разных видах деятельности на основе имеющихся природных потенциалов и возможностей;

❖ *технология развивающего обучения* (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Л. Занков, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин и др.). Развивающее обучение осуществляется в зоне ближайшего развития ребёнка и направлено на развитие совокупности качеств личности, которое осуществляется по активно-деятельностному типу обучения, сменившего объяснительно-

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

иллюстративный тип обучения. Взаимодействуя с окружающим миром, ребёнок выступает как самостоятельный субъект деятельности, что способствует развитию личности [151];

❖ *технология проблемного обучения* (Дж. Дьюи, И.Я. Лернер, И.А. Лыкова, Е.А. Самойлова, В.Т. Кудрявцев и др.) предполагает организацию учебных занятий, в ходе которых педагог создаёт проблемные ситуации, направленные на развитие мыслительных и творческих способностей, овладение знаниями, умения и навыками, активизируя самостоятельную деятельность обучающихся [152]. Основными понятиями данной технологии являются «учебная проблема» и «проблемная ситуация» как особые виды мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, которые характеризуются психическим состоянием, возникающим у ребёнка при выполнении задания, побуждающие «открыть» или усвоить новые, ранее не известные субъекту, знания и способы действия;

❖ *технология проектной деятельности* (Н.В. Бутенко, Т.А. Данилина, М.Б. Зуйкова, Л.С. Кисилёва, Н.Ю. Пахомова, И.А. Переверзева и др.) в образовательном процессе ДОО и начальной школы носит характер сотрудничества, что стимулирует интерес детей к определённым проблемам через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или нескольких проблем и умение применить полученные знания на практике [153], [154];

❖ *технология исследовательской деятельности* (О.В. Дыбина, О.В. Киреева, И.Э Куликовская, А.Н. Поддъяков, Н.Н. Поддъяков, А.И. Савенков и др.), основу которой составляет интеллектуально-творческая деятельность

---

[151] Асмолов, А.С. Как проектировать универсальные учебные умения в начальной школе: от действия к мысли / А.С. Асмолов. – Москва : Высш. образование, 2008. – 230 с.

[152] Самойлова. Е.А. Особенности технологии проблемного обучения в условиях реализации ФГОС НО // Школьная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 34-38

[153] Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошк. учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.

[154] Бутенко, Н.В. Полихудожественные проекты в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 11. – С. 18-25.

обучающегося в опоре на поисковую активность личности [155], [156]. Данная технология рассматривается в аспекте развития исследовательской активности обучающихся через детское экспериментирование, направленное на познание и преобразование объектов окружающего мира, обогащение опыта самостоятельной деятельности и саморазвитие ребёнка;

❖ *игровые технологии* (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, В.И. Логинова и др.) составляют основу дошкольного обучения в опоре на игровые формы организации усвоения знаний детьми через игровую мотивацию и игровые моменты. Игровые технологии используются с целью создания положительной познавательной мотивации и эмоционального состояния в процессе освоения игровых действий, приёмов и навыков, способствующих более лёгкой адаптации детей в школе [157], [158];

❖ *информационно-коммуникационные технологии* (И.И. Комарова, И.В. Роберт, Н.Ф. Тарловская, А.И. Туликов и др.) включают в себя все специальные технические информационные средства: компьютер, планшет, аудио, видео и пр. Педагог может разрабатывать и использовать в образовательном процессе информационно-обучающие компьютерные программы, мультимедийные презентации и пр., что позволит обогащать знания детей, дополнительно мотивировать на освоение разных видов

---

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

[156] Савенков, А.И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.

[157] Поддъяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познании, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддъяков. – М., 2000. – 266 с.

[158] Шляхтина, Л.М. Игровые образовательные методики в музейной работе с детьми: материалы науч.-практ. конф., 19 ноября 2005г. / Л.М. Шляхтина. – СПб. : Изд-во Гос. Эрмитаж, 2008. – С. 13-20

деятельности, формировать систему опорных образов, наполненных универсальной, структурированной познавательной информацией [159], [160], [161].

Использование педагогами данных технологий в процессе детского художественного творчества позволят:

– «включать» детей в практическую деятельность как главный источник детского творчества, направленную на преобразование предметов, явлений с целью их познания и освоения;

– приобретать индивидуальный практический опыт художественно-творческой деятельности для создания новых художественных образов;

– усваивать художественный опыт творческой деятельности *по воспроизводящему пути* (активное усвоение ребёнком ранее выработанных приёмов и способов действий с художественными материалами), в *процессе творческой переработки познавательной информации*;

– развивать у ребёнка активность, инициативность, самостоятельность как базовые качества личности, составляющие основу художественно-творческой деятельности;

– овладевать многообразием выразительных средств и способов создания художественных образов для самовыражения в творчестве.

Применение данных технологий позволит педагогу выстроить единое образовательное пространство не только для развития ребёнка в художественном творчестве, но и для формирования интегральных качеств личности, позволяющих ему успешно адаптироваться в социуме.

---

[159] Комарова, И.И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / И.И. Комарова, А.В. Туликов; под ред. И.И. Комаровой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ. – 2013. – 192 с.

[160] Роберт, И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова. – Москва : Дрофа, 2007. – 212 с.

[161] Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М, Полев, Н.Н. Мельникова. – Москва : Пед. о-во России, 1999. – 96 с.

Выводы:

Образовательная технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе которой лежит личностная методологическая и философская позиция автора. Технологическая составляющая педагогических действий, коммуникаций и операций разрабатывается в соответствии с целевыми установками, направленными на конкретный ожидаемый результат и требования образовательного стандарта.

Образовательная технология должна соответствовать методологическим требованиям – критериям технологичности (концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость), которые определяют структуру и компоненты образовательной технологии: концептуальную, содержательную и процессуальную основы.

Практика работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста доказывает эффективность использования в процессе детского художественного творчества образовательных технологий: личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, проектной и исследовательской деятельности, игровых и информационно-коммуникационных.

2.2 Техники художественного творчества, используемые в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе

Организация работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста осуществляется на основе использования выделенных технологий обучения, а также ознакомления детей с разными техниками художественного творчества. В изобразительном искусстве понятие *«техника»* рассматривается как совокупность навыков, способов и приёмов, посредством которых создаётся конкретное художественное произведение в

процессе овладения инструментами и художественными материалами при условии согласованных действий глаз и рук [162]. В дошкольных образовательных организациях и в начальной школе детей целенаправленно обучают художественно-творческой деятельности с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Сегодня в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста педагогами ДОО и начальной школы активно используются разные техники художественного творчества, которые мы рассмотрим более подробно.

Техника «коллаж» (от франц. «приклеивание») – приём в искусстве; отдельный самостоятельный жанр в изобразительном искусстве; соединение в одном произведении подчёркнуто разнородных элементов (различных по происхождению, художественным материалам, контрастных по стилю и т.п.) [163]. Подобный приём используется, в основном, для получения эффекта остроты произведения и эмоциональной насыщенности. По своей сути коллаж ближе не к аппликации, а к инкрустации. В сферу искусства коллаж был введён дадаистами, кубистами и футуристами как формальный эксперимент: на этом этапе в изобразительных целях использовались фотографии, обрывки обоев и газет. Используя технику коллажа, дадаисты поставили перед собой задачу – разрушить привычное представление об образности во имя «Великого Ничто». Дадаистов интересовало только то, что находилось за пределами человеческого разума – бессознательное, иррациональное и эпатажное.

Коллаж особенно характерен для искусства XX века. В изобразительном искусстве коллаж заключается в создании живописных или графических произведений способом наклеивания на какую-либо основу предметов и материалов, отличающихся по фактуре и цвету. Коллажем также называют произведение изобразительного искусства, целиком выполненное

---

[162] Бутенко, Н.В. Понятийно-терминологический словарь по художественно-эстетическому образованию / авт.-сост. Н.В. Бутенко. – Челябинск : Цицеро, 2013. – С. 21.
[163] https//ru.wikipedia.org

в этой технике. Развитие искусства коллажа в начале XX в. связывают с именами художников Жоржа Брака, Пабло Пикассо и Курта Швиттерса (первый художник, который работал в технике коллажа).

Техника коллажа активно осваивается в процессе художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста через ознакомление с разными *стилями: флористический коллаж* (в качестве основных элементов используются природные материалы: растения и их фрагменты, ракушки, перья, кора и ветки деревьев, плоды растений и пр.), *декоративный коллаж* (коллажи с фантастическими сюжетами), *пейзажный коллаж* (изображение разных видов пейзажа), *формо-линейный коллаж* (основные элементы коллажа – геометрические фигуры).

Техника «папье-маше» (от франц. «жёваная бумага») – искусство моделирования из бумажной массы, состоящей из бумажных кусочков, которые скрепляются с помощью клея. Формой для создания папье-маше могут служить любые предметы, которые впоследствии декорируются с помощью красок и украшений. Этот древний вид декоративного искусства зародился на Дальнем востоке, а затем как ремесло появилось в Европе в начале XVIII в., сначала во Франции, а затем в Англии и Германии. В разных странах, в том числе и в России, из папье-маше ещё в начале XX в. изготавливались детские игрушки, маски, манекены и прочие предметы быта.

Техника «декупаж» (от франц. «резать, вырезать») – вид декоративного искусства наклеивания цветных картинок на разные поверхности (деревянные, стеклянные и пр.) и украшение предметов с помощью специальных эффектов: декорирование сусальным золотом, покрытие лаком и пр.

Декупаж как вид искусства возник под влиянием искусства древнего Китая в XII. в., когда китайские крестьяне вырезали из бумаги узоры и наклеивали их на окна, фонари и другие предметы в целях декорирования. Также бытует мнение, что декупаж зародился ещё до I в. у восточных

сибиряков, которые украшали этой техникой объекты в гробницах сибирских кочевников.

В Европе декупаж был очень моден в XVII в. во Франции при дворе французского короля Людовика XVI. Эту технику в своих произведениях успешно применяли известные художники Матисс и Пикассо. Декупаж использовался в качестве искусства украшения и декорирования мебели, а в последствие стал любимым занятием во всей Европе. Техникой декупаж украшались предметы обихода и быта человека, его личные вещи: абажуры, ширмы, корзины для мусора, подносы, фены, шкатулки, расчёски и пр. В России декупаж появился в XX в. и чаще используется как «салфеточная техника», как техника «из ткани на ткани».

Техника «квиллинг» (от англ. «птичье перо», от франц. «бумагокручение») – искусство скручивания цветных бумажных полосок в спиральки разных форм и составление из них плоскостных и объёмных композиций. Искусство квиллинга появилось в Европе в XVI в. и ассоциировалось с культурными событиями, когда французские и итальянские монахи стали украшать иконы полосками скрученной бумаги, что было дешёвой заменой золотой и серебряной филиграни. Эту технику также использовали для создания кулонов и медальонов. Так как бумага в то время стоила очень дорого, этот вид рукоделия был доступен только дамам высшего общества. В первой половине XIX в. квиллинг был «привезён» в Северную Америку и заслужил популярность как вид декоративно-прикладного искусства, стал широко использоваться краснодеревщиками.

Сегодня квиллинг – популярный вид художественного творчества, с помощью этой техники можно создать много полезных декоративных предметов: открыток, картин, шкатулок, коробочек и пр. Квиллинг применяется для украшения предметов обихода и быта, создания декоративных панно и трёхмерных объёмных фигур [164].

---

[164] Дженкинс, Дж. Трёхмерный квиллинг. Объёмные фигурки из бумажных лент / Дж. Дженкинс. – М. : «Контэнт», 2012. – 48 с.

Техника «изонить» (нитяная графика, изографика, ниточный дизайн) – это техника пространственного нитенатяжения с перекрёстом цветных нитей на картоне или плотной бумаге. Графический рисунок выполняется натянутыми нитями в определённом порядке.

Как вид декоративного изобразительного искусства, нитяная графика появилась в Англии, когда английские ткачи придумали особый способ переплетения нитей на гвоздях, прибитых к деревянным дощечкам, в результате чего получались ажурные изделия, которые использовались для украшения жилища.

Изонить – это не просто вид народного художественного творчества, а техника, имеющая огромный педагогический эффект, связанный с развитием у ребёнка воображения и творческих способностей, глазомера и логического мышления, мелкой моторики пальцев рук и сенсорного восприятия, а также формирования качеств личности: любознательности, активности, терпения, а также умения доводить начатую работу до конца.

Техника «мокрое валяние». Валяние считается древнейшей техникой изготовления шерстяных изделий на Земле. История валяния связана с первым упоминанием о войлоке («войлок»– от тюрск. «покрывало»), с легендой о валяном ковре, найденном в Ноевом Ковчеге, в котором произошла удивительная вещь: падающая с овец шесть намокала, а овцы сбивали её копытами, в результате чего получился первый войлочный ковёр – непряденый текстиль из натуральной шерсти. Археологи датируют появление первых валяных изделий из шерсти VIII-VII вв. до н.э.

Однако, техника валяния из шерсти появилась лишь после одомашнивания овец и с того момента в разных странах и регионах (Кавказ, Тибет, Азия, Казахстан, Алтай, Иран, Перу), независимо друг от друга, стало развиваться искусство валяния войлока. Валяние шерсти считается изобретением кочевников, которые первыми оценили удивительные свойства войлока, который использовался кочевниками в медицинских целях, в военном и кузнечном деле, из войлока изготавливали головные уборы,

одежду, обувь, ковры, подушки, домашнюю утварь и пр. В наше время у некоторых народов (в основном у кочевых) можно встретить одежду, обувь, предметы обихода и украшения из войлока. В монгольских степях до сих пор изготавливают дома (юрты) из валяной шерсти. Войлок, одновременно лёгкий и прочный, отлично держит тепло и недаром самой надёжной зимней обувью наши предки считали валенки.

Техника «послойного выкладывания шерсти» или «шерстяная живопись». С давних пор человек научился красить шерсть с помощью природных пигментов, а простые валяные одежда и обувь стали украшать цветным шерстяным орнаментом и вышивкой. Так шерсть стала не только сырьём для изготовления необходимых человеку вещей, но и средством, позволяющим создавать картины из цветной шерсти, которую можно скатывать в шарики, растягивать, распластывать, стричь и скручивать в жгутики. Обычно шерстяные шедевры создаются по образцу – цветной фотографии, картинки или иллюстрации [165]. Существует несколько способов изготовления картин из шерсти: 1) «рисование» шерстью (послойное выкладывание непряденой шерсти разных цветов и оттенков на плотную основу, после чего готовую картину из шерсти прижимают стеклом и вставляют в рамку, 2) мокрое валяние, 3) сухое валяние, 4) сочетание мокрого и сухого валяния.

Валяние мокрым способом основано на использовании мыльного раствора при скатывании шерсти в плотное соединение. Валяние сухим способом предполагает применение поролоновой подложки, на которой располагают кусочки шерсти для поделки и специальной иглы, с помощью которой шерсть фильцуется (уплотняется).

Техника «аппликация их фетра». Фетр появился в XVII в. и, в отличие от жёсткого, грубого войлока, делался из тонких шелковистых волокон – пуха кролика, ворсинок меха бобра и зайца. Современный фетр

---

[165] Мишанова, О.А. Картины из шерсти / О.А. Мишанова. – Изд. 2. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 63 с.

изготавливается промышленным способом по той же технологии как валяют игрушки их фетра (сухое валяние) с помощью специальных игл. Сегодня в качестве сырья используют не только чистую шерсть, но и добавляют вискозу и синтетические волокна, что делает фетр мягким, гладким и пластичным материалом, такой фетр называется «фильц».

Первая игрушка из фетра появилась в 1879 г. в Германии, слонёнок из мягкого фетра был изготовлен Маргарет Штайф, которая впоследствии, открыв свою мастерскую, вместе со своими сёстрами стала изготавливать поделки и мягкие игрушки из плюша и фетра [166].

Техника «ошибана» или «осибана»– вид прикладного искусства прессованной флористики, в переводе с японского «пресованные цветы». Искусство ошибана зародилось в Японии более 600 лет назад и создавалось самураями-мужчинами, которые придавали ему философский смысл. В Европе ошибана получило распространение в викторианскую эпоху. Эта техника – использование засушенных под прессом цветов, листьев, растений и природных материалов для создания картин из гербария. Готовую композицию компонуют на специальной основе: картоне, плотной ткани и пр. «Оживить» созданную картину можно с помощью дорисовок акварельными красками.

Техника «модульное оригами» – (сложение бумаги). История происхождения «оригами» уходит в глубокое прошлое, когда в древнем Китае в 105 г. н.э. создали технологию производства бумаги, хранившуюся в строжайшей тайне. В VII в. странствующий монах Дан-Хо пробрался в Японию и быстро наладил производство бумаги, обогнав Китай. История возникновения искусства «оригами» (складывание фигурок из квадратного листа бумаги без ножниц) начинается в Японии. Первые фигурки из сложенной бумаги появились в монастырях в виде бумажных коробочек «санбо» и имели символическое значение – в них японцы складывали

[166] Аксёнова, А.А. Войлок. Лучшие поделки, игрушки, аксессуары / А.А. Аксёнова. – Минск: Харвест, 2011. – 256 с.: с ил.

кусочки рыбы и овощей для жертвоприношений. Оригами украшали храмы, их применяли в религиозных церемониях, их помещали на жертвенный костёр. В период XII-XVI вв. все монахи в Японии обучались «искусству складывания». Многие японские семьи использовали оригами как герб. Владение искусством оригами в то время было признаком образованности и хороших манер. Во второй половине XIX в. оригами появилось в Европе, а такие знаменитые личности, как Леонардо да Винчи, Льюис Кэррол, Гудини, Лев Толстой были большими знатоками искусства оригами.

«Модульное оригами» – это техника складывания оригами, которая, в отличие от классического оригами, использует в процессе складывания несколько листов бумаги, а затем каждый листок складывается в целую конструкцию – модуль, а все модули соединяются путём вкладывания друг в друга. Все бумажные модули, используемые в одной работе, должны быть одинаковы по своей структуре. На изготовление крупных моделей из бумажных треугольных модулей может потребоваться несколько сотен и даже тысяч штук [167].

Техника «архитектурное оригами (pop-up)» – искусство вырезывания из бумаги в трёхмерном изображении [168]. В переводе с английского pop-up означает: 1) «всплывающий», «выскакивающий»; 2) книгу, сконструированную таким образом, чтобы при раскрытии какой-либо страницы нарисованные образы и предметы поднимались и становились объёмными. Несмотря на разнообразие объектоврор-up, выполненное различными техниками исполнения, все они обладают одним основополагающим свойством – способностью складываться. Модели могут иметь угол разворота 90, 180 и даже 360 градусов. Модели могут склеиваться из отдельных деталей, создаваться из цельного листа бумаги с помощью разрезов и сгибов, а также составляться из множества слоёв.

---

[167] Серова, В., Серов, В. Игрушки из бумаги. Модульное оригами / В. Серова, В. Серов. – СПб.: Питер, 2013. – 32 с.

[168] Столярова, Т.М. Архитектурное оригами в технике pop-up. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. – 80 с.

Искусство pop-up имеет многолетнюю историю. Несколько веков назад появились первые книжки с объёмными картинками. Такие картинки не только радовали детей, но и использовались в качестве иллюстраций к научным трудам. Длительное время «книжные» конструкции оставались единственным видом моделей pop-up, но со временем появились совершенно иные направления: новые модели отличались не только внешними конструктивными особенностями, каждое новое направление накладывало свои ограничения и имело свой спектр возможностей, недоступный для остальных.

Основатель направления «архитектурное оригами» – Масахиро Чатани, архитектор и профессор Токийского технологического института. Профессия Чатани оказала решающее влияние на тематику моделей, которые он и его саратница Кейко Наказава стали создавать в начале 80-х годов XX века. Именно Чатани положил начало архитектуре в бумаге, а вдохновение для творчества ему давали десятки современных и старинных зданий в Японии, а также памятники архитектуры в разных странах мира.

В настоящее время выделяют несколько *направлений в pop-up*:

- *архитектурное оригами* – единственное из трёх направлений, модели которого создаются из одного целого листа бумаги. Архитектурное оригами – это направление, соединившее в себе два древних искусства: оригами и киригами (вид оригами, допускающим использование ножниц при создании работ). Модели архитектурного оригами выполняются способом разрезания и складывания бумаги, является самым интересным и сложным направлением pop-up;
- *книжки-раскладушки* известны давно и весьма популярны, особенно среди детей. Характерная особенность «книжных» конструкций состоит в том, что они собираются из множества отдельных деталей с помощью клея или с использованием подвижных соединений. Известный дизайнер данного направления Роберт Сабуда;

➢ *слайс-формы*. В переводе с английского slice означает «тонкий слой», «пластина». Слайс-формы – это удивительные по своей структуре трёхмерные объекты, состоящие из слоёв, пересекающихся под прямым углом и удерживающих друг друга. В XIX в. слайс-формы использовались для обучения геометрии и сегодня многие музеи мира хранят в своих коллекциях подобные математические модели. В настоящее время техника слайс-форм разделилась на три направления: геометрическое, сюжетное, архитектурное. Все эти направления настолько различны, что современные дизайнеры, как правило, выбирают одно направление и работают в нём.

В современном дизайне существует *несколько видов архитектурного оригами*: модели реальных зданий; модели зданий, не имеющих реального прототипа; сюжетные модели животных, растений, птиц, сценок из жизни и пр.; абстрактные математические формы.

Техника «скрапбукинг» (от англ. scrap «вырезка» +book «книга») – вид художественного творчества, заключающийся в изготовлении и оформлении семейный и личных альбомов, состоящих из отдельных листов, каждый из которых представляет законченную мысль, выраженную фотоколлажем в виде фотографий, газетных вырезок, рисунков, записей и других памятных мелочей. Основная идея скрапбукинга – сохранить фотографии и другие памятные вещи людей о каких-то событиях на длительный срок для будущих поколений [169]. Термин «скрапбукинг» появился в 1830-х гг. XIX в. Сегодня скрапбукинг не ограничивается созданием классических альбомов – в коллекциях мастеров этого творчества встречаются альбомы-аккордеоны (лепорелло), альбомы в виде домиков и корзиночек, и даже отдельные открытки (кардмэйкинг – «изготовление открыток»).

Собирание альбомов с вырезками и памятными вещами впервые упоминается в 1598 г. – в то время люди начали собирать поэмы, цитаты, собственные наблюдения и вклеивать их в обычные книги. В начале XVIII в. в Германии девушки собирали волосы своих подруг, свивали из них сложные

[169]https://ru.wikipedia.org

узоры, украшая их лентами и цветами, а затем вклеивали в книги [170]. В XVIII в. в России впервые появились рукописные альбомы, которые украшались самыми разнообразными элементами, причём изготавливались такие альбомы и мужской, и женской частью населения (слово «альбом» заимствовано из франц. языка и означает «памятная книга»).

Техника скрапбукинга применима в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте как детская дизайнерская деятельность, связанная с изготовлением не только альбомов с разной тематикой, но и возможность изготовить с помощью взрослого уникальный и индивидуальный подарок к любой памятной дате или празднику. В процессе художественного творчества дети осваивают *базовые техники скрапбукинга: дистрессинг* («состаривание» страниц и создание рваного края)*, эмбоссинг* (выдавливание выпуклого рисунка через трафарет на бумагу)*, штампинг* (создание декоративных эффектов с помощью чернил, штампов и аппликаторов.

Техника «тестопластика»– биокерамика, искусство создания объёмных изделий, сувениров, картин и поделок из солёного теста. Солёное тесто – очень популярный материал для лепки и художественного творчества детей дошкольного и школьного возраста: оно доступно и эластично, его легко обрабатывать, высушенные изделия из солёного теста долговечны и прочны, их можно использовать в игровой деятельности детей [171].

Поделки из теста – очень древняя мировая традиция. Древние греки, римляне и египтяне использовали фигурки из солёного теста для религиозных ритуалов. В странах Скандинавии и Германии было принято изготавливать рождественские и пасхальные сувениры из солёного теста, а крупные медальоны, венки и кольца в виде украшений вывешивались в проёме окон и крепились к дверям для удачи и благополучия хозяев дома.

---

[170] Susan Pickering Rothamel. The Encyclopedia of Scrapbooking Tools. – Sterling Publishing Company, Inc, 2005. – P. 27-28.

[171] Лыкова, И.А. Художественный труд в детском саду. Экопластика: аранжировки и скульптуры из природного материала / И.А. Лыкова. – М. : ИД «Карапуз», 2009. – 160 с.

Когда главным символом Рождества стала ёлка, бедные люди изготавливали из хлебного теста рождественские украшения, для сохранения которых, от поедания насекомыми и мышами в тесто добавляли большое количество соли – так появилось солёное тесто. В станах Восточной Европы: Польше, Чехии, Словакии популярны большие картины из солёного нераскрашенного теста, запечённые в печи, которые считаются особенно привлекательными. В древнем Китае из солёного теста изготавливались марионетки для кукольных представлений. Народности, живущие в Гималаях, до сих пор с помощью деревянных форм изготавливают фигурки людей и животных из ячменной муки, приносимых в древние времена в жертву богам. Из поколения в поколение узбекские женщины выпекают декоративные лепёшки, которые вывешивают на стены своих домов.

Старинный русский народный промысел – лепка из солёного теста упоминается в летописях XII века. Центром этого промысла является русский Север, Архангельская область. Первоначально фигурки из солёного теста были не простыми игрушками, а играли ритуальную и магическую роль. На Руси, когда Новый Год праздновали 1 сентября (в это же время играли свадьбы), было принято дарить фигурки из солёного теста. Считалось, что такая поделка приносит богатство и благополучие в семью. На русском Севере в домах поморов на видном месте всегда стояли фигурки людей и животных из солёного теста, такие игрушки назывались «хлебосол», считалось, что хлеб и соль будут всегда в доме на столе. Во время Первой и Второй Мировых войн искусство изготовления солёного теста было утеряно, поскольку не хватало материала. Сегодня эта древняя традиция – изготовление поделок из солёного теста успешно используется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, что доставляет им огромную радость и возможность создать что-то новое.

Вышеописанные техники художественно творчества, применяемые в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста,

основаны на освоении и использовании специальных художественных материалов, оборудования и инструментов (Табл. 10).

Таблица – 10 Художественные материалы, оборудование и инструменты для основных техник детского художественного творчества

Название техники	Художественные материалы, оборудование и инструменты
Коллаж	Основа для коллажа; клей: обойный, ПВА, специальный для флористики; ножницы; гуашь и акварель; палитра; кисточки и поролоновые губки; линейка, маркеры, фломастеры и графический карандаш; куски обоев и газет, разные виды цветной бумаги и картона; природный бросовый материал
Папье-маше	Тонкая бумага, клей (столярный, канцелярский, ПВА, крахмальный), кисть, формы для заготовок
Декупаж	Ножницы, кисти, зубочистки, ватные диски, бумажные салфетки для декупажа, лак, основы для декупажа (предметы, рамки, игрушки, коробки, упаковки и пр.
Квиллинг	Тонкие полоски двусторонней цветной бумаги, стержни разных размеров и форм, карандаш, линейка с круглыми отверстиями, ножницы, пинцет, деревянные шпажки, специальный стержень с прорезью, клей ПВА, кисточка
Изонить	Карандаш, линейка, ножницы, иглы, нитки (шёлковые, мулине, ирис и пр.), шило, циркуль, основа (бархатная бумага или картон: однотонный, цветной)
Мокрое валяние	Натуральная цветная шерсть, подложка (пупырчатая плёнка), синтетическая сетка, мыло, горячая вода, ножницы, пинцет
Техника послойного выкладывания шерсти	Непряденая шерсть разных цветов и оттенков, ножницы, пинцет, клей-карандаш, однотонная ткань (хлопчатобумажная, фланель) или флизелин, фоторамка со стеклом, цветные фотографии и иллюстрации
Аппликация из фетра	Твердая основа для аппликации, цветной и однотонный фетр, ножницы, клей для ткани, шаблоны, элементы украшений: тесьма, бусины, бисер, пайетки, пуговицы и пр.
Ошибана	Засушенные цветы и растения, твёрдая основа: картон, бархатная бумага и пр., клей, пинцет, ножницы, цветные иллюстрации цветочных композиций, открытки
Модульное оригами	Белая и цветная двусторонняя бумага, ножницы, карандаш, линейка, образцы поделок оригами
Архитектурное оригами (pop-up)	Макетный нож, коврик для резки, металлическая линейка, фальцовая палочка и палочка для тиснения, скрепки или малярный скотч для крепления шаблона к бумаге, плотная бумага, белый и цветной картон, ножницы, клей, ластик, шаблоны
Скрапбукинг	Специальная бумага для скрапбукинга: однотонная, цветная и узорная; калька, картон, крафт-бумага (упаковочная); наборы объёмных декоративных элементов (брадсы); разные виды клея; простые и фигурные и ножницы; фигурные дыроколы; цветные карандаши и маркеры с эффектами объёма, бархата, с блёстками; перо или ручка с имитацией каллиграфического наконечника

Тестопластика	Солёное тесто, разделочная доска, стека, скалка, формы для вырезания фигур, лекала, шаблоны, трафареты, вода, тряпичные салфетки, элементы украшений: тесьма, шнурки, бусины, пайетки, прозрачный лак, гуашевые и акриловые краски

Экспериментальными исследованиями установлено, что в процессе освоения вышеперечисленных техник художественного творчества детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста:

– устанавливается баланс между репродуктивным и творческим освоением художественного опыта;

– дети учатся ориентироваться в нормативно-заданной ситуации обучения творчеству, где педагогом чётко определены внешние условия и правила художественно-конструктивной деятельности;

– дети овладевают практическими действиями художественного дизайна и учатся преобразовывать предметы и объекты в завершённое эстетическое состояние;

– совершенствуются поисковые и эвристические методы обучения творчеству развивающего характера с учётов индивидуальных возможностей, потребностей и способностей каждого ребёнка;

– педагог получает чёткое представление об особенностях, своеобразии художественного развития и творческом потенциале детей.

Выводы:

Целостность образовательного процесса в ДОО и начальной школе по развитию детского художественного творчества составляют техники, предполагающие авторизацию культурного опыта детей для создания индивидуального уникального продукта творчества: коллаж, папье-маше, декупаж, квиллинг, изонить, мокрое и сухое валяние, шерстяная живопись, модульное и архитектурное оригами, аппликация из фетра, скрапбукинг, тестоплатика.

Процесс освоения техник художественно творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте:

– ориентирует каждого ребёнка на самостоятельное творчество, в процессе которого раскрываются значимые для ребёнка свойства и назначения предметов;

– побуждает к активной позиции и становлению ребёнка как субъекта деятельности в творчестве;

– развивает универсальные культурные умения каждого ребёнка, преобразующиеся в дальнейшем в культурные практики, направленные на формирование перспективных интересов и их реализацию в самостоятельной творческой деятельности преобразующего характера;

– способствует реальному преобразованию ребёнка как самого себя в актах творчества и самоактуализации личности.

Выводы во II главе

Педагогическая технология как компонент педагогической деятельности, основанная на свойствах оптимальности, результативности, применимости и воспроизводимости, гарантирует качественное достижение поставленных педагогом целей при функционировании все компонентов образовательного процесса. Технологическая составляющая педагогических действий, коммуникаций и операций разрабатывается в соответствии с целевыми установками, направленными на конкретный ожидаемый результат и требования государственного образовательного стандарта.

Образовательные технологии, используемые педагогами ДОО и начальной школы, должны соответствовать методологическим требованиям – критериям технологичности (концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость), которые определяют структуру и компоненты образовательной технологии: концептуальную, содержательную и процессуальную основы. Практика работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста доказывает эффективность использования в процессе детского художественного творчества образовательных технологий: личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, проектной и исследовательской деятельности, игровых и информационно-коммуникационных.

Взаимодействие педагога и ребёнка в процессе детского художественного творчества должно осуществляться в психологически комфортных, эстетических условиях для формирования у детей механизмов самоорганизации, саморазвития и самореализации, гарантировать формирование и преобразование определённых личностных качеств.

Целостность образовательного процесса в ДОО и начальной школе по развитию детского художественного творчества составляют техники, предполагающие авторизацию культурного опыта детей для создания индивидуального уникального продукта творчества: коллаж, папье-маше, декупаж, квиллинг, изонить, мокрое и сухое валяние, шерстяная живопись,

ошибана, модульное и архитектурное оригами, аппликация из фетра, скрапбукинг, тестоплатика. Процесс освоения техник художественно творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте: 1) ориентирует каждого ребёнка на самостоятельное творчество, в процессе которого раскрываются значимые для ребёнка свойства и назначения предметов; 2) побуждает к активной позиции и становлению ребёнка как субъекта деятельности в творчестве; 3) развивает универсальные культурные умения каждого ребёнка, преобразующиеся в дальнейшем в культурные практики, направленные на формирование перспективных интересов и их реализацию в самостоятельной творческой деятельности преобразующего характера; 4) способствует реальному преобразованию ребёнка как самого себя в актах творчества и самоактуализации личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инновационные процессы в сфере российского образования и педагогической науки побуждают к созданию условий в образовательных учреждениях, повышающих уровень развития и становления творчески активной личности ребёнка. В условиях реализации ФГОС дошкольного и начального школьного образования сформировалась потребность в специальных психолого-педагогических исследованиях, способных проанализировать и наметить перспективы развития детского художественного творчества на различных уровнях образовательной системы.

Гуманизирующая роль детского творчества в образовательном процессе ДОО и начальной школы определяется сегодня тем, что оно «открывает» для ребёнка новые ценности и смыслы познания, которые обогащают его внутренний мир и способствуют активному проявлению качеств личности (любознательность, инициативность, активность, самостоятельность и др.).

Практика работы в образовательных учреждениях показывает, что детское художественное творчество интегрируется по разным основаниям: творчество как познание, творчество как деятельность, творчество как общение, творчество как поиск. Одним из эффективных средств развития художественного творчества детей является привлечение их к участию в детском экспериментировании и реализации проектной деятельности, способствующих развитию познавательного интереса, приобщению детей к культуре и искусству, формированию художественного вкуса, предпочтений и развитию творчества.

Диапазон детских контактов в процессе коллективного творчества определяется многообразием и функциональным составом общения сверстников, получением и усвоением новой познавательной информации,

освоением образцов действий, умений, навыков, вариативностью решения коммуникативных и творческих задач.

Содержательную основу детского художественного творчества составляет система принципов, опора на которые обеспечит педагогу достижение поставленных образовательных целей и решение творческих задач (принципы: культуросообразности, эмоциогенности и эстетизации предметно-развивающей среды, универсальности, саморазвития личности, самовыражения в художественном творчестве, креативной активности, обогащения сенсорного опыта).

В процессе художественного творчества центральным звеном в формировании личности ребёнка дошкольного возраста является развитие его мотивационной сферы, потребностей, стремлений, желаний и намерений. Мотивация ребёнка на художественное творчество предполагает грамотное использование педагогом эффективных методов мотивации и стимулирования продуктивной деятельности (методы: эмоционального стимулирования и развития познавательного интереса, волевые и социальные).

В процессе детского художественного творчества формируются наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и творческое мышление, последовательное освоение которых способствует интеллектуальному развитию детей. Основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют формирование и совершенствование мыслительных действий (операций). С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребёнка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Развитие мышления в процессе творческой деятельности детей напрямую связано с совершенствованием элементарных функций восприятия и памяти.

В процессе освоения разных видов учебной деятельности, в том числе и творческой, младшие школьники, в отличие от дошкольников, овладевают

более сложными формами умозаключений: на основе приобретения наглядно-чувственного и практического опыта действий у школьника активно развивается словесно-логическое мышление, а затем мышление в форме абстрактных понятий и рассуждений.

Процесс художественного творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте связан с развитием творческого воображения и фантазии, с помощью которых ребёнок учится самостоятельно создавать образы новых предметов и мысленно преобразует действительность с помощью операциональных действий (опредмечивание, дополнение до целого, детализация, агглютинация и синтез, аналогия и ассоциации).

Образовательный процесс в ДОО и начальной школе связан с использованием педагогической технологии, основанной на свойствах оптимальности, результативности, применимости и воспроизводимости, гарантирующей качественное достижение поставленных педагогом целей при функционировании все компонентов образовательного процесса. Технологическая составляющая педагогических действий, коммуникаций и операций разрабатывается в соответствии с целевыми установками, направленными на конкретный ожидаемый результат и требования образовательного стандарта. Практика работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста доказывает эффективность использования в процессе детского художественного творчества образовательных технологий: личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми, проектной и исследовательской деятельности, игровых и информационно-коммуникационных.

Взаимодействие педагога и ребёнка в процессе детского художественного творчества должно осуществляться в психологически комфортных, эстетических условиях для формирования у детей механизмов самоорганизации, саморазвития и самореализации, гарантировать преобразование определённых личностных качеств, предъявляемых ФГОС дошкольного и начального школьного образования.

Успешность процесса развития детей в художественном творчестве определяет группа методов обучения: проблемно-диалогические, по характеру познавательной деятельности и по источнику передачи информации, на основе целостного подхода, по дидактическим целям и задачам, социально-эмоционального воспитания и обучения детей, художественно-эстетического развития. В практике работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста педагогами ДОО и начальной школы в процессе художественно-творческой деятельности активно используются методы: репродуктивный, информационно-рецептивный, целенаправленного наблюдения, демонстрации, эвристический, художественного моделирования, проектов, экспериментирования и ТРИЗ-педагогики.

Целостность образовательного процесса в ДОО и начальной школе по развитию детского художественного творчества составляют техники, способствующие авторизации культурного опыта детей для создания индивидуального уникального продукта творчества: коллаж, папье-маше, декупаж, квиллинг, изонить, мокрое и сухое валяние, шерстяная живопись, ошибана, модульное и архитектурное оригами, аппликация из фетра, скрапбукинг, тестоплатика. Процесс освоения техник художественно творчества в старшем дошкольном и младшем школьном возраста способствует формированию субъектного и обогащению творческого опыта ребёнка. Самостоятельное творчество ребёнка побуждает его к активной позиции и развивает универсальные культурные умения, преобразующиеся в разных видах детской деятельности в культурные практики, что способствует реальному преобразованию ребёнка как самого себя в актах творчества и самоактуализации личности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕХНИКИ ДЕТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

ТЕХНИКА «КВИЛЛИНГ»

ТЕХНИКА «ШЕРСТЯНАЯ ЖИВОПИСЬ»

ТЕХНИКА «МОКРОЕ ВАЛЯНИЕ»

ТЕХНИКА «СУХОЕ ВАЛЯНИЕ»

ТЕХНИКА «ОШИБАНА»

ТЕХНИКА «МОДУЛЬНОЕ ОРИГАМИ»

ТЕХНИКА «ИЗОНИТЬ»

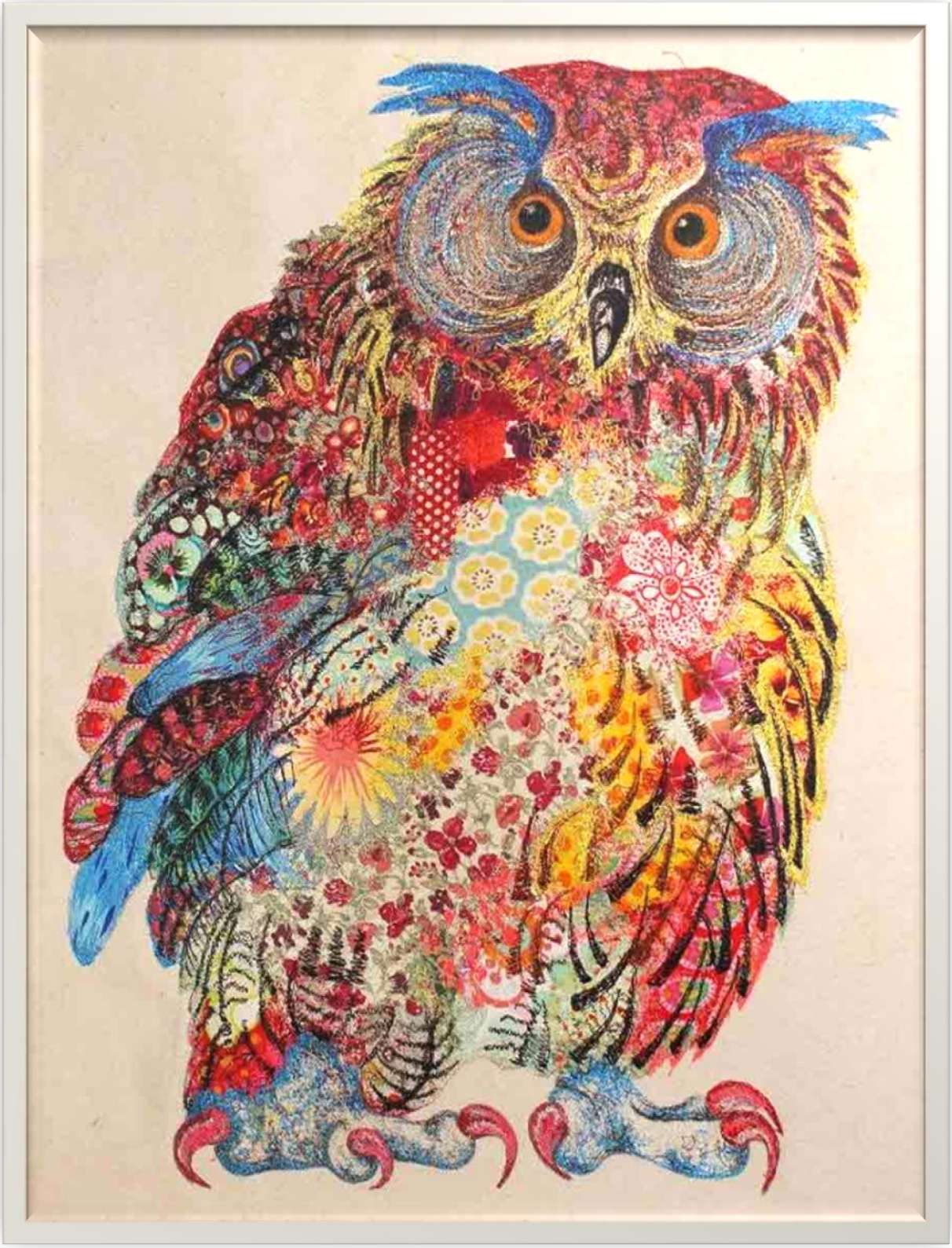
ТЕХНИКА «ТЕСТОПЛАСТИКА»

ТЕХНИКА «ДЕКУПАЖ»

ТЕХНИКА «ПАПЬЕ-МАШЕ»

ТЕХНИКА «АППЛИКАЦИЯ ИЗ ФЕТРА»

ТЕХНИКА «КОЛЛАЖ»



ТЕХНИКА «АРХИТЕКТУРНОЕ ОРИГАМИ»

ТЕХНИКА «СКРАПБУКИНГ»

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования

Научное издание

Бутенко Наталья Валентиновна

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Монография

Редактор серии «Библиотека научного журнала
«Вестник ЧГПУ» Е.Ю. Никитина
Редактор А.В. Свиридова
Корректор Ю.А. Гимранова
Компьютерная верстка А.А. Богатырёв

План выпуска 2018 г.
Подписано в печать 01.12.2018г.
Формат 60x84 1/16 Объем 7,3 уч.-изд. л., бумага офсетная
Заказ № 449. Тираж 500 экз.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии Южно-Уральского
государственного гуманитарно-педагогического университета
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69