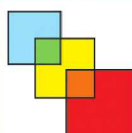




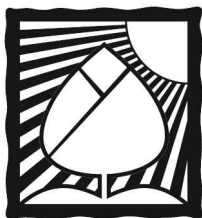
Библиотека
программы
воспитания
и обучения
в детском
саду

Т. С. Комарова

ШКОЛА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ



МОЗАИКА
СИНТЕЗ
МОСКВА • 2010



Библиотека
программы
воспитания
и обучения
в детском
саду

Т. С. Комарова

Школа эстетического воспитания

Издательство
МОЗАИКА-СИНТЕЗ
Москва 2010

Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»
под общей редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой

Научный редактор, автор-составитель — Комарова Тамара Семеновна — заведующая кафедрой эстетического воспитания Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования, действительный член Международной педагогической академии. Автор многочисленных трудов по различным вопросам дошкольной педагогики, истории педагогики; создатель и руководитель научной школы.

Под руководством Т.С. Комаровой защищено свыше 90 кандидатских и докторских диссертаций.

Комарова Т. С.

Школа эстетического воспитания. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 352 с.

В книге раскрываются вопросы, изучаемые руководителем школы эстетического воспитания — крупным специалистом-ученым в области дошкольного и начального образования и воспитания, подготовки педагогических и научных кадров, истории педагогики, организации и управления дошкольным воспитанием, доктором педагогических наук, профессором Т.С. Комаровой. Наряду с работами Т.С. Комаровой в книге даны труды ее учеников, внесших вклад в развитие педагогической науки и практики не только в области дошкольного воспитания, но также в области коррекционной педагогики, организации и управления образованием, в развитие игровых технологий и во многие другие.

Книга может быть интересна широкому кругу читателей, работающих в системах различных научных школ и прежде всего педагогам и родителям.

От редколлегии

Прошло почти сорок лет с того дня, когда воспитатели детских садов, преподаватели и студенты средних и высших учебных заведений познакомились с первым изданием монографии Т. С. Комаровой, посвященной формированию у детей графических навыков, без чего невозможно развитие творчества. С появлением этой книги одно из самых сложных и спорных направлений в работе с детьми по изобразительной деятельности получило научное обоснование, было положено начало многим научным трудам Т. С. Комаровой и ее учеников, связанным с развитием детского изобразительного творчества.

Сегодня Тамара Семеновна Комарова — известный ученый-педагог, высококвалифицированный специалист в области теории, истории, методики и практики дошкольного воспитания, а также эстетического воспитания и обучения детей изобразительной деятельности, развития их художественных способностей.

Тамара Семеновна родилась в Москве в семье рабочих. Окончив в 1948 году 8 классов средней школы, поступила в Московское дошкольное педагогическое училище № 7 (педколледж № 3 им. Н. К. Крупской). Она училась у известного педагога Б. Р. Борщанской. С первого курса Тамара Семеновна принимала активное участие в жизни учебного заведения. В числе учащихся, успешно окончивших педучилище (1951), была направлена для продолжения образования в Педагогический институт им. В. И. Ленина, где под руководством видных ученых: Е. И. Залкинд, А. В. Кенеман, К. Н. Корнилова, В. Б. Косминской, Ф. С. Левин-Шириной, Д. В. Менджерицкой, Н. А. Метлова, Е. Ю. Демуровой, сформировались ее педагогические воззрения, которые легли в основу концепции эстетического воспитания детей.

После окончания института с 1955 по 1961 год работала преподавателем Иркутского дошкольного педучилища, воспитателем московского детского сада Фрунзенского района, воспитателем-методистом, методистом городского дошкольного методического кабинета Московского городского отдела народного образования.

В 1961 году Тамара Семеновна поступила в аспирантуру НИИ дошкольного воспитания АПН РСФСР, успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему «Формирование техники рисования у детей дошкольного возраста». Ее научным руководителем была Н. П. Сакулина, крупный ученый в области эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

После защиты кандидатской Тамара Семеновна работала младшим, затем старшим научным сотрудником, а с 1976 г. заместителем директора по научной работе НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. За это время Т. С. Комарова защитила докторскую диссертацию на тему «Теория и практика обучения изоб-

разительной деятельности в детском саду» (1980). В 1983 году заняла должность профессора кафедры общей педагогики в Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина, где читала лекции по истории педагогики на факультетах музыки, художественно-графическом и дошкольного воспитания. В этот период кафедру возглавлял действительный член АПН СССР А. И. Пискунов, крупный методолог, известный в нашей стране и за рубежом. Здесь работали известные педагоги: В. М. Кларин, А. Е. Дмитриев и другие.

Работа на кафедре стала для Тамары Семеновны хорошей научной школой, позволила расширить круг ее научных интересов, включив в него историю педагогики, проблемы воспитания школьников, дидактики и другие.

Одновременно она была председателем секции дошкольного воспитания Педагогического общества РСФСР, руководила дипломниками и аспирантами.

С 1991 года и до сегодняшнего дня Т. С. Комарова заведует кафедрой эстетического воспитания Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова (в настоящее время Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова), сочетая эту деятельность с работой в Международной академии наук педагогического образования и Международной педагогической академии. Кроме того, Тамара Семеновна продолжает руководить аспирантами и докторантами, являясь членом двух диссертационных советов и председателем диссертационного совета по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по четырем специальностям.

Т. С. Комарова — заслуженный деятель науки РФ, известный ученый в области дошкольной педагогики. Ее научные интересы преимущественно связаны с одним из важнейших аспектов дошкольного воспитания — эстетическим, умственным и нравственным развитием детской личности, подготовки детей к школе.

Т. С. Комаровой впервые создана дидактически и психологически обоснованная, целостная система обучения рисованию, лепке, аппликации детей 3—7 лет в детском саду. Специальное внимание в ней было обращено на исполнительскую сторону способности к изобразительной деятельности, определена ее структура и выявлены индивидуальные особенности дошкольников, отражающиеся на характере этой деятельности.

Результаты исследований Т. С. Комаровой имеют большое теоретическое и практическое значение. Они были положены в основу совершенствования системы эстетического воспитания в дошкольных учреждениях. По разработанной Т. С. Комаровой системе детей обучают изобразительной деятельности, развивают их творчество в дошкольных учреждениях России и странах СНГ. Система получила признание японских педагогов.

Исследования Т. С. Комаровой легли в основу программы учебного курса для студентов дошкольных факультетов педагогических институтов и университетов «Основы изобразительного искусства и методики руководства изобразительной деятельностью детей», одним из авторов и редактором которой она является, а также в основу курса для дошкольных педагогических училищ и колледжей. При ее участии и под ее руководством создано пособие для учащихся педагогических училищ по этому курсу.

Т. С. Комарова исследовала вопросы научной организации труда и управления в системе дошкольного воспитания. Результаты этой работы отражены в

сборнике научных трудов «Социально-педагогические проблемы организации и управления в системе дошкольного воспитания».

Большое внимание она уделяет изучению проблемы преемственности в формировании художественно-творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Особое внимание Т. С. Комарова уделяет подготовке научных кадров. Под ее руководством подготовлено и защищено почти 90 кандидатских и докторских диссертаций по различным проблемам воспитания и образования детей дошкольного и школьного возрастов.

Много времени уделяет Тамара Семеновна пропаганде педагогических знаний, выступая с лекциями и докладами перед коллегами, студентами, педагогами-практиками. Широкую научно-педагогическую деятельность, как и во все предшествующие годы, она совмещает с работой в дошкольных учреждениях и в начальных классах школы, где под ее руководством проводятся экспериментальные исследования. Она продолжает принимать активное участие во многих научных и научно-практических конференциях как в нашей стране, так и за рубежом (Венгрия, Болгария, Перу, Португалия, Сирия, Япония и др.).

Т. С. Комаровой написано и опубликовано более 300 работ; некоторые из них переведены и изданы в Болгарии, Италии, Японии и других странах.



От автора

Школа эстетического воспитания в лице ее 88 учеников (кандидатов и докторов наук и моем — как руководителя) достигла известных успехов в развитии педагогической науки и обогащении инновационными подходами к практике работы с детьми дошкольного возраста, начальной и средней общеобразовательной школы, вузовской подготовки педагогов и системы дополнительного образования, включая повышение квалификации.

В рамках школы эстетического воспитания были разработаны вопросы развития детского художественного творчества в разнообразных видах художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, речевой, театрализованной, игровой); раскрыто значение этих видов деятельности во всестороннем развитии личности. Тематика исследований, как это видно из наших трудов и работ наших учеников (их список представлен в приложении, многие из них приобрели широкую известность), охватывает не только проблемы эстетического воспитания, но и сопряженных с этим содержанием нравственного, умственного, трудового воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Большое внимание уделяется вопросам преемственности между дошкольным учреждением и начальной школой по направлению эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей.

Достижением школы является разработка сущности и структуры художественно-творческих способностей. Под художественно-творческими способностями мы понимаем комплекс таких психических свойств и качеств личности, которые необходимы для успешного овладения различными видами детской деятельности, развития творчества и успешного последующего учения в школе. Художественно-творческие способности характеризуются проявлением художественно-творческой активности индивида, направленной на создание прекрасного в любом виде детской деятельности, стремления как можно более полно выразить задуманное содержание и точнее передать образы, предметы и явления действительности. Эти способности характеризуются интересом к детской деятельности (или к отдельным ее видам), увлеченностью ею, эмоционально-положительным отношением к объектам эстетического характера, включая процесс художественного творчества, который приносит детям радость, вызывает гедонистическое чувство. Выделены и обоснованы условия и этапы формирования и развития способностей у детей; определены общие основы и специфика каждого вида художественно-творческих способностей, детерминированные спецификой каждого вида искусства, на котором базируется та или иная способность к изобразительной, музыкальной,

театрализованной, конструктивной деятельности; способность к сочинению и рассказыванию сказок и др. (Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина, А. И. Савенков, Г. П. Новикова, Г. Г. Григорьева, М. Н. Братухина, С. Кахнович, В. Краснова, Т. В. Антонова, Е. А. Пелих и др.).

Важным в разработке проблемы способности к изобразительной деятельности явилось исследование по формированию у дошкольников графических навыков, которые включаются в комплексную способность, названную нами ручной умелостью.

При экспериментальном изучении художественно-творческих способностей были выделены и проверены на практике психолого-педагогические условия эффективного формирования творчества у детей дошкольного возраста, к которым мы отнесли:

- приоритетное внимание к специфическим детским деятельности: игре, изобразительной, музыкальной, театрализованной, конструктивной, трудовой, которые интересны детям и могут при рекомендуемом разнообразии методов и приемов обеспечить всестороннее развитие, создать обстановку эмоционального благополучия, наполнить жизнь ребенка интересным содержанием;

- составляющей формирования духовных и творческих способностей ребенка является художественно-эстетическая деятельность, которая реализуется (по выбору ребенка) в разных видах культурно-досуговой деятельности. В силу этого у дошкольника происходит формирование художественно-эстетической культуры, которая является ведущим компонентом общей культуры человека;

- творческий подход педагогов к отбору разнообразного содержания образования, видов искусства и художественно-творческих видов деятельности, построенного на основе интеграции, а также к организации интегрированных занятий с детьми, использованию как традиционной, так и инновационной технологии обучения;

- для возникновения и формирования творчества необходимо вызывать и закреплять у детей эмоционально-положительное отношение к действительности, искусству, разнообразной художественной деятельности и процессу ее осуществления;

- создание художественно-эстетической среды в детском учреждении. При этом в оформлении помещения активное участие должны принимать сами дети, которые вместе с педагогами украшают зал для проведения праздников, народных обрядовых действий, досуга, создают элементы декораций и детали костюмов для игр-драматизаций, инсценировок, использования своего свободного времени (Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина, Е. А. Пелих, О. Ю. Филлипе);

- широкое включение в жизнь детей разнообразных видов культурно-досуговой деятельности, что позволяет каждому ребенку наиболее ярко проявить себя в том виде деятельности, который является для него наиболее интересным, а может быть, и в нескольких видах;

- включение в психолого-педагогический процесс разнообразных игр, игровых приемов и игровых ситуаций, что максимально способствует созданию личностно значимой для ребенка 3–7 лет мотивации обучения, усвоения материала и развития творчества (Т. С. Комарова, Г. Г. Григорьева, Н. Ф. Губанова, Т. Н. Доронова, Е. Л. Трусова).

Огромное значение для эстетического и интеллектуально-нравственного формирования личности имеет приобщение детей к народному искусству начиная с младшего возраста. На основе данных, полученных в исследованиях по проблемам народного искусства (декоративно-прикладного, музыкального, всех видов фольклора (потешки, пословицы, поговорки, загадки, сказки и др.)), было установлено, что все виды народного искусства доступны дошкольникам, вызывают интерес, желание рассматривать и включаться в исполнение музыкальных, изобразительных, фольклорных произведений. На этой основе был создан и ряд пособий для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов дополнительного образования (А. А. Грибовская, Г. П. Новикова, Е. В. Харченкова, И. А. Старкова, М. Н. Братухина (Кисилева), Л. Б. Горуневич, В. Краснова, Г. А. Хабидулина).

Важным направлением исследований школы эстетического воспитания мы считаем взаимосвязь умственного, нравственного и эстетического воспитания. Истина. Добро. Красота. Это ключевые понятия, символизирующие целостность и разносторонность формирования личности. Участниками школы исследовались формирование коллективных взаимоотношений в процессе коллективного создания изображений, составления коллективных композиций, значение этих занятий для нравственно-эстетического воспитания детей (Т. С. Комарова, А. И. Савенков, О. А. Соломенникова); вопросы взаимодействия детей друг с другом, педагога с детьми (Е. С. Евдокимова, И. Ф. Слепцова).

Эстетическое воспитание тесно связано с умственным и нравственным: истина, добро и красота составляют непреходящие ценности каждого этноса. Приобщение растущего и развивающегося человека к этим ценностям приводит его к высокому уровню духовного развития. Это определило направление исследований многих наших учеников.

Ключевыми являются работы, раскрывающие взаимосвязь различных видов художественно-творческой деятельности с разнообразными сторонами воспитательно-образовательной работы, что способствует всестороннему воспитанию и развитию детей и подготовки их к школе (взаимосвязь изобразительной деятельности с игрой, ознакомлением с окружающим, театрализованной деятельностью, музыкой, природой); формирование навыков коллективной деятельности при создании коллективных композиций; взаимодействие детей в разных видах деятельности; преемственность в эстетическом, физическом, умственном и нравственном воспитании дошкольников, младших школьников и учащихся среднего и старшего школьного возраста (Т. С. Комарова, С. Д. Галайда, Т. И. Лазарь, В. А. Вепрева (Петухова), Н. Л. Дьякова, Е. К. Янакиева, Г. А. Савостина).

Большое место в работе школы занимают проблемы подготовки детей к школе: (вопросы преемственности между дошкольным образованием и начальной школой, формирование предпосылок учебной деятельности — действий контроля и действий оценки, подготовка к школе по тем или иным конкретным направлениям детей с нормальным уровнем развития и детей с задержками психического развития).

На основе проведенных исследований (Т. Н. Доронова, О. А. Соломенникова, Е. В. Шамарина, Н. Г. Какауридзе, Т. С. Комарова, Ю. С. Григорьева и др.) по-

казано значение изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация и конструирование) и музыки для подготовки детей к школе, которую исследователи понимали как сложный и длительный процесс, включающий несколько составляющих (направлений): 1) всестороннее воспитание детей в дошкольном учреждении как фундамент подготовки; 2) психологическая составляющая подготовки (личностная подготовка, формирование предпосылок учебной деятельности); 3) предметная подготовка (в начальной школе есть уроки изобразительного искусства, ручного труда, музыки). Изобразительная деятельность в детском саду развивает ручную умелость, что, в свою очередь, способствует овладению письмом.

Педагоги, представляющие нашу школу эстетического воспитания, прекрасно понимали, что только эстетически образованный педагог может осуществлять эстетическое развитие личности ребенка, формирование его творческих способностей (Т.С. Комарова, С.И. Букатина, Г.Г. Григорьева, Л.И. Елисеева, У.Ш. Ибрагимов, А.И. Савенков).

Обосновано положение о том, что эстетическое воспитание и образование является самостоятельной категорией в науке, а формирование эстетической культуры необходимо рассматривать как одну из задач эстетического воспитания личности, в частности педагога. В связи с тем, что в современном обществе повышается роль эстетического воспитания в духовном развитии личности, была обновлена парадигма педагогического образования в высших учебных заведениях, наполнена новым содержанием. В итоге было обеспечено развитие творческих начал у будущих педагогов, способных эффективно осуществлять эстетическое воспитание детей. Разработана и экспериментально проверена модель эстетической подготовки педагога дошкольного образования, включающая теоретический, практический, методический, специальный компоненты. Определены уровни эстетической подготовки педагога (оптимальный, достаточный, необходимый), наиболее адекватно отражающие требования к педагогу, и достигнутый уровень его эстетической и профессиональной подготовки.

Многие представители школы работают в педагогических колледжах и вузах. Решая вопросы подготовки воспитателей для дошкольных учреждений, учителей школы, педагогов дополнительного образования и повышения их квалификации, они строили и строят свою деятельность на основе разработанных в исследованиях подходов и положений, что позволяет преподавателям всех ступеней образования добиваться высоких результатов (В.Ф. Баранов, С.Д. Галайда, Л.Б. Горуневич, У.Ш. Ибрагимов, С.П. Козырева, Н.Г. Липкина, Н.И. Карпова, Т.В. Машарова, М.Б. Зацепина, Г.В. Быхолец, Г.П. Новикова, Е.В. Ключева, О.Л. Хамаева, Н.Л. Спиренкова, Л.И. Чайчиц и многие многие другие).

Учеными, входящими в состав школы, разработаны и опубликованы фундаментальные труды по актуальным проблемам педагогической науки и практики, которые включены в библиографию трудов членов школы (М.А. Абрамова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина, В.И. Новосельцев, Н.М. Сокольников, Л.И. Фалюшина и другие).

Одним из весьма важных проектов, осуществленных при участии педагогов школы эстетического воспитания и получивших широкий отклик в практике дошкольных учреждений страны, стал проект модернизации «Программы

воспитания и обучения в детском саду», вышедшей в 1985 г. под редакцией М. А. Васильевой, в то время работавшей начальником управления по дошкольному воспитанию РСФСР (фактически это территория России сегодня).

Педагоги дошкольных учреждений постоянно поднимали вопрос о переиздании этой «Программы». Однако в том виде переиздать ее не представлялось возможным, так как программа не соответствовала реалиям настоящего времени. Для модернизации «Программы» был создан авторский коллектив, который подготовил новую «Программу воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. И, конечно, большая благодарность В. М. Кузиной, директору издательского дома «Воспитание дошкольника», взявшей на себя труд подготовить к печати и опубликовать первое издание «Программы воспитания и обучения в детском саду» под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой и общих методических рекомендаций к программе.

В состав авторского коллектива вошли высококвалифицированные специалисты: доктор педагогических наук В. И. Петрова, профессор кафедры эстетического воспитания МГГУ им. М. А. Шолохова, доктор педагогических наук, профессор Н. Е. Веракса — зав. кафедрой, кандидат педагогических наук, профессор МПГУ Э. Я. Степаненкова, а также ряд педагогов-ученых в области дошкольного воспитания, относящихся к школе эстетического воспитания (А. В. Антонова — доктор педагогических наук, О. В. Дыбина — доктор педагогических наук, М. Б. Зацепина — доктор педагогических наук, Т. С. Комарова — доктор педагогических наук, О. А. Соломенникова — кандидат педагогических наук, Н. Ф. Губанова — кандидат педагогических наук (Коломенский педагогический институт)).

Авторы «Программы» совместно с издательством разработали направления ее методического сопровождения, общие методические рекомендации (включающие все разделы работы и виды детской деятельности по каждой возрастной группе). Методические пособия созданы авторами «Программы воспитания и обучения в детском саду» по всем разделам программы, отдельно для каждой возрастной группы. Создаются книги занятий по всем видам деятельности и разделам по каждой возрастной группе. Огромная благодарность всего авторского коллектива директору издательства «МОЗАИКА-СИНТЕЗ» Альфие Минимулловне Дорофеевой за творческое сотрудничество в подготовке и издании «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой и Т. С. Комаровой и методического обеспечения программы, создающего для педагогов дошкольных учреждений возможность эффективно реализовать программу на всех возрастных этапах дошкольного детства и насчитывающего уже сегодня, когда завершается книга, более 60 наименований, а также 20 рабочих тетрадей для детей всех возрастных групп.



Слово благодарности

В этой книге мне хотелось бы выразить благодарность, прежде всего моей семье, особенно моей маме, мужу, дочери и внукам, моей сестре, которые постоянно поддерживали меня и помогали. Я их всех очень люблю.

Мои друзья! Это большое счастье иметь таких умных и верных друзей, которыми меня одарила судьба, — Лидию Ефремовну Журову, Елену Александровну Леванову, Елену Всеволодовну Лебедеву, Наталью Федоровну Виноградову, Веру Кондратьевну Котырлу. Наша дружба насчитывает десятилетия, и я не представляю своей жизни без них.

Благодарность моим учителям и первой из них воспитательнице детского сада, который мы с сестрой посещали, — Марие Яковлевне; ее любовь к нам, детям, ровный доброжелательный тон, чувство юмора создавали комфортную обстановку в группе. Ее образ помог мне определить, куда пойти учиться и какую профессию избрать, когда по окончании 8-го класса я решила поступить в педагогическое училище № 7, что находилось в Москве на Садовом кольце (напротив теперешнего Театра кукол им. С. В. Образцова). Огромная благодарность учителям этого училища.

Я признательна моим школьным учителям. Во время Великой Отечественной войны мне пришлось учиться в пяти школах: в московской, затем в двух сельских в Сибири во время эвакуации, в поселковой школе Московской области и вновь в московской школе — по окончании войны. У меня сложилось впечатление, что это были лучшие учителя (за исключением, пожалуй, одной учительницы).

Нашему поколению очень повезло: на педагогическом факультете Московского государственного института им. В. И. Ленина преподавали крупные специалисты в области дошкольного воспитания, принимавшие активное участие в организации детских садов и развитии науки о воспитании детей дошкольного возраста: А. В. Суровцева, Е. И. Залкинд, А. В. Кенеман, В. Б. Косминская, Ф. Н. Левин-Щирин, Н. А. Метлов, Е. А. Флерина. Психологию нам преподавал известный психолог К. Н. Корнилов, и когда он читал лекции, в аудиторию набивались студенты с других факультетов.

После окончания института выпускницы — Ирина Валюкова, Неля Пинус, Людмила Полимпсестова и я — поехали в Иркутск в качестве преподавателей педагогического училища. Никто нас не обязывал. Практически весь наш курс остался работать в Москве, даже не москвичи. Мы же написали в четыре сибирских города в педагогические училища с предложением поработать преподавателями. Из Иркутского педагогического училища пришел ответ, что нужны четыре преподавателя. Мы мечтали посмотреть страну и поработать в Сибири.

Я благодарна судьбе за то, что это состоялось, и своим сокурсницам, которые были рядом. Но особенно я признательна руководителям училища — директору Беляевой Евдокии Ивановне и завучу Аксеновой Алевтине Гавриловне, а также всем учителям, которые высоким профессионализмом способствовали нашему становлению.

Большое влияние на мое человеческое и профессиональное развитие оказали Полина Исаковна Дымшиц (зам. главного редактора журнала Дошкольное воспитание) и Елизавета Дмитриевна Татищева — методист Московского городского методического кабинета по дошкольному воспитанию. Это были высокообразованные, интеллигентные в полном смысле этого слова, удивительно добрые люди. У них я многому научилась. Они для меня были больше, чем учителя. Когда я вспоминаю о времени, проведенном с ними, то думаю: как же мне повезло!

Особое место в моей жизни, в моем становлении как исследователя занимает Нина Павловна Сакулина — замечательный, скромный человек, умный, широко образованный ученый, мой дорогой и бесконечно уважаемый научный руководитель. Ей в книге посвящена отдельная статья.

В начале 1960 г. в составе Академии педагогических наук был создан Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания, который возглавили известный психолог Александр Владимирович Запорожец и известный ученый в области дошкольной педагогики А. П. Усова. В институте работали тогда уже известные специалисты в области дошкольного воспитания педагоги и психологи: Е. И. Радина, Н. С. Карпинская, В. Г. Нечаева, Р. И. Жуковская, Л. А. Пенъевская, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Л. А. Венгер, М. Ю. Кистяковская, Ф. А. Сохин и другие. Они все так или иначе оказали влияние на мое формирование как будущего педагога и ученого. Но основная роль принадлежит А. В. Запорожцу — высокообразованному человеку, блестящему ученому, талантливому руководителю. Он с большим уважением относился к каждому члену коллектива. Как ученый Александр Владимирович был чрезвычайно требователен и к себе, и к другим.

Александр Владимирович был не только крупнейшим ученым в области детской психологии, но и мудрым руководителем. При нем институт интенсивно рос и развивался, что вызывало к нему интерес у отечественных и зарубежных ученых. Мне посчастливилось проработать в институте под руководством А. В. Запорожца (включая годы аспирантуры) 22 года. Из них 17 лет я была секретарем парторганизации института, а последние семь лет заместителем Александра Владимировича по научной работе. Это были замечательные годы.

На общеинститутской кафедре педагогики Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина (ныне МПГУ), куда я перешла в 1983 году будучи избранной по конкурсу на должность профессора, был в то время замечательный коллектив, возглавляемый академиком АПН СССР (ныне РАО) Алексеем Ивановичем Пискуновым, крупнейшим ученым-педагогом, известным не только в нашей стране, но и за рубежом, человеком энциклопедических знаний, глубоко преданным избранной деятельности, требовательным и к себе, и к другим членам кафедры. Для меня работа на

кафедре под руководством Алексея Ивановича была замечательной школой, которая оказала влияние на мою педагогическую деятельность. Я благодарна Юрию Георгиевичу Круглову, ректору МГЗПИ (заочный педагогический институт, затем МГОПУ им. М.А. Шолохова, а в настоящее время Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова), пригласившему меня в 1991 г. на заведование вновь созданной кафедрой эстетического воспитания и создавшему благоприятные условия для плодотворной творческой преподавательской и научной работы нашей кафедры, за понимание и поддержку.

Благодарю моих учеников за верность, за стремление выполнить исследование на достаточно высоком уровне, за трудолюбие, упорство, желание постоянно работать, не останавливаться на достигнутом и нести свои знания и опыт детям, студентам, педагогам. Подавляющее большинство из них до сих пор работает напряженно и эффективно. А главное — все они в науке, в жизни, в творчестве поддерживают друг друга.

Особую благодарность я выражаю тем своим ученикам, которые оказали мне помощь в подготовке этой книги к первому и второму изданию — Абрамовой Марии Алексеевне, Антоновой Анне Викторовне, Соломенниковой Ольге Анатольевне, Григорьевой Юлии Сергеевне, Дыбиной Ольге Витальевне, Зацепиной Марии Борисовне, Новиковой Галине Павловне, Пелих Елене Александровне, Слепцовой Ирине Федоровне, Сокольниковой Наталье Михайловне.

Большую благодарность я испытываю ко многим педагогам-практикам, которые в своей педагогической деятельности используют созданные мною методические пособия. Их труд помогает увидеть пути дальнейшего развития науки и совершенствования практики. Особая моя признательность тем учреждениям Белоруссии, Латвии, России, Украины, в которых осуществлялась проверка и коррекция моей системы занятий по изобразительной деятельности для всех возрастных групп детского сада, вопросов преемственности, создания эстетической и экологической среды, формирования художественно-творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

С чувством глубокой благодарности и уважения хочу назвать руководителей образовательных учреждений г. Москвы, в которых осуществлялась и продолжает осуществляться опытно-экспериментальная работа по разным направлениям моей концепции эстетического воспитания и формирования художественно-творческих способностей детей: Галина Михайловна Марташова — заведующая детским садом № 144 (Калошин переулок); Галина Ивановна Дементьева — заведующая детским садом № 1350 Северо-Восточного учебного округа; Галина Павловна Новикова — заведующая детским садом № 289 Юго-Западного учебного округа; Ольга Юрьевна Филлипс (Зырянова) — директор учреждения Начальная школа — детский сад № 1607, а затем № 3 УДП РФ; Елена Александровна Пелих — директор Прогимназии № 1882 (ЮВУО); Галина Владимировна Тимофеева — заведующая детским садом № 2 УДП РФ; Владимир Петрович Обложко — директор школы № 606 Северо-Восточного учебного округа и педагоги начальных классов этой школы; Елена Николаевна

Козлова — руководитель изостудии и преподаватель изобразительного искусства школы.

С глубокой скорбью вспоминаю моих учеников, безвременно ушедших из жизни, — Троян Альбину Николаевну, Какауридзе Нателлу Григорьевну, Лысову Валентину Яковлевну, Ибрагимова Улыкбека Шаракиновича, Любовь Ильиничну Елисееву, Клименко Наталью Вадимовну. Они ушли в рассвете творческих сил. Светлая им память.

Я могла бы поблагодарить еще очень многих людей, которые встретились мне в жизни. Мне везло на хороших людей, и это стоит огромной благодарности.



СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ



Создание программных документов для дошкольных учреждений

После установления в стране советской власти (1917 г.) был поставлен вопрос о создании системы общественного дошкольного воспитания как первом звене системы образования и разработке программы для дошкольных учреждений. На IV съезде в 1928 году обсуждался проект программы. На съезде же были приняты «Принципы составления программы детского сада». В документе указывалось на необходимость установления преемственности в работе яслей, детского сада и школы. С этой целью были объединены ученые-педагоги, психологи, психофизиологи, деятели культуры, практические работники, которые готовили предложения к созданию программы и регулярно обсуждали подходы к определению ее содержания на четырех съездах по дошкольному воспитанию (I — 1919 г., II — 1921 г., III — 1924 г., IV — 1928 г.)

В последующем были составлены программы по «организующим моментам» и «по видам деятельности».

Программа определяла основные виды деятельности по следующим разделам: 1) общественно-политическое воспитание; 2) трудовое воспитание; 3) физическое воспитание; 4) музыкально-двигательное воспитание; 5) изобразительная деятельность; 6) математика; 7) грамота.

Программа по «организующим моментам» предусматривала 16 таких моментов. За основу организации были взяты времена года и в каждом из них по 4 момента. Например, «Осенний квартал»: 1) организация жизни группы; 2) участие детей в оздоровлении быта; 3) участие детей в праздновании Октябрьской революции; 4) организация хозяйственного уголка и среды для занятий.

В 1932 году в 196 000 детских учреждений воспитывались 1 млн 617 тыс. детей. В 1932 году Наркомпросом, возглавляемым в то время Н. К. Крупской, был выпущен первый программно-методический документ для дошкольных учреждений. Он был разработан дошкольным сектором Научно-исследовательского программно-методического института и специальной комиссией института. В комиссию входили научные работники и методисты: Р. И. Прушницкая, Е. А. Флерица, М. М. Виленская, А. М. Леушина, Е. А. Аркин, Л. К. Шлегер, Е. Г. Леви-Гориневская, А. А. Невский, Н. А. Метлов, Ф. С. Левин-Щирина, Ф. Н. Блехер и др. Руководили составлением программы А. В. Суровцева и Р. А. Скомаровская.

Была поставлена задача систематизировать содержание работы детского сада, учитывая весь опыт дошкольных учреждений, методические письма для дошкольных работников, научные исследования.

В этой программе впервые определен объем работы с детьми в детском саду, сформулированы задачи воспитания для каждой возрастной группы, включавшие общественно-политическое и трудовое воспитание, эстетическое воспитание средствами музыки, изобразительной деятельности. Были определены также задачи обучения грамоте, математике, ознакомления с природой. В программе указывалось, что детский сад осуществляет задачи коммунистического воспитания. Содержание программы свидетельствует, что ее разработчики ставили задачу всестороннего развития ребенка.

В объяснительной записке к программе перечислены ошибки предыдущего периода развития дошкольного воспитания, в частности, в области трудового, общественно-политического воспитания. Однако и эта программа не была лишена недостатков: мало места отводилось игре, переоценивалась роль трудовой деятельности детей, предполагаемый круг общественно-политических знаний был малодоступен детям дошкольного возраста.

Кроме программы «по видам деятельности» в дополнение к ней были выпущены три книги — для младшей, средней и старшей групп, где все содержание программы распределялось по «организующим моментам», и воспитательную работу детского сада рекомендовалось строить по этому методу. В то время считалось, что метод «организующих моментов» позволяет связать все разделы программы. Организующий момент был введен как первая попытка систематизировать работу воспитателя и объединить содержание воспитания вокруг той или иной темы. Н. К. Крупская писала по этому поводу: «Мне кажется, что впервые был поднят вопрос об “организующем моменте” для того, чтобы детям давать более углубленное представление, может быть, не начинать их политикой до конца, но сблизить с тем, чем живет страна». Темой организующего момента, в связи с которой детям давались знания, были какие-то практические дела — «жизненные задачи», например: «устройство уголка книги», «организация рабочего уголка», «участие в революционных праздниках», «помощь детским площадкам» и др. Программа предусматривала для каждой возрастной группы на год 16 организующих моментов, которые распределялись по кварталам. Эта форма организации педагогического процесса была заимствована из комплексной школьной программы, построенной по схеме: природа, труд, общество. Однако компоновка познавательного материала по организующим моментам страдала формализмом, так как предусматривала механическое прикрепление всех разделов программы к определенной теме.

Вместе с тем у метода комплексирования программного материала имелись и положительные стороны: внимание детей привлекалось к окружающей жизни, это было важным средством воспитания у них первых социальных чувств и отношений.

Недостатки программы 1932 года не исчерпывались лишь методом планирования воспитательной работы. Детям дошкольного возраста был малодоступен представленный в ней познавательный материал, как по содержанию, так и по объему, не были устранены перегрузки детей трудом, а также знаниями из области социальной действительности. Многие рекомендации, касающиеся практической деятельности детей, давались не дифференцированно и явно превышали возможности дошкольников. Так же, без учета возраста, были по-

добраны детские книги для чтения и рассказывания. Мало внимания уделялось родному языку и развитию речи. В программе явно переоценивалась роль окружающей среды и ее стихийное воздействие на развитие личности, что снижало роль целенаправленного воспитания.

Эта программа проверялась на практике, и Н. К. Крупская в своем докладе на дошкольной секции ГУСа (1933), говоря о результатах программы, вскрыла ее достоинства и недостатки (в частности, отсутствие преемственности со школой 1-й ступени). В связи с этим началась переработка документа.

Между тем начиная с 1932 года дошкольные учреждения имели единую программу воспитания, которая давала воспитателю перспективу работы, ставила четкие цели и задачи, устанавливала единые критерии в воспитании и развитии детей, открывала перед педагогом широкие возможности для его творческой деятельности, в том числе для поисков эффективных методов и приемов воспитания. Наличие единой для всех детских садов программы — большое достижение системы советского общественного дошкольного воспитания.

Существенное значение для дальнейшего развития теории и практики дошкольного воспитания и подготовки программных документов детского сада имели постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 г. Они способствовали устранению недостатков, присущих программно-методическим документам детского сада, напоминая дошкольным работникам о необходимости учета возрастной специфики в воспитании, предостерегали от переоценки возможностей детей. Постановление ЦК ВКП(б) от 1934 года «О перегрузке школьников и пионеров общественно-политическими заданиями» также помогало дошкольным работникам преодолевать недостатки в работе. Это касалось и преподнесения недоступных дошкольникам знаний, и привлечения к непосильным практическим делам и многочисленным обязанностям, и механического перенесения в работу с дошкольниками форм организации школьных и взрослых трудовых коллективов.

В апреле 1934 года были выпущены новая программа и указания о внутреннем распорядке детского сада, утвержденные Наркомпросом. Программа включала следующие разделы: общественное воспитание — методические указания по возрастным группам; физическое воспитание — программа; игры — методические указания о содержании и организации игр по возрастам; художественное воспитание — программа; рисование, лепка и трудовые занятия; развитие детской речи и занятия с книгой — указания по возрастам; начатки знаний о природе — программа; развитие первоначальных математических представлений — программа; занятия по чтению и письму — программа; внутренний распорядок в детском саду.

Эта программа в большей степени учитывала возрастные особенности и интересы ребенка-дошкольника. В ней отразилось стремление обеспечить всестороннее развитие детей, не перегружая недоступными их возрасту знаниями. Объем образовательного материала был значительно уменьшен.

Достоинство программы заключалось в том, что большое внимание уделялось играм как средству развития мышления, воображения, способностей;

творчеству ребенка как средству познания окружающей действительности, развития речи. Игра в это время утверждается как основной вид деятельности дошкольника, в программе указывается, что она способствует воспитанию здорового, жизнерадостного ребенка. Кроме того, игра в этом документе рассматривается с точки зрения ее значения для становления детских взаимоотношений, воспитания в духе коллективизма. Детским садам рекомендовались подвижные игры с правилами, дидактические, строительно-конструктивные, свободные, творческие игры или стимулированные, когда педагог различными средствами — чтением книг, проведением экскурсий, а чаще всего «организацией среды» — пособиями, игрушками и игровыми материалами — «наводит детей на игру».

В программе давались указания о воспитании у детей коллективизма, о руководстве детьми в освоении правил поведения, приобретении навыков коллективной жизни, установлении дружеских отношений друг с другом и уважительного отношения к взрослым.

В программе 1934 года значительно усилено внимание к образовательной работе детского сада; стали упорядочиваться организационные формы обучения. Программа вводила в детском саду организованные, «установленные» занятия.

Организованные занятия были двух видов. Первый — фронтальные занятия, когда всем детям давали один и тот же материал и одинаковое задание, и занятия группами — задание общее для всех, но каждый выполнял какую-то его часть. Второй вид — занятия по выбору: воспитатель предлагал детям три-четыре вида материалов, и они сами выбирали и материал, и тему работы, и способы выполнения. Было предусмотрено расписание занятий на неделю для детей 7 лет: 3 занятия по грамоте; 3 — по математике; 2 — по ознакомлению с природой; 2 — музыкально-ритмических; 4 — по работе с материалами; 2 — по развитию речи.

Между тем программа не была лишена недостатков. Так, в ней недооценивалась роль воспитателя и переоценивалась роль среды в развитии ребенка, воспитательной работе не уделялось должного внимания, роль педагога ограничивалась наблюдением за детьми и «организацией среды». В программе детализировалось, какие игрушки, пособия, материалы, инструменты должен подобрать педагог. Согласно ей, воспитатель должен лишь «следить» за правильным развитием ребенка, а не руководить им.

Программные указания к организации игр в детском саду строго регламентировали их тематику, поэтому не получали развития игры, возникавшие по желанию детей, что препятствовало развитию их творчества, инициативы. Таким образом, хотя воспитательная роль игры подчеркивалась, но предлагаемые методы «стимулирования» игровой деятельности не соответствовали специфике игры и педагогическим задачам руководства ею. Но важно отметить, что попытка найти пути педагогического руководства игрой на этом этапе была продуктивной, так как поиску методов руководства играми, отражающими окружающую действительность, уделялось особое внимание.

В июле 1936 года ЦК ВКП(б) принял постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», в котором осуждалось диагностиро-

вание педологами детей, определяющее уровень их развития. Нередко поставленный ребенку «диагноз» оказывался ярлыком, негативно отражавшимся на отношении к нему окружающих. Это постановление восстановило в правах педагогическую науку, роль педагога-воспитателя в формировании личности ребенка. Оно подчеркнуло важность изучения детей самими воспитателями в повседневной жизни, в естественной и привычной для детей обстановке.

Н. К. Крупская в своей работе «Об извращениях в дошкольном деле» отмечала, что отрицательное влияние педологии особенно проявилось в дошкольном воспитании. Объясняется это тем, что общественное дошкольное воспитание — дело новое, кадры были слабо подготовлены, опыта не хватало.

Выявленные недостатки в области теории и практики дошкольного воспитания определили необходимость создания новых программ для детского сада.

В 1938 году, а в это время в нашей стране было уже 24 тысячи дошкольных учреждений, на основе критического анализа ранее существовавших программ и с учетом лучшего опыта были изданы «Устав детского сада» и «Руководство для воспитателя детского сада». Непосредственное участие в создании этих документов принимала Н. К. Крупская. Авторами «Руководства» были А. В. Суровцева, Е. И. Радиная, Д. В. Менджерицкая, Ф. С. Левин-Щиринина, Э. И. Залкина и др. К составлению «Устава» и «Руководства» был привлечен широкий актив воспитателей, методистов, научных работников.

Развернулась работа по изучению путей формирования у детей знаний, навыков, умений и способностей. Это имело неоценимое значение в определении новых принципов подхода к воспитанию детей дошкольного возраста. Разработанная психологами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) концепция о роли освоения ребенком общественно-исторического опыта в его нервно-психическом развитии, о роли обучения в присвоении индивидом человеческой культуры обосновала необходимость обучения в дошкольных учреждениях всех воспитанников детских садов с целью всестороннего развития, улучшения подготовки их к школе, создания предпосылок для творческой общественно полезной деятельности.

Большое значение образовательной работе в детских садах придавала Н. К. Крупская. Она писала: «Мы должны уважать права ребенка, в первую голову его право на образование — то образование, которое необходимо для его возраста, ощупать каждую вещь, понюхать ее, десяток раз что-то над ней проделать, десятки раз осмотреть ее, десяток раз повторить ее название и т. д. и т. п. Надо идти навстречу его желанию расширить свой горизонт путем наблюдения живой природы, живых людей, их труда, их взаимоотношений... Для дошколят право на образование — это право познавать окружающую жизнь».

Идеи обучения детей дошкольного возраста разрабатывались видным педагогом того времени Е. И. Тихеевой. Ее дидактика строилась на прогрессивных положениях педагогики Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского. Она разработала программу образовательной работы детского сада по таким разделам, как ознакомление с окружающим, родной язык, счет, знакомство с геометрическими формами. Е. И. Тихеева отстаивала позицию обучения

детей в дошкольном возрасте и еще в 20-е годы писала: «Обучение ребенка начинается задолго до того, когда его засаживают за букварь и перо. Руководить именно этим обучением и есть основная задача детского сада».

Известный советский ученый, педагог, под руководством которой в 50-е годы была разработана теория и практика обучения в детских садах, А. П. Усова высоко оценивала работу и взгляды Е. И. Тихеевой. Она подчеркивала: «Богатый опыт Е. И. Тихеевой служил ценным источником для решения дидактических проблем советского дошкольного воспитания. Однако этот опыт долго оставался непризнанным».

В теории и практике дошкольного воспитания в 20—30-х годах параллельно развивались два направления: познавательное (знания давались детям в виде тем) и педагогика «делания» (знания, умения, деятельность). «Образовательные задачи, — писала по этому поводу А. П. Усова, — пытались разрешать „чисто воспитательным путем“, в процессе „организации детской жизни“, в форме „заданий“, „организуемых моментов“, „тем“ и т. д.».

В связи с этим представляет интерес методическое письмо, выпущенное в 1937 году Наркомпросом РСФСР «Как перестроить работу детского сада». Цель письма заключалась в том, чтобы помочь педагогам детских садов в их работе до того, как выйдут новые программы, разрабатываемые дошкольным отделом Наркомпроса РСФСР на основе постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса».

В письме вскрывались ошибки, допущенные в программах детского сада и практике работы с детьми. Главные из них следующие:

1. Основой программы 1934 года является образовательная работа. Перечисляются навыки и знания, обязательные для усвоения детьми в строго определенные сроки.

2. Знания и навыки в программе чрезвычайно детализированы, раздроблены.

3. Программа перегружает ребенка сложными знаниями и навыками.

4. Образовательная работа осуществляется в ущерб воспитательной, причем программа рекомендует всю работу с детьми проводить по темам (комплексам), в основу которых также положены образовательные задачи.

5. Находясь под влиянием педологических схем изучения ребенка, многие воспитатели детского сада мало знают детей, что, безусловно, мешает индивидуальному подходу к ним, имеющему особое значение для воспитания детей дошкольного возраста. Все это делает программу формальной и наносит явный вред работе детских садов.

В письме определялись задачи детского сада, который должен воспитать здоровых, бодрых, жизнерадостных детей, поэтому основное место в работе детского сада должно быть отведено правильному физическому воспитанию детей.

В методическом письме раскрывались задачи нравственного, художественного воспитания, и ни слова не говорилось об умственном воспитании, о подготовке детей к школе. Нетрудно заметить, что наряду со справедливой критикой были сделаны и неверные выводы, в результате чего из программ и практической работы с детьми выпали образовательные задачи, утвердилась явная недооценка усвоения детьми знаний, навыков и умений. Справедливо

критикуя завышенные требования в программе 1934 года к труду и занятиям детей с разными материалами, методическое письмо 1937 года не дает четких указаний, как осуществлять трудовое воспитание, развивать умения в работе с разными материалами.

Подобная недооценка роли систематических знаний, навыков и умений прослеживается и в отношении изобразительной деятельности. В методическом письме подчеркивается, что занятиям рисованием, лепкой, с бумагой и разными материалами необходимо уделить большее место в работе с детьми. Основная задача этих занятий заключается в развитии творчества и инициативы. Никаких задач по овладению изобразительными знаниями, навыками, умениями не выдвигается.

Очевидно, что такие методические указания не могли направить внимание педагога на систематическую работу с детьми, на усвоение ими необходимых для успешной деятельности знаний, навыков, умений. Поэтому и указания о развитии инициативы, творческих способностей не могли быть реализованы.

Тенденция к снижению роли усвоения детьми знаний, навыков, умений, отрицанию необходимости образовательной работы с детьми, систематического проведения занятий, умственного воспитания прослеживается и в выпущенном в 1939 году Центральным научно-методическим кабинетом по дошкольному воспитанию при Наркомате просвещения РСФСР сборнике статей «В помощь воспитателю детского сада и площадки на селе». Авторы сборника, как правило, методисты по дошкольному воспитанию, и книга носит характер рекомендаций, указаний для воспитателей. Показательно поэтому, что в режиме дня, рекомендуемом для дошкольных учреждений, не выделяются занятия как форма обучения. В режиме определено время для игр и занятий, тем самым подчеркивается занимательный характер последних. В статье «Режим дня в детском саду и на детской площадке» указывается: «Играть и заниматься детям нужно с утра, когда они приходят в детский сад, после завтрака и до обеда, после дневного сна и до ухода домой. Если дети ночуют на площадке или в детском саду, то играм и занятиям отводится время до ужина...» Из сказанного видно, что задачи обучения еще не входят в работу детского сада.

По существу, в статьях нет и рекомендаций о методических приемах проведения игр и занятий с детьми, а те указания, что имеются, носят неконкретный, расплывчатый характер.

В статье «Рисование, лепка и другие занятия с материалами в детском саду и на площадке» нет указаний о том, какие навыки и умения должны усвоить дети, чтобы изобразить что-то в рисунке, лепке. Автор рекомендует проводить занятия как на свободную тему, так и по заданию (последние только со старшими детьми). Вот что пишет он о руководстве этими занятиями: «Часто дети рисуют, лепят то, что им самим хочется изобразить. Каждый придумывает по-своему. Это — занятие на свободную тему. Детям постарше воспитательница иногда предлагает что-либо слепить, нарисовать или вырезать из бумаги. Это — занятия по заданию. И те и другие занятия полезны для развития ребенка: занятия на свободную тему помогают развивать у детей самостоятельность, умение передать то, что их интересует; занятия по заданию дают воспитательнице возможность направлять внимание детей на различные предметы

и явления, приучают детей выполнить то, что им поручается». В статье нет ни слова о том, какие навыки и умения должны быть усвоены детьми. Говоря о рисовании карандашами и красками, автор объясняет лишь, какие карандаши и краски можно давать детям, в каком количестве, как их приготовить. Это же относится и к лепке, объясняется лишь, как готовить глину для лепки.

Таким образом, в рассматриваемом сборнике и по отношению к изобразительной деятельности детей задачи обучения не выделялись и не ставились.

Не включала образовательного содержания и вышедшая в 1938 году программа («Руководство для воспитателя детского сада»). Разработка вопросов обучения детей в дошкольных учреждениях начинается лишь в 40-е годы.

В «Уставе детского сада» цели воспитания определены как всестороннее развитие и воспитание детей в духе коммунизма. В нем сформулированы задачи детского сада, представлена структура, принципы комплектования, основные типы детских учреждений, длительность их работы, требования к питанию, помещению. Указывалось, что в детском саду работа ведется на родном языке. Устанавливались требования к образовательному уровню воспитателей, определялись обязанности заведующей, подчеркивался принцип единоначалия. Здесь четко была определена ведущая роль воспитателя в воспитании детей.

В соответствии с основными целями и задачами воспитания «Устава» программно-методический документ «Руководство для воспитателя детского сада» конкретизировал задачи, содержание и методы работы с учетом возрастных особенностей детей». «Руководство» включало введение и семь глав: «Физическое воспитание», «Игра», «Развитие речи», «Рисование, лепка и занятия с другими материалами», «Музыкальное воспитание», «Знакомство с природой», «Развитие первоначальных математических представлений». Задачи воспитания коммунистической морали и пути осуществления этой работы в детском саду были раскрыты во введении к «Руководству». Вся воспитательная работа детского сада, указывалось в «Руководстве», должна вестись в соответствии с особенностями детей дошкольного возраста и способствовать подготовке к успешному обучению в школе.

Основная задача детского сада, как отмечалось в этом документе, — правильное физическое воспитание детей. Другая важная задача — умственное воспитание, расширение кругозора ребенка путем игр, занятий, знакомства с природой и окружающей жизнью. Подчеркивалось важное значение нравственного воспитания, формирования у детей любви к Родине, В. И. Ленину, Советской Армии, уважения к труду, лучшим людям страны, указывалось на необходимость с раннего детства воспитывать у детей чувство дружбы, организованности и умения вести себя в коллективе, совместно играть, помогать друг другу. Задача педагога — воспитывать нравственные качества детей, их волю, настойчивость, выдержку, смелость, правдивость, уважение к родителям и старшим.

Большое место отводилось эстетическому воспитанию, которое рекомендовалось проводить с помощью музыки, пения, детской художественной литературы, посредством наблюдения красоты природы, рассматривания художественных картин, игры, рисования, лепки и других занятий. Все эти задачи, подчеркивалось в «Руководстве», можно выполнить благодаря актив-

ной работе педагога, который полностью отвечает за правильное воспитание каждого ребенка. Повышались требования и к воспитателю, которого отличает знание своего дела, инициативность в работе, разнообразные практические умения, внимательное отношение к детям, любовь к ним, высокая политическая сознательность. Своим собственным поведением воспитатель дает пример аккуратности и порядка, в процессе занятий применяет разнообразные приемы руководства, вызывая и поддерживая детскую самостоятельность и инициативу, внимательно наблюдает и руководит не только всей группой детей, но и каждым ребенком.

Однако «Руководство» не было свободно от недостатков. Программно-методические указания и содержание программного материала давались не по возрастным группам, а по отдельным разделам работы. Это создавало трудности для воспитателя в планировании работы, распределении материала в течение года, определении его объема в конкретные промежутки времени (месяц, квартал и т. п.), в определении объема и конкретного содержания работы в каждой возрастной группе.

Материал для младшей, средней и старшей групп распределялся фрагментарно в разделах работы. В разделе «Игра» указывалось на необходимость наблюдать за играми детей. Вместе с тем мало внимания уделялось требованиям к руководству играми, методам обогащения содержания детских игр, что значительно снижало роль воспитателя во время игр и их воспитательное значение.

Систематическое и планомерное осуществление задач воспитания в практике работы по «Руководству» затруднялось из-за недостаточной конкретности программного материала и методики его преподнесения детям. Например, из «Руководства» был исключен имевшийся в предыдущих программных документах специальный раздел, направленный на воспитание детей в духе коммунистической морали. Эти вопросы были раскрыты лишь в общем виде во введении к «Руководству». Вместе с тем конкретизировать программное содержание, методы работы с детьми в этой, одной из наиболее сложных областей воспитания, установить необходимую последовательность в преподнесении и усложнении познавательного материала с учетом возможностей дошкольников было под силу только наиболее квалифицированным практическим работникам.

Несмотря на некоторые пробелы, «Устав» и «Руководство» 1938 года имели огромное значение для улучшения работы детских садов. Они основывались на передовой практике и достижениях теории дошкольного воспитания.

В 1943 году была создана Академия педагогических наук, благодаря чему научно-исследовательская работа по проблемам дошкольного воспитания значительно активизировалась.

В НИИ теории и истории педагогики был создан сектор проблем дошкольного воспитания. В нем под руководством А. П. Усовой работали Р. И. Жуковская, В. Г. Нечаева, Л. А. Пеньевская, Е. М. Радина. В НИИ художественного воспитания изучали проблемы эстетического воспитания Н. П. Сакулина, позднее — Н. А. Ветлугина.

На основании проведенных исследований в 1945 году были выпущены новый «Устав детского сада» и «Руководство для воспитателя детского сада». В этих документах появились новые разделы: «Работа детского сада

с семьей», «Обязательные занятия». Данные документы развивали положения предшествующих «Устава» и «Руководства» (1938), обогащались последними достижениями теории и практики дошкольного воспитания. В «Руководстве» 1945 года более четко был поставлен вопрос о ведущей роли воспитателя.

В этом документе преодолевались многие недостатки, характерные для предыдущего программно-методического документа. Так, были учтены трудности практики по конкретизации программного содержания работы по возрастным группам. В новом документе содержание всей воспитательной работы, объем, конкретные задачи и требования к воспитанию детей разных возрастов разработаны и представлены по возрастным группам.

Большое внимание уделялось закаливанию детского организма и развитию движений детей, воспитанию правильной осанки.

Раздел «Родной язык» был дополнен такими важными вопросами, как выработка правильного произношения, обогащение словаря детей, развитие связной речи. Воспитатель должен был научить ребенка четко произносить и строить фразы, употреблять точные обозначения предметов, их свойств и качеств, действий.

В «Руководство» 1945 года был вновь введен раздел, направленный на ознакомление детей с окружающим бытом и общественной жизнью. В нем поставлена задача не только сообщать детям сведения, расширять их кругозор, но и воспитывать положительное отношение к тому, что их окружает. На основе знакомства с жизнью советских людей, трудом в разных республиках страны, родным городом воспитывать детей в духе патриотизма и интернационализма. Гражданская и патриотическая направленность «Руководства» 1945 года ярко проявилась в списке музыкальных и литературных произведений, рекомендованных для слушания в детском саду. Например, для старшей группы: «Гимн Советского Союза», песни — «Маленький летчик» В. Белого, «Конармейская» Д. Покрасса, «Партизан Железняк» М. Блантера, «Песня о пионере Ибрагимове» Д. Кабалевского, «Песня о Павлике Морозове» Ф. Сабло, «Замучен тяжелой неволей». Для пения рекомендовали песни «Мы победим» М. Красева, «Будем бойцами» М. Старокадамского, а также песни народов СССР. В списке художественной литературы были включены стихи В. Маяковского «Возьмем винтовки новые», З. Александровой «Гибель Чапаева», Л. Квитко «Письмо Ворошилову» и др.

Новым в «Руководстве» явилось то, что знакомство детей с природой вошло в раздел «Знакомство с окружающим». Подчеркивалось значение ознакомления с природой для сенсорного развития детей, важность сенсорного воспитания, умственного развития. Помогая ребенку ориентироваться в окружающем, воспитатель, говорилось в «Руководстве», должен формировать разнообразные интересы, развивать любознательность, наблюдательность, научить правильно, реалистично понимать явления природы и жизни.

Важным средством умственного воспитания признавались дидактические игры. В новом разделе «Работа детского сада с семьей» раскрывалось содержание и формы этой работы. Большое внимание уделено пропаганде общественного дошкольного воспитания среди широких масс населения.

Новым в «Руководстве» было указание, чему должны научиться дети той или иной группы к концу года. Тем самым перед воспитателем ставилась задача выполнить к концу года указанные в программе требования. Как в «Руководстве» 1938 года, так и в «Руководстве» 1945 года, не был разработан раздел, посвященный трудовому воспитанию дошкольников. Поэтому недостаточно раскрывалось содержание детского труда, формы его организации, роль детского труда в нравственном воспитании — качества личности, которые успешно формируются в трудовой деятельности.

Этот вопрос наряду с такими нерешенными в дошкольной педагогике вопросами, как содержание, формы и методы обучения в детском саду, проблемы игры, нравственное воспитание, воспитание дошкольников в семье, преемственность работы детского сада и школы и другие, стал предметом дальнейших научных исследований.

В 1940-е годы в дошкольной педагогике выдвигается идея о необходимости дифференцирования в воспитательном процессе его образовательного содержания. Эта прогрессивная идея была направлена на преодоление влияния теории «свободного воспитания».

В «Руководстве» 1945 года рекомендовалось проведение занятий, обязательных для детей, организуемых со всей группой по заранее продуманному плану и проводящихся в определенное время. Цель занятий — дать детям знания, навыки и умения. Вместе с тем в большей степени подчеркивалось их воспитательное, а не образовательное значение. Говорилось, что занятия способствуют развитию произвольного внимания и волевых усилий, дисциплинируют мысль ребенка, организуют поведение. Отмечалось, что обязательные занятия должны помочь ребенку подняться на более высокий, доступный его возрасту, уровень развития, однако в тот период это указание оставалось декларативным. Несмотря на то, что дидактические задачи в этом «Руководстве» поставлены уже достаточно отчетливо, сохранились рекомендации идти от интересов ребенка, что было характерно и для практики первой половины 40-х годов. На этом уровне развития дошкольной педагогической науки еще не была выделена программа обучения, которая должна осуществляться именно на занятиях, роль воспитателя сводилась к постановке заданий. Занятия проводились по типу свободной деятельности, а обучение в значительной мере подменялось самообучением.

Из-за неразработанности ряда теоретических вопросов в психологии и педагогике, и в частности, вопросов взаимоотношения воспитателей и детей, обучения и развития, возрастных особенностей детей, педагоги и практики не смогли освободиться от влияния теорий саморазвития ребенка, которое происходит в значительной мере независимо от воспитания и обучения. Утверждающийся в этот период принцип работы детей на обязательных занятиях по методике «заданий» не обеспечивал планомерной образовательной работы. Эти занятия были рассчитаны на творческую активность детей, в значительной мере зависели от их склонностей и не имели четкой программы. Овладение знаниями и умениями рассматривалось как желательное, но не обязательное. Познавательный материал для каждого возраста давался без акцента на знания, наиболее существенные для умственного развития детей, которые они должны усвоить на занятиях.

Исследования по проблемам обучения (А. П. Усова, Н. П. Сакулина) в 1940-х годах только начинаются. А. П. Усова в статье, посвященной обучению старших дошкольников, писала в 1948 году: «В советской педагогике и психологии вопрос обучения рассматривался до сих пор как проблема школы и школьного возраста. Лишь недавно стали делаться попытки выяснить роль обучения в развитии ребенка дошкольного возраста, определить цели, содержание и организацию этого обучения». Усова подчеркивала, что основанием для постановки вопроса об обучении в дошкольном возрасте является единство воспитательно-образовательного воздействия, включающего две неразрывно связанные друг с другом стороны влияния на развитие личности ребенка: воспитания — как развития нравственных черт, отношения детей друг к другу и к взрослым, начатков характера и воли, привычек и вкусов, физических свойств, и обучения — как сообщения первоначальных сведений о людях, вещах и явлениях окружающего мира, формирования навыков и умений.

Выступая за систематическое и целенаправленное обучение в детских садах, А. П. Усова, основываясь на результатах опытной работы по обучению, сравнений данных эксперимента с достижениями широкой практики детских садов, справедливо указывала, что образовательная работа приобретает по-настоящему важное значение и влияет на развитие всех детей в группе детского сада только в том случае, если она ведется путем обучения с учетом возрастных особенностей, имеет свои задачи, свои характерные формы организации и методы.

В эти годы под ее руководством в дошкольном секторе Института теории и истории педагогики АПН РСФСР ведется широкое исследование проблемы обучения детей дошкольного возраста на занятиях в детском саду. Вопросы обучения родному языку в дошкольном возрасте в эти же годы ставятся в работах М. М. Кониной. Обучение началам математики изучала А. М. Леушина. На основе этих исследований А. П. Усова, Р. И. Жуковская, В. Г. Нечаева, Л. А. Пеньевская, Е. И. Радина разработали теорию и практику обучения в дошкольных учреждениях. Обучение изобразительной деятельности исследовала Н. П. Сакулина.

Обосновывая необходимость обучения, А. П. Усова писала: «Не у всех детей в одинаковой степени развивается способность воспринимать, усваивать речь, счет, рисование и т. д. Если не идти здесь активным путем, т. е. не обучать детей, тогда ряд существенных задач не будет осуществлен, развитие ребенка не получит нужного направления. Значит, если руководствоваться определенными образовательными задачами, то необходимо прибегнуть к обучению.

Обучение характерно активной, обучающей ролью взрослого. Это дает возможность целенаправленно осуществлять задачи, идти рациональным путем... Обучение содержит возможность управлять процессами детского развития».

Решением коллегии Министерства просвещения РСФСР 4 сентября 1951 года признается целесообразным ввести обучение в практику работы детского сада. В решении указывается:

1. Обучение в детском саду рассматривать как процесс планомерной передачи воспитателем и усвоения детьми простейших знаний, умений и навыков, предусмотренных «Руководством для воспитателя детского сада».

2. Обучение в детском саду должно носить организованную форму, проводиться на обязательных занятиях, где воспитатель ведет работу со всей группой детей и обеспечивает усвоение программного содержания каждым ребенком. Обучение на обязательных занятиях носит воспитывающий характер: детям не только даются простейшие знания и навыки, но воспитывается отношение к людям, к явлениям природы и общественной жизни, поведение ребенка.

3. Содержание обучения в детском саду определяется «Руководством для воспитателя детского сада».

С введением в детских садах обучения встал вопрос о переработке «Руководства» 1945 года. Новый программный документ — «Руководство для воспитателя детского сада» вышел в 1953 году.

В «Руководство для воспитателя детского сада» 1953 года были включены указания об обучении, подчеркивалось его значение, раскрывались формы организации, методы. Но содержание образовательной работы в этом документе еще мало изменяется по сравнению с «Руководством» 1945 года. Это обусловлено тем, что не все его разделы были разработаны в соответствии с новыми требованиями. Это предстояло сделать специалистам в области развития ребенка-дошкольника.

А. П. Усова писала: «Так как обучение в детском саду имеет четкие временные рамки, то необходимо особенно строго подходить к определению его содержания. Образовательное содержание, являющееся предметом обучения, должно быть разработано в программе детского сада с особой тщательностью, ибо оно рассчитано на усвоение его всеми детьми данной возрастной группы. Поэтому исключительно важное значение имеют критерии, которыми следует руководствоваться при определении программы обучения в детском саду, признаки, по которым выделяется то, чему нужно обучать детей».

Начиная с этого времени целенаправленно разрабатывается содержание обучения по всем разделам работы дошкольного учреждения: ознакомление с окружающим, развитие речи, обучение счету, рисование, лепка, аппликация, развитие движений, музыкальное развитие и т. д.

Задачи воспитания в «Руководстве» 1953 года были сформулированы следующим образом: «Детский сад осуществляет задачи всестороннего развития детей дошкольного возраста, воспитывает их здоровыми, бодрыми, жизнерадостными, в духе коммунистической морали. Детский сад расширяет кругозор детей, дает доступные им по возрасту знания и умения, развивает мышление и речь, готовит их к обучению в школе».

В документе были отражены результаты исследований по дошкольной дидактике, проведенных под руководством А. П. Усовой в секторе дошкольного воспитания Научно-исследовательского института теории и истории педагогики АПН РСФСР.

Проблемы дошкольной дидактики разрабатывались в других научных учреждениях такими видными учеными-педагогами, как Е. А. Флерина, А. М. Леушина, Н. П. Сакулина. Активное участие в исследовании этой проблемы принимали секторы ряда институтов АПН РСФСР, а также кафедры дошкольной педагогики МГПИ им. В. И. Ленина, ЛГПИ им. А. И. Герцена, Горьковского пединститута.

Для каждой из трех возрастных групп были определены объем знаний, умений, навыков в ознакомлении с окружающим, общественной жизнью и природой; в обучении родному языку, изобразительной деятельности, музыке, пении, конструировании, развитии математических представлений, физической культуре. Указано и количество занятий в неделю по каждому разделу. «Руководство» способствовало укреплению ведущей роли педагога в воспитании и обучении детей и утверждало занятия в качестве организационной формы обучения. Деятельность детей на занятиях направлял воспитатель, который не только должен был передать им знания и умения, но и обучить наиболее рациональным способам их усвоения. В «Руководстве» более четко были определены задачи и методы дошкольной дидактики, повышен уровень требований к развитию детей, разработано программное содержание, направленное на воспитание детей и подготовку их к школе.

В 1959 году произошли важные изменения в организации дошкольного воспитания в стране. ЦК КПСС и Совет Министров СССР в мае 1959 года приняли постановление «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста». В нем предусматривалось объединить ясли и детские сады в единое дошкольное учреждение, чтобы улучшить воспитание и медицинское обслуживание детей и обеспечить единую линию воспитания детей от рождения до поступления в школу, а также для удобства родителей, имеющих несколько маленьких детей. Семьи, имеющие трех и более детей, освобождались от платы за дошкольное учреждение.

В постановлении была определена задача: разработать единую программу воспитания, которая охватывала бы семь лет жизни детей. Подготовкой новой программы занималась комиссия АПН РСФСР и АМН СССР, председателем которой была А. П. Усова. В составлении программы самое активное участие принимал организованный в сентябре 1960 года Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН РСФСР во главе с директором, известным детским психологом А. В. Запорожцем и его заместителем А. П. Усовой.

Программа создавалась на основе результатов многолетних исследований, проведенных научно-исследовательскими коллективами Института педиатрии АМН СССР; Института теории и истории педагогики АПН РСФСР; кафедрой дошкольной педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена и др. В программе учтены результаты исследований Е. А. Флериной, Н. П. Сакулиной, Н. А. Ветлугиной по вопросам эстетического воспитания, А. П. Усовой, Д. В. Менджерицкой, Р. М. Жуковской, Н. А. Черткова и др. по воспитательной работе в играх; А. В. Суровцевой, Э. И. Залкинд, Ф. С. Левин-Шириной, В. Г. Нечаевой, Л. А. Порембской и др. по нравственному и трудовому воспитанию. Были также использованы данные изучения возрастных психо-физиологических особенностей детей на различных возрастных этапах от младенчества до семи лет Института психологии АПН РСФСР и других исследований.

В процессе подготовки программы была проведена большая работа по изучению и обобщению передового опыта воспитания детей в яслях и детских садах страны. Программа представляла собой итог большой практической

и научно-исследовательской работы в области дошкольной педагогики, психологии и физиологии детей раннего и дошкольного возраста.

«Программа воспитания в детском саду» была утверждена Министерством просвещения РСФСР в 1962 году, в 1964 году переиздана. Это первый в истории дошкольной педагогики документ, определяющий содержание и формы воспитания детей от 2 месяцев до 7 лет. Программа способствовала преодолению разрыва, существовавшего до того времени в воспитании детей раннего и дошкольного возраста, создавая условия для единой системы воспитания детей от рождения до школы и для генетического подхода в изучении педагогических проблем. Само название — «Программа воспитания в детском саду» свидетельствует о его отличии от ранее выпущенных методических документов — «Руководство для воспитателя детского сада».

«Программа воспитания в детском саду» охватывает четыре возрастные ступени, типичные для дошкольного периода жизни ребенка в смысле его физического и психического развития: ранний возраст — от рождения до 2 лет; младший дошкольный возраст — от 2 до 4 лет (1-я и 2-я младшие группы); средний возраст — от 4 до 5 лет (средняя группа); старший дошкольный возраст — от 5 до 7 лет (старшая (5–6 лет) и подготовительная к школе группа). Четкое деление дошкольного возраста по годам жизни ребенка требовало и более точного распределения программного материала по всем разделам программы.

Раннее возраст ребенка от 2 до 3 лет относили при периодизации к раннему детству, между тем исследования (Н. М. Щелована, Н. М. Аксариной и др.) показали, что дети 3-го года жизни достигают при полноценном воспитании такого уровня развития, что могут быть присоединены именно к дошкольному детству. В воспитании детей 6–7 лет отчетливо выступают задачи непосредственной подготовки к школе. Этим поднималась на новый уровень взаимосвязь дошкольного и школьного воспитания, в основе которой лежало всестороннее развитие детей. В программу подготовительной группы был включен новый раздел — обучение элементам грамоты.

Программа воспитательно-образовательной работы специально разработана для каждого года жизни ребенка. Она обеспечивает единый педагогический процесс с учетом специфики возрастных ступеней, позволяет видеть и намечать перспективы развития, опираясь на предыдущие достижения. Такой подбор материала содействует прочности усвоения знаний, умений, навыков и привычек поведения. Непрерывность педагогического процесса, единый подход к ребенку на протяжении первых 7 лет его жизни важен для достижения более высокого уровня развития. Программа отличается большей ясностью и последовательностью в определении круга культурных и гигиенических навыков, привычек, общественного поведения, дает характеристику этих навыков и привычек, раскрывает те нравственные качества, черты личности, которые должны быть сформированы у детей в дошкольном возрасте.

Программный материал внутри каждой возрастной группы распределен по видам деятельности, характерной для дошкольников. Содержание программы воспитания в каждой возрастной группе отражает особенности детской де-

тельности на отдельных этапах дошкольного детства. Например, в программах групп раннего и младшего дошкольного возрастов основное место в режиме дня отводится воспитательной работе с детьми в быту, в частности воспитанию культурно-гигиенических навыков в процессе игр. Для этих групп программа не дифференцирована по видам деятельности. Содержание воспитательной работы здесь — индивидуальный уход, то есть удовлетворение жизненных потребностей ребенка, организация бодрствования соответственно требованиям гигиены. Большое значение придается эмоциональному контакту взрослого с ребенком как важнейшему условию его развития.

В программах средней и старшей групп детей третьего, четвертого и пятого года жизни выделены: бытовая деятельность, игровая, занятия. Трудовая деятельность здесь еще специально не обозначена, но задачи трудового воспитания предусмотрены в других видах детской деятельности, например, в самообслуживании. В программе подготовительной группы повышается роль трудовой деятельности, которая занимает самостоятельное место, как деятельность, отличающаяся от других содержанием и формой, и в руководстве которой решаются конкретные и специфические именно для этого вида воспитательно-образовательные задачи. Введение в программу воспитания старшей и подготовительной групп специального раздела «Труд» отличает «Программу» 1962 года от ранее выпущенных документов. Такое внимание к начальным формам трудового воспитания и его влиянию на развитие взаимодействий между наблюдением детей за трудом взрослых и собственной трудовой деятельностью дошкольника благотворно сказывается на его воспитании и развитии.

В программе указан распорядок дня, нормативы ухода за ребенком, комплекс мероприятий для укрепления здоровья и правильного физического развития детей.

Построение программы предусматривает нарастание образовательного материала от группы к группе, закрепление, совершенствование достигнутого на следующей возрастной ступени.

Исключительное внимание в программе уделено нравственному воспитанию. Дружба между детьми, взаимопомощь и уважение к труду взрослых воспитывались в повседневной бытовой жизни, в процессе руководства детскими играми и посильным трудом. Все содержание работы детского сада строилось в тесной связи с современностью. Выделялись задачи ознакомления детей с окружающей общественной жизнью, с яркими ее явлениями и событиями, доступными детям. Современность отражена в содержании занятий с детьми, в играх, рисовании, художественной деятельности детей в связи с подготовкой к праздникам — Октябрьской революции, 1 Мая. Программа намечает соответствующий круг детской литературы, песенного репертуара. Все содержание образовательной работы, включенное в программу, органично взаимосвязано с воспитанием. Вместе с тем в программе, вышедшей в 1962 году, впервые обозначена образовательная работа с детьми, отчетливо сформулированы познавательные задачи, которые могут быть наиболее успешно решены лишь на специально организованных занятиях. Принцип обучения на занятиях перестроил всю программу; впервые был вычленен тот программный материал, которым дети должны овладеть именно на занятиях.

Значительно усовершенствована программа развития изобразительной деятельности. С учетом результатов научных исследований и передового опыта шла работа над созданием программы обучения изобразительной деятельности. До 1962 года задачи обучения рисованию, лепке и аппликации, в соответствии с «Руководством для воспитателя детского сада», распределялись по трем возрастным группам: младшей (3—4 года), средней (5—6 лет) и старшей (6—7 лет).

Дальнейшее развитие исследований в области дошкольной педагогики и психологии, обобщение передового опыта позволили научно обосновать и углубить многие важные вопросы воспитательно-образовательной работы детского сада. Институт дошкольного воспитания АПН СССР с 1968 года вел работу по совершенствованию «Программы» 1962 года. Она была направлена на усиление общевоспитательной роли детского сада, дальнейшее развитие межвозрастных связей групп детского сада, преемственности между детским садом и школой. В программе обучения на занятиях была более четко выделена образовательная работа, имеющая цель дать детям конкретные знания о явлениях природы, различных видах деятельности людей и знания более общие — для развития начал теоретического мышления. Это содержание было направлено на формирование умственной активности любознательности, интеллектуальных навыков и умений — наблюдать, сравнивать, выделять существенное, а также простейших способов умственной деятельности.

Повышались программные требования к развитию культуры речи, воспитанию у детей фонематического слуха. Поставлены задачи нравственного воспитания, формирования навыков и привычек морального поведения, коллективных взаимоотношений детей в игровой и бытовой деятельности.

Эстетическое воспитание предусматривало формирование творчества на занятиях и в самостоятельной художественной деятельности. Большое внимание было уделено повышению двигательной активности, развитию у каждого ребенка быстроты, ловкости, равновесия, силы и пр.

Усовершенствованный документ «Программа воспитания в детском саду» вышел в 1969 году. Он был создан на основе последних научных исследований, проводимых под руководством А. В. Запорожца и Т. А. Марковой в связи с переходом советской школы на новое содержание образования и принципиальными изменениями, внесенными в программы начального обучения.

Основные принципы построения новой «Программы воспитания в детском саду» те же, что и в документе 1962 года. Структура программы 1969 года предусматривала ведущую роль деятельности в воспитательно-образовательной работе. По видам деятельности построены и разделы программы — игра, труд, обучение (занятия по развитию речи и обучению началам математики, по конструированию, изобразительной и музыкальной деятельности; ознакомление с окружающей общественной жизнью, природой; деятельность ребенка в быту).

Учтено особое значение ролевой игры для нравственного воспитания детей. В программу был введен новый раздел — воспитание и развитие ребенка. Его основная идея: развитие ребенка происходит под влиянием обучения и воспитания при ведущей роли взрослого, педагога. Здесь же раскрыты задачи детского сада по всестороннему развитию ребенка — физическому, умственному, нравственному и эстетическому воспитанию, специальной подготовке к школе.

Задачи и содержание программы по физическому воспитанию направлены на повышение двигательной активности ребенка на занятиях и вне их, на формирование правильной осанки, на улучшение общего физического развития. Был уточнен режим жизни детей разных возрастных групп; обращалось внимание на индивидуализацию режима в зависимости от состояния здоровья ребенка и его общего развития.

Основой умственного воспитания считается сенсорное воспитание, а ведущая форма — обучение детей на занятиях, начиная с младшего дошкольного возраста.

Уточнено содержание умственного воспитания, отобраны и систематизированы знания, имеющие развивающий характер и необходимые для формирования обобщенных знаний, особенно у детей старшего дошкольного возраста, что влияет на развитие таких специфических форм детского мышления, как наглядно-действенное и наглядно-образное.

Совершенствование содержания программы умственного воспитания повысило возможность развития познавательных процессов, любознательности, интеллектуальных навыков и умений — умения наблюдать и анализировать, сравнивать и обобщать.

Задачи нравственного воспитания реализуются в играх, в труде, в повседневной бытовой деятельности, на занятиях при ознакомлении детей с доступными явлениями общественной жизни. Содержание программы нравственного воспитания представлено во взаимосвязи с другими сторонами воспитания, оно расширяется и обогащается от младшего возраста к старшему. На ступенях младшего дошкольного возраста первостепенное место отведено усвоению простейших норм культурного поведения, развитию положительных форм общения с окружающими, воспитанию любви к родителям и воспитателям, уважения к другим взрослым, дружелюбного отношения к сверстникам. На ступенях среднего и старшего дошкольного возраста усиливается внимание к формированию у детей начал коллективизма, нравственных качеств личности.

Программа предусматривала ознакомление детей с явлениями окружающей общественной жизни и акцентировала внимание:

- на тесном единстве между формированием знаний о моральных нормах и организацией нравственнонаправленной практической деятельности детей, что обеспечивается включением нравственного содержания в игры, труд, повседневную деятельность в быту и дает возможность избежать вербального подхода к нравственному воспитанию, сделать наиболее устойчивыми положительные привычки и качества личности ребенка-дошкольника;

- на неразрывной связи между моральными представлениями и формированием положительного отношения к тем фактам советской действительности, с которыми знакомят детей, то есть подчеркивается важность не только сообщения знаний, но и пробуждения нравственных чувств: любви к Родине, Советской Армии, к людям труда, чувства дружбы к трудящимся разных национальностей, уважения к основателю Советского государства В. И. Ленину.

В программе эстетического воспитания последовательно от возраста к возрасту представлено содержание обучения детей рисованию, пению, музыкаль-

но-ритмическим движениям, художественному рассказыванию. Обучение художественной деятельности — это основа развития детского творчества, формирование художественных способностей. В программе впервые представлен в каждой возрастной группе раздел, посвященный самостоятельной художественной деятельности вне занятий, усилены связи между эстетическим и нравственным воспитанием.

В «Программе воспитания в детском саду» 1969 года большое внимание уделено подготовке детей к школе, преемственным связям между детским садом и школой. По замыслу авторов программы эта задача решается в течение всех лет пребывания ребенка в дошкольном учреждении, однако наиболее значимым является последний год перед поступлением в школу.

В программе подготовительной группы преемственность отражена как в задаче всестороннего и гармонического развития, так и психологической и специальной подготовки к школе — формирования математических представлений, развития речи и подготовке к овладению грамотой, пропедевтике исторических знаний, знаний о живой и неживой природе, трудовой подготовке детей (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Л. Е. Журова, Ф. А. Сохин, Т. С. Комарова, В. Г. Нечаева, М. Ю. Кистяковская, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Т. А. Маркова и др.).

В подготовительной к школе группе повышались роль и удельный вес занятий, направленных на формирование у детей интеллектуальных навыков и умений, самостоятельности мышления; новым программным содержанием общеразвивающего характера пополнен раздел, посвященный обучению началам математики, развитию фонематического слуха и связной речи, пропедевтике грамоты.

Программа была высоко оценена американскими педагогами и психологами. Программа и ряд книг российских авторов по дошкольному воспитанию были переведены и изданы в Японии.

Программа 1969 года легла в основу разработки так называемой типовой программы.

Все представленные программы рассматривались и утверждались на коллегии Министерства просвещения РСФСР. Редакторами программы были начальники управления дошкольного воспитания. Тем самым утверждалась ответственность государства в лице руководителей отрасли за состояние воспитания и обучения подрастающих поколений.

Развитие и совершенствование программных документов детского сада всегда было тесно связано с состоянием научной разработанности проблем воспитания дошкольников и опиралось на последние для своего времени достижения педагогики, психологии и других наук. При этом преобладала широкая научная дискуссия, учитывались исследования всех ученых, работавших по проблемам дошкольного воспитания в нашей стране. Это достигалось широким обсуждением программы на стадии завершения работы над ней учеными, методистами, педагогами-практиками. Программа рассылалась во все союзные республики (ныне страны ближнего зарубежья), в крупные методические кабинеты Москвы, Ленинграда, Свердловска и других городов. Высказанные замечания авторский коллектив тщательно изучал и учитывал при окончатель-

ной доработке программы. После этого доработанный вариант утверждался на коллегии Министерства просвещения.

Таким образом новая или обновленная программа всегда является плодом деятельности большого количества ученых и практиков.

Каждая последующая программа основывалась на анализе опыта работы по предшествующей программе, включая достижения предыдущего периода, научные данные, полученные в процессе постоянно осуществляемых исследований в области общей и дошкольной педагогики, возрастной психологии и проверенные на практике работы с детьми.

В настоящее время в России существует около 30 разных программ, целостных и парциальных, которые создаются локальными научными коллективами, в подавляющем большинстве случаев не только не связанными с другими научными подразделениями, но и просто дистанцирующимися от них. При этом, как правило, разработчики программ не ссылаются на тех ученых, которые создали научные основы программного обеспечения педагогической деятельности по всестороннему формированию и развитию личности ребенка. И было бы наивным думать, что сегодня можно создать какую бы то ни было новую программу, не учитывая 80-летнего опыт развития теории и практики дошкольного воспитания; опыт, получивший высокую оценку в тех странах, которые принято считать высокоразвитыми.

Развивая теорию и практику эстетического воспитания, мы должны исходить из важнейших положений этого направления работы с детьми и молодежью: эстетическое воспитание должно пронизывать всю жизнь растущего и формирующегося человека; эстетическое воспитание тесно взаимосвязано с другими сторонами воспитания и образования и прежде всего с нравственным, социальным, умственным, сенсорным и эмоциональным развитием; и особенно важно помнить, что эстетическое содержание основывается на прекрасном в жизни и искусстве. И все это обеспечивает духовное формирование человека на всем протяжении его жизни.



Т. С. Комарова, Н. А. Арапова-Пискарева

О «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой

Авторский коллектив «Программы воспитания и обучения в детском саду»: А. В. Антонова, доктор педагогических наук, проф.; Н. А. Арапова-Пискарева; Н. Е. Веракса, доктор психологических наук, проф.; В. В. Гербова, кандидат педагогических наук; Н. Ф. Губанова, кандидат педагогических наук; О. В. Дыбина, доктор педагогических наук, проф.; М. Б. Зацепина, доктор педагогических наук, проф.; Т. С. Комарова, доктор педагогических наук, проф.; Г. М. Лямина, кандидат педагогических наук; В. И. Петрова, доктор педагогических наук, проф.; О. А. Соломенникова, кандидат педагогических наук; Э. Я. Степаненкова, кандидат педагогических наук, проф.; С. Н. Теплюк, кандидат педагогических наук.

К середине 70-х годов XX века в нашей стране сложилась признанная во всем мире система общественного дошкольного воспитания, построенная на научных основах, разработанных учеными в области психологии, педагогики, физиологии, гигиены и других наук о человеке, в том числе о ребенке, а также на историческом опыте воспитания детей, как отечественном, так и зарубежном.

С начала 90-х годов складывающиеся новые социальные условия жизни России послужили толчком к созданию нормативных программ (целостных и парциальных — по конкретным разделам работы с детьми или направлениям) для дошкольных учреждений. К концу 90-х годов таких программ уже было около тридцати. Однако при встречах педагогов детских садов с учеными, преподавателями и работниками управления дошкольного воспитания педагоги неизменно задавали вопрос о том, когда будет переиздана «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, или почему эта программа не переиздается.

Конечно, программа нуждалась в модернизации в связи с изменениями, произошедшими в стране (Российская Федерация по сути это РСФСР, и программа создавалась с учетом этого региона). Наши предложения о необходимости переиздания этой программы после ее модернизации поддержала начальник Управления дошкольного воспитания Министерства образования РФ в те годы Рина Борисовна Стеркина.

Приступая к модернизации программы, мы понимали, что для создания современной научно обоснованной «Программы воспитания и обучения в детском саду» огромное значение имеет продуманный подбор авторского коллектива. Каждый автор, по-нашему мнению, должен быть высокообразованным специалистом в области дошкольного воспитания в целом и в каком-то конкретном направлении, пользующимся авторитетом среди своих коллег. Вместе с тем автор, пишущий для

воспитателей, должен хорошо знать практическую деятельность педагога, глядя на нее не со стороны, а непосредственно имея опыт работы помощником воспитателя, воспитателем, а может быть, еще и старшим воспитателем, заведующей и т.д., испытать и трудности, и радости этой профессии. Судя по отзывам воспитателей на курсах по «Программе», нам удалось создать такой коллектив.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой является усовершенствованным, модернизированным вариантом программы, созданной и опубликованной в 1985 году под редакцией М.А. Васильевой. В то время она была утверждена коллегией Министерства просвещения России. Работа над усовершенствованием программы, ее модернизацией началась в 2000 г. и была согласована с Управлением по дошкольному воспитанию Министерства образования и науки Российской Федерации.

Программа в ее новом издании (2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 г.) имеет гуманистическую и демократическую направленность. Ее гуманизм и демократизм проявляются в том, что содержание воспитания и обучения строится на основе особенностей развития детей дошкольного возраста — фундаментального периода детства. Программа соответствует возрастным психофизиологическим возможностям каждого периода дошкольного детства. Для того чтобы педагоги постоянно помнили об этом, каждая возрастная группа программы открывается разделом «Возрастные особенности психического развития детей». Демократизм программы заключается в том, что она доступна для работы по ней каждому воспитателю и позволяет творчески ее осмысливать и применять в практике работы с детьми.

В процессе работы над программой были произведены значительные преобразования. Об одном мы только что сказали: включение раздела «Возрастные особенности психического развития».

Исходный вариант программы включал по каждой возрастной группе две части: первая — обучение и воспитание детей в процессе повседневной жизни, в течение всего дня; вторая — воспитание и обучение на занятиях. Задачи воспитания и обучения детей едины и в первой и во второй частях, более того, задачи, решаемые педагогами на занятиях и в другие отрезки времени пребывания ребенка в дошкольном учреждении, взаимосвязаны и дополняют друг друга. В связи с этим в новом варианте программы объединили эти части и построили содержание по направлениям работы, по задачам, видам деятельности: физическое воспитание, умственное, нравственное и трудовое, художественно-эстетическое воспитание с выделением такого важнейшего вида деятельности дошкольников, как игра. Обучение и развитие осуществляется в разнообразных видах деятельности детей.

Все разделы программы написаны по-новому, исходя из новых данных, полученных в исследованиях об особенностях и возможностях дошкольного возраста и требований времени.

В программу каждой группы включен новый раздел: «Культурно-досуговая деятельность». Этот раздел обоснован и опробован в фундаментальном исследовании доктора педагогических наук М.Б. Зацепиной, известного и в нашей стране, и за рубежом ученого в области дошкольного воспитания.

По-новому представлена в программе художественная литература. Она выделена в специальный раздел, как вид искусства, имеющий важное значение в формировании личности ребенка, имеющий специфические средства выразительности и общность со всеми видами искусства, обладающий огромной силой воздействия на человека, на его внутренний мир, а не являющийся лишь средством, помогающим нравственному, эстетическому, трудовому воспитанию, ознакомлению детей с окружающим.

Художественная литература предшествует разделу художественно-эстетического воспитания, базирующемуся на искусстве. В «Программе» введен новый подраздел в художественно-эстетическом воспитании: «Ознакомление детей с искусством» и «Эстетическая развивающая среда» в каждой возрастной группе.

Игра, как важнейший вид деятельности дошкольников, выделена в программу в специальный раздел «Игровая деятельность», в котором объединены все виды игр, что позволило представить игру целостно и разносторонне.

В программе используется традиционная терминология. Новые, непонятные воспитателям термины, вводимые в ряде публикаций необоснованно, авторы не используют. Программа получила 9 декабря 2004 года гриф, то есть одобрение Министерства образования и науки Российской Федерации.

На каких положениях базируется обновленная программа?

- В новой, модернизированной программе авторский коллектив продолжает рассматривать базовое воспитание и образование детей дошкольного возраста как их приобщение к основам человеческой культуры: истине, добру и красоте.

- Основу содержания дошкольного образования составляет отобранный и адаптированный учеными (педагогами и психологами) — с учетом возрастных психофизиологических особенностей детей — общественно-исторический опыт человечества как целостное образование, включающее, по мнению отечественных ученых И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. В. Краевского и др., четыре компонента: знание, навыки и умения, опыт творческой деятельности (базирующийся на знаниях, навыках и умениях, но не идентичный им) и опыт эмоционального отношения к миру.

- Формирование знаний, умений и навыков предусмотрено в объеме, который позволил бы обеспечить всестороннее развитие ребенка — основу духовного гармоничного развития личности и подготовки к школе. Сведения из разных областей действительности обозначены, но не регламентированы. Программа прежде всего нацелена на создание условий для усвоения творческого способа получения любых знаний, развития индивидуальности, укрепления физического и психического здоровья, эмоционального благополучия детей (с учетом их возрастных возможностей при оптимальном сочетании индивидуальной и совместной деятельности). Небезынтересно отметить, что такой же подход характеризует ЮНЕСКО в изложенном этой организацией докладе по мониторингу ОДВ (образование для всех) 2007 г. В докладе подчеркивается важность и необходимость воспитания и образования детей младшего возраста (от рождения до школы) на научных основах. Основные направления этого развития — физическое, интеллектуальное, эмоциональное. Ссылаясь на

Конвенцию о правах ребенка, авторы доклада пишут: «..образование детей младшего возраста должно быть непосредственным образом увязано с правом ребенка на развитие его личности, талантов, умственных и физических способностей, начиная с рождения».

Особое внимание в «Программе воспитания и обучения в детском саду» уделено:

- обучению как средству воспитания и развития ребенка;
- личностноориентированному, индивидуальному подходу к ребенку;
- развитию способностей: физических, интеллектуальных, художественных;
- развитию любознательности как основы познавательной активности;
- формированию разных видов творчества — изобразительного, музыкального, словесного, двигательного, танцевального;
- формированию нравственных начал личности, трудовых умений, социального поведения;
- формированию начал национальной культуры и основ мировой культуры.

Авторский коллектив считал, что программное содержание будет успешно осваиваться детьми при обеспечении дошкольными учреждениями следующих условий.

- Признание самоценности дошкольного детства как важнейшего периода развития личности человека.

- Забота о здоровье, эмоциональном благополучии, своевременном всестороннем развитии детей.

- Создание в каждой возрастной группе таких условий жизни, которые позволят растить общительного и доброжелательного, любознательного, инициативного, стремящегося к самостоятельности и творчеству ребенка.

- Максимальное использование разнообразных видов детской деятельности для развития личности ребенка.

- Взаимосвязь обучения и развития. Программа предусматривает обучение, которое носит развивающий характер, то есть обеспечивает своевременное физическое, сенсорное, умственное, речевое, эстетическое, нравственное развитие детей, создает условия для их трудового воспитания, способствует развитию психических процессов.

- Интеграция разных видов деятельности в целях повышения эффективности педагогического процесса, а также экономии времени как детей, так и воспитателей. Интеграция способствует установлению связей и взаимозависимостей между объектами и явлениями, формированию целостной картины окружающего мира; дает резерв времени для игры и самостоятельной творческой деятельности детей.

- Вариативность заданий в рамках одного содержания, позволяющая ребенку усваивать то, что ему по силам, проявлять творчество в соответствии с интересами и наклонностями.

- Уважительное отношение к результатам детского творчества. Использование детских работ в оформлении дома, группы и дошкольного учреждения, в повседневной жизни, на праздниках и досугах.

- Координация подходов к обучению и воспитанию в условиях дошкольного учреждения и семьи (педагоги — дети — родители), что обеспечит более широкое участие членов семьи в жизни группы и дошкольного учреждения и их успешное знакомство с возрастными психофизиологическими особенностями детей.

- Создание условий для осуществления преемственности дошкольного и начального общего непрерывного образования, позволяющих реализовать успешную адаптацию дошкольника в новых условиях. Преемственность обеспечивается научно обоснованной, исключающей умственные и физические перегрузки подготовкой детей дошкольного возраста к школе.

- Неуклонное выполнение требований СанПиНа о нормах времени в режиме жизни детей на игры, занятия, труд и др. Ни в коем случае нельзя перегружать детей.

Остановимся кратко на основных моментах содержания воспитания и обучения детей, включенного в программу.

Программа по обучению, воспитанию и развитию детей реализуется в процессе всего уклада жизни дошкольного учреждения (особое место отводится фронтальным, подгрупповым и индивидуальным формам обучения) при тесном взаимодействии педагогов и родителей.

Воспитателю предоставляется возможность решать, какой программный материал целесообразнее подобрать для занятий, а какие из программных задач лучше решить в процессе повседневного общения с детьми.

Ранний возраст — особый раздел программы, реализация которого призвана обеспечить полноценное развитие маленького ребенка в неповторимый и самый уязвимый период его жизни.

В настоящее время воспитанию и обучению детей раннего возраста уделяется большое внимание и в нашей стране, и за рубежом. Во всемирном докладе по мониторингу программы ЮНЕСКО «Образование для всех» 2007 года с подзаголовком «Прочная основа — образование и воспитание детей младшего возраста», говорится: «Обучение начинается с рождения ребенка» (первая глава доклада).

Чтобы ребенок ясельного возраста был здоров, гармонично развит, деятелен и жизнерадостен (а это, как уже отмечалось, главные цели воспитания детей в ДОУ), необходимы особые условия, продиктованные особенностями и тенденциями его развития. Неблагоприятная экологическая обстановка в мире, состояние здоровья родителей (особенно матерей) и другие причины приводят к увеличению числа детей, рождающихся с малым весом, с разного рода патологиями, которые не относятся к тяжелым органическим формам.

В ясельные группы поступают дети:

- нормально развивающиеся;
- с отставанием от общепринятых показателей;
- опережающие в развитии своих сверстников.

Задача программы — обеспечить каждому ребенку своевременное формирование ведущих умений, характерных для конкретного возрастного периода жизни и зоны его ближайшего развития. Ведущие умения, физическое и нервно-психическое развитие ребенка с первых дней его жизни формируются очень быстро.

Руководствуясь программой и основными показателями развития детей, необходимо систематически анализировать результаты освоения каждым малышом соответствующих возрасту умений.

На первом году жизни это делается ежемесячно в день рождения младенца. На втором году достижения ребенка оцениваются поквартально, на третьем году — по полугодиям. Умения, появившиеся у ребенка на 1–15 дней раньше срока или на 10–15 дней позже, считаются нормой.

Программа предостерегает от опасной тенденции — завышения требований к детям, зачастую спровоцированных способностью малышей обучаться легко и результативно. Достаточно того, чтобы к 3 годам у детей сложилась первичная картина окружающего их ближайшего мира.

В раннем возрасте состояние ребенка неустойчиво, зависит от настроения других детей, от самочувствия. Создание и поддержание в группе атмосферы любви и доброжелательности, спокойного ритма жизни, продуманной системы интересных дел и занятий — условия успешного развития детей ясельного возраста.

Необходимо своевременно начинать работу с детьми, которым предстоит переход в дошкольную группу и адаптация в новых условиях жизни. Особое внимание следует уделять формированию умения занять себя и навыкам самообслуживания, развитию речи, формированию доступных им правил поведения (не отнимать игрушки, не драться, не мешать играть другим детям, не ломать чужие постройки и т. п.).

Структура программы для групп дошкольного возраста, начиная с первой младшей группы, идентична.

Первый раздел программы каждой группы детского сада — **«Возрастные особенности психического развития детей»**, написанный доктором психологических наук, детским психологом, известным в нашей стране и за рубежом Н. Е. Вераксой. Ученый раскрывает возрастные особенности детей, которые необходимо знать воспитателю, работающему в конкретной возрастной группе.

Второй раздел — **«Задачи воспитания и обучения»**.

Третий раздел — **«Физическое воспитание»**. В программе этого раздела выделены оздоровительные, образовательные, воспитательные задачи физического воспитания.

Оздоровительные задачи направлены на охрану и укрепление здоровья, гармоничное психофизическое развитие, совершенствование опорно-двигательного аппарата, формирование правильной осанки, повышение работоспособности, приобщение к здоровому образу жизни.

Воспитательные задачи предполагают формирование двигательных умений и навыков, развитие психофизических качеств (ловкость, быстрота, сила, выносливость, гибкость и др.) и двигательных способностей (координация движений, функция равновесия и т. д.) у детей разных возрастных групп в соответствии с их возрастными особенностями и возможностями; а также путем формирования системы знаний о физических упражнениях и их оздоровительном воздействии, о собственном теле (в этом направлении очень важно помнить о чувстве меры, чтобы не вызвать у детей мнительность, беспокойство, страх), развитие осознанности двигательных действий, пространственных

ориентировок, расширение и освоение словаря, связанного с выполнением движений, усвоение специальной физкультурной терминологии; развитие внимания, мышления, памяти.

Воспитательные задачи — это воспитание физической (двигательной) культуры, формирование потребности в ежедневных физических упражнениях, рациональном их использовании в самостоятельной двигательной деятельности; развитие грациозности, выразительности движений, творчества (придумывание комбинаций и вариантов движений, подвижных игр), умения организовывать знакомые подвижные игры самостоятельно (для старших групп) и под руководством педагога (в младших группах), придумывать новые игры; воспитание таких нравственно-волевых качеств, как смелость, настойчивость, инициатива, выдержка, честность, дружелюбие, взаимовыручка, взаимопонимание, скромность, чувство собственного достоинства; формирование культуры чувств, эстетического отношения к выполнению физических упражнений. Воспитание гигиенических навыков: привычки к самообслуживанию, помощи воспитателю при подготовке к проведению физических упражнений (подготовка оборудования, наведение порядка) и пр.

Раздел «Умственное воспитание». Программа предусматривает развитие у детей внимания, воображения, мышления, формирование некоторых способов умственной деятельности: умения сравнивать, анализировать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи, делать обобщения. Фундаментом для умственного воспитания ребенка являются сенсорное развитие, формирование перцептивных действий — действий восприятия, ориентировки в окружающем мире.

Содержание раздела «Ребенок и окружающий мир», как и в действующем варианте программы, состоит из трех составляющих: предметное окружение — явления общественной жизни — мир природы.

Отбор программного содержания осуществлен с опорой на известные принципы Я.А. Коменского:

- энциклопедичность. Ребенок, живущий среди людей и предметов, воспринимает мир целостно, поэтому знания, которые взрослые передают детям, должны быть обо всем;
- природосообразность. Человек — часть природы и подчиняется ее законам; сообразно природе (возрастным особенностям) ребенка следует определять объем умственной нагрузки;
- знания, которые определяются для усвоения детьми, должны служить их воспитанию и развитию.

Каждая часть раздела имеет свою базовую основу. *Введение в предметный мир* предполагает:

- ознакомление ребенка с предметом как таковым (название, назначение, вычленение его свойств и качеств, группировки и классификация и т. п.);
- восприятие предмета как творения человеческой мысли и результата трудовой деятельности.

В *ознакомлении детей с явлениями общественной жизни* стержневой темой являются жизнь и труд взрослых. Она в одинаковой мере касается всех обозначенных рубрик подраздела: «Родная семья», «Родная страна», «Наша армия» и т. п.

В основе *ознакомления детей с миром природы* лежит помощь ребенку в осознании себя как активного субъекта природы. С одной стороны, дети с помощью взрослых познают особенности взаимодействия и взаимообусловленности живого — неживого, с другой стороны, они совершают действия, которые условно можно обозначить «не навреди, помоги».

Программой предусмотрено решение важнейших для развития ребенка задач:

- вызвать интерес к разнообразию окружающего мира (мир людей, животных, растений, минералов, явлений природы и др.);
- формировать первоначальные представления о себе, о ближайшем социальном окружении («Я и взрослый», «Я в семье», «Я в детском саду»); учить устанавливать простейшие родственные отношения (бабушка, дедушка, папа, мама, сестра, брат, я);
- развивать восприятие сверстника как объекта взаимодействия на положительной эмоциональной основе;
- формировать элементарные представления о предметах быта, необходимых человеку (одежда, обувь, мебель, посуда и др.); знакомить с разными местами обитания человека, животных (вода, земля, воздух), с функциональными свойствами объектов в процессе наблюдения и практического экспериментирования;
- формировать первоначальные представления о макросоциальном окружении (двор, магазин, транспорт, деятельность людей и др.);
- формировать первоначальные представления о явлениях природы (вода, ветер, огонь, снег, дождь); сезонных и суточных изменениях (лето — зима, день — ночь);
- формировать первоначальные экологические представления (люди, растения и животные: строение, способ передвижения, питание, взаимодействие со средой — способность приспосабливаться к среде обитания, к суточным (день, ночь) и сезонным (лето, зима и др.) изменениям в природе, отношение человека к растениям и животным);
- развивать сенсорно-перцептивные способности: выделение знакомых объектов зрительно, по звучанию, на ощупь и на вкус при помощи движений рук (исходя из принципов целесообразности и безопасности);
- формировать творчество в процессе познания действительности и применения полученных знаний.

Большое внимание в программе уделено *развитию устной речи* детей, во многом зависящей от успешности работы по ознакомлению с окружающим. Для каждой возрастной группы определен уровень речевого развития, представлена последовательность работы по овладению звуковой системой языка, его лексикой, грамматическим строем, подготовкой к обучению грамоте.

Надлежащее место во всех возрастных группах отведено работе по формированию диалогической речи, в процессе которой основное внимание воспитателей должно быть направлено на развитие самостоятельной активной речи ребенка, поощрение его желания говорить и оценку его высказывания, подчеркивающую успехи в общении.

Введена новая рубрика — «Развивающая речевая среда». В ней выделены три составляющие: совершенствование умений общаться со взрослыми (с хорошо знакомыми людьми и гостями группы) и детьми (сверстниками и детьми моло-

же или старше); материальная среда (предметы, картинки, книги, предлагаемые детям для самостоятельного рассматривания; меняющиеся по мере надобности экспозиции, расположенные в определенном месте); содержательные эмоциональные рассказы воспитателя на интересные детям определенного возраста темы (цель рассказов — восприятие речи взрослого, «погружение» в эту речь). Направление педагогической деятельности — дать ребенку повод для общения, при необходимости подкрепленный речевым образом (что сказать, о чем спросить и как целесообразнее это сделать). Педагогу следует помнить, что в любой ситуации общения он воспитывает человека, формирует личность.

В умственном воспитании детей большое значение имеют занятия по *развитию элементарных математических представлений*. Они должны быть максимально направлены на развитие логического мышления, формирование правильных представлений о числе. Предусмотрено обучение старших дошкольников устному составлению и решению простейших задач; ознакомление с цифрами, знаками, обозначающими действия сложения и вычитания, со знаком равенства, с современными монетами разного достоинства. Ознакомление с цифрами и элементами математической символики должно способствовать более осознанному и обобщенному усвоению знаний детьми. В программе ставится задача развития элементарных пространственных и временных представлений.

Нравственное воспитание, являющееся одной из важных сторон воспитания, осуществляется во всех видах деятельности, поэтому задачи нравственного воспитания, начиная с младших групп, решаются во всех разделах программы,

В нравственном воспитании детей, особенно в старшем дошкольном возрасте, большое внимание уделяется формированию любви к своей группе, детскому саду, к родному городу, селу, краю, к Родине, уважения к государственной символике (гимн, флаг, герб России); воспитанию дружелюбия и доброжелательности, скромности, навыков культурного поведения и элементарного проявления порядочности (отвечать за свои поступки, не ябедничать, стремиться быть справедливым в оценке поведения окружающих).

В программе поставлены следующие задачи: воспитание (с раннего возраста) уважения к взрослым, навыков культурного поведения, нравственных привычек, ответственного отношения к выполнению поручений и обязанностей; формирование умений дружно играть и трудиться, справедливо оценивать свои поступки и поступки других детей, что является началом воспитания сознательной дисциплины.

Благоприятными условиями для воспитания в детском саду являются общество сверстников, возможность их общения, совместные игры и занятия. Опираясь на эти условия, воспитатель способствует социализации детей, развитию коллективных взаимоотношений; вместе с тем стремится создать благоприятные условия для развития индивидуальных способностей каждого ребенка.

Раздел «Трудовое воспитание». В программе ставится задача постепенного развития у детей (с учетом возрастных возможностей) желания трудиться, формирования навыков элементарной трудовой деятельности, трудолюбия. Решение этих задач предусмотрено через ознакомление детей с трудом взрослых и непосредственное участие в посильной трудовой деятельности.

В программе определено, какие представления о труде взрослых должны быть сформированы у детей каждой возрастной группы. Особо подчеркивается необходимость ознакомления детей с общественной направленностью труда взрослых, с их отношением к труду. Определены виды и содержание труда детей каждой возрастной группы, указаны задачи, которые решаются в процессе их трудовой деятельности. Регулярное участие в ней обеспечивает общее развитие детей, придает им уверенность в своих силах. У них развивается наблюдательность, шире становится круг интересов, воспитывается ответственность.

Особое место в программе занимает **художественная литература**, которая является видом искусства, и знакомить с ней детей нужно как с искусством. Она оказывает огромное влияние на интеллектуальное, нравственно-эстетическое, речевое развитие. Поэтому в практике работы с дошкольниками художественное произведение зачастую рассматривается как средство в ущерб его самоценности.

В предыдущем варианте программы литература была представлена тематическими блоками, произведения читались в основном на занятиях. В данной программе читать детям рекомендуется ежедневно. Репертуарные списки обновлены и значительно расширены, включают произведения, художественная ценность которых не вызывает сомнений.

Естественно, мы не смогли включить в списки все лучшее, что создано для детей в нашей многонациональной стране, а также в полном объеме представить фольклор народов других стран и произведения известнейших российских и зарубежных писателей. При необходимости педагоги дополняют наши списки литературой, содержащейся в классических хрестоматиях для детей дошкольного возраста. Рекомендуется также знакомить дошкольников с лучшими детскими фольклорными произведениями родного края (региона, области, района).

Раздел «Художественно-эстетическое воспитание».

Программой предусматривается решение такой важнейшей задачи, как приобщение детей к прекрасному через:

- знакомство с искусством (литература, музыка, изобразительное и театральное искусство, архитектура и др.);
- познание красоты природы;
- эстетику среды, в которой живут и развиваются дети.

К созданию *эстетической развивающей среды* необходимо постепенно, в меру возрастных возможностей, привлекать детей. Это способствует формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве, развитию эстетического восприятия, эстетических чувств, эстетических оценок и эстетического отношения ко всему, что окружает детей. Предусмотрено также решение задачи формирования эстетических интересов, художественных потребностей, творчества и способностей.

В программе представлено содержание изобразительной, музыкальной, художественно-речевой, игровой деятельности. Подчеркнута необходимость присутствия эстетической развивающей среды и выделены направления работы по ее созданию.

Содержание программы по эстетическому воспитанию базируется на:

- тесной связи с искусством;

— обогащении сенсорного опыта детей, формировании у них сенсорных способностей в разных видах художественной деятельности;

— взаимосвязанности обучения и творчества как важного фактора формирования творческой личности;

— продвижении в освоении средств художественной выразительности, необходимых для создания образа;

— интеграции разных видов искусства и разнообразных видов художественно-творческой деятельности детей.

Значительное место в умственном, эстетическом воспитании детей отводится *конструированию*. Основные задачи — развитие сообразительности, творчества, умений в конструктивной деятельности. Необходимо, чтобы дети уже в младших и средних группах овладели предусмотренными программой умениями и навыками работы с игровым строительным материалом, в старшем дошкольном возрасте — с бумагой, природным материалом.

В старшей группе занятия по конструированию объединены с занятиями по *ручному труду*. В их процессе дети знакомятся со свойствами различных материалов, инструментами для работы. Важно, чтобы дети не только овладели навыками работы, но и почувствовали, что изготавливают полезные и нужные вещи: игрушки, сувениры, подарки родителям, сверстникам.

Музыкальное воспитание — неотъемлемая часть эстетического воспитания. Основная его цель — формирование музыкальной культуры ребенка. В программу включены разные виды музыкальной деятельности; восприятие, исполнительство, творчество, музыкально-образная деятельность (создание образов в движениях, позах на основе программной музыки). Основная цель — передать детям музыкальный опыт поколений, развивать музыкальную культуру и формировать положительные черты и свойства личности через постоянное общение детей с музыкой, развитие потребности в высоких образцах художественного творчества. Музыка в дошкольном возрасте должна стать одним из видов общения взрослого с ребенком, а не предметом отдельного обучения или созерцания со стороны. Такое положение возможно только в том случае, если музыка действительно входит в жизнь ребенка.

Задачи музыкального образования и воспитания:

- формирование музыкальной культуры и музыкально-эстетического вкуса;

- развитие музыкального восприятия;

- приобретение опорных знаний, умений и способов музыкальной деятельности, обеспечивающих базу для последующего самостоятельного знакомства с музыкой, музыкального самообразования и самовоспитания;

- формирование музыкальных способностей (ладовое чувство — способность различать ладовые функции звуков мелодии или чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения: чувство ритма, гармонии проявляется в восприятии мелодии и узнавании ее, в чувствительности к точности интонации: способность к музыкально-слуховому представлению проявляется в воспроизведении мелодии по слуху: музыкально-ритмическое чувство, то есть способность активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить);

- воспитание музыкального и эстетического вкуса, интереса и любви к высокохудожественной музыке, желание слушать и исполнять ее;
- развитие интереса и любви к музыке своего народа и к музыке других народов с целью ознакомления с их духовной культурой;
- приобщение к народной, классической и современной песне, формирование интереса и любви к пению, хоровому исполнительству;
- формирование умения использовать полученные знания и навыки в быту и на досуге.

При реализации поставленных задач необходимо помнить, что музыка в большей степени, чем любой другой вид искусства, доступна ребенку. Доказано, что музыка, звуки окружающего мира воздействуют на человека и его состояние самым прямым образом, вызывая изменение кровяного давления, частоты пульса, расслабление или напряжение мышц. И чем младше ребенок, тем более он восприимчив к звукам окружающей среды.

Авторы программы считают досуговую деятельность приоритетным направлением организации жизни дошкольника, основой формирования его общей культуры, творчества. Она осуществляется через организацию отдыха, развлечений, праздников в свободное время, а также путем самообразования и творческой деятельности. Такой подход к организации досуга детей заложен в программу впервые. Авторы опирались на исследования российских и зарубежных ученых и педагогов, которые свидетельствуют, что продуманная организация свободного времени имеет большое значение для интеллектуального, нравственного, эстетического и физического развития ребенка, закрепления навыков и умений, полученных на занятиях, развития творчества. Досуговая деятельность ребенка должна стать постоянной заботой взрослых работников детских учреждений и родителей; она осуществляется в ДОУ, дома, в учреждениях дополнительного образования. И здесь важен новый подход, опирающийся на научную методологию, предполагающий глубину содержания, серьезные философские обобщения, полный и точный учет реалий современности и научно обоснованное предвидение тенденции развития деятельности детей в свободное время. Только тогда открывается уникальная возможность сделать акцент на развитии досуговой культуры новых поколений.

Итак, содержание программы представлено в виде раскрытия целей и задач воспитания и обучения, направлений педагогической деятельности, названия примерных тем занятий литературных, музыкальных произведений и произведений изобразительного искусства; порядка ознакомления с конкретным содержанием на каждом этапе работы с детьми, с учетом режима их пребывания в детском саду, времени года и т.д.

Организация образовательной работы предполагает воспитание и обучение на специальных занятиях, в режимные моменты и в свободной самостоятельной деятельности в течение всего дня.

1. При построении образовательного процесса следует устанавливать учебную нагрузку, руководствуясь следующими ориентирами:

- максимально допустимое количество учебных занятий в первой половине дня в младшей и средней группах не должно превышать двух, а в старшей и подготовительной к школе группах — три;

- продолжительность занятий в младшей и средней группах составляет не более 10–15 минут, в старшей не более 20–25 минут, а в подготовительной к школе группе — 25–30 минут;

- если занятие носит статический характер, следует (при необходимости) предусмотреть физкультминутку, которую важно органично «вплести в канву» занятия;

- перерывы между занятиями должны быть не менее 10 минут;
- занятия детей старшего дошкольного возраста во второй половине дня могут проводиться после дневного сна, но не чаще 2–3 раз в неделю.

2. При организации режима пребывания детей в детском саду недопустимо использовать занятия в качестве преобладающей формы организации обучения, В течение дня необходимо предусматривать сбалансированное чередование специально организованных занятий, нерегламентированной деятельности, свободного времени и отдыха детей. Не допускать напряженности, «потопления» детей во время еды, пробуждения, выполнения каких-либо заданий.

3. Необходимо в течение дня обеспечивать баланс разных видов активности детей — умственной, физической, а также разнообразной детской деятельности, где преобладающей выступает игра. При этом 50% общего времени занятий следует отводить занятиям, требующим от детей умственного напряжения; остальные 50% должны составлять занятия эстетического и физкультурно-оздоровительного цикла. Среди последних предпочтение следует отдавать двигательнo-активным формам деятельности детей. Занятия с наиболее трудным содержанием, требующим повышенной познавательной активности и умственного напряжения (математика, развитие речи, иностранный язык и пр.), целесообразно проводить только в первую половину дня. Для профилактики утомления детей указанные занятия необходимо сочетать с физкультурными, музыкальными занятиями, с ритмикой и т. п.

4. Занятия по дополнительному образованию (студии, кружки, секции) недопустимо проводить за счет времени, отведенного на прогулку и дневной сон; их количество — не более двух в неделю. Продолжительность этих занятий не должна превышать 20–25 минут, участие ребенка более чем в двух дополнительных занятиях нецелесообразно.

Раздел «Игровая деятельность». Особой формой общественной жизни дошкольников является такая самостоятельная деятельность как игра, в которой они (по желанию) объединяются, самостоятельно действуют, осуществляя свои замыслы. Игровая деятельность способствует физическому, психическому развитию каждого ребенка, воспитанию нравственных качеств (коллективизм, товарищество, доброжелательность и др.), творческих способностей.

В программе определены задачи развития и совершенствования всех видов игр с учетом возраста детей на основе исследований отечественных ученых (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), рассматривавших игру как важнейшую и эффективную в раннем и дошкольном возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение человеческих отношений.

Серьезное внимание уделено подвижным играм с правилами, дидактическим играм, играм-драматизациям, необходимым для полноценного умственного и личностного развития в дошкольном детстве.

Особое место среди игр занимает сюжетно-ролевая игра — ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, оказывающий влияние практически на все стороны личности ребенка. Как и Л.С. Выготский, авторы программы видят назначение сюжетно-ролевой игры в преобразовании сознания ребенка. На разных возрастных этапах она помогает детям осваивать игровые действия с игрушками, предметами-заместителями.

К 7 годам дети должны уметь самостоятельно организовывать разнообразные игры, договариваться, распределять роли, играть дружно, выполнять правила игры.

Работа по любой программе может быть успешной только при условии обеспечения ее методическими рекомендациями по всем направлениям работы детского учреждения. Такие методические пособия должны создаваться, как правило, авторами программы, которые могут обоснованно представить формы, методы и средства решения воспитательно-образовательных задач по своему конкретному направлению и во взаимосвязи с другими направлениями и разделами.

В создании методических пособий для педагогов дошкольных учреждений к программе нам помогало единство авторского коллектива в оценке значимости дошкольного периода и подготовки детей к школе, высокий профессионализм авторов, систематическое обсуждение основополагающих вопросов теории и практики педагогики и психологии дошкольного воспитания.

После выхода в свет первого издания программы авторский коллектив приступил к созданию общих (по всем разделам работы с детьми и возрастным группам) методических рекомендаций. Затем были подготовлены методические пособия по каждому разделу работы по всем возрастным группам детского сада. По окончании работы над ними авторский коллектив приступил к составлению педагогических рекомендаций для воспитателей каждой возрастной группы, включая группы раннего возраста. Это позволило воспитателям грамотно, обоснованно и систематически осуществлять воспитательно-образовательную работу с конкретной возрастной группой, а в целом обеспечивать преемственность в решении задач программы от группы к группе и подготовки детей к обучению и воспитанию в начальной школе.

На этом работа коллектива авторов программы не заканчивается. Сейчас разрабатываются и издаются конспекты занятий по всем разделам для всех возрастных групп.

Методические пособия к программе пользуются популярностью у педагогов дошкольных учреждений, педагогов системы дополнительного образования. Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ» выпустило более 60 наименований книг по всем разделам, а также рабочие тетради по нескольким разделам работы с детьми для всех возрастных групп.

Авторский коллектив и издательство удовлетворены тем, что педагоги дают высокую оценку и программе, и пособиям к ней.

Программа переведена на татарский язык и в настоящее время переводится на китайский язык.



Т. С. Комарова

Слово об учителе

Есть люди, как звезды. Их удивительный, прекрасный свет мы еще долго видим после того, как они покинули нас. К таким людям принадлежит и Нина Павловна Сакулина. Вся ее жизнь была беззаветным и бескорыстным служением науке. Область ее исследований — детское изобразительное творчество. При этом главным для нее был ребенок: что происходит с ним, как изобразительное творчество влияет на его развитие, какие умственные, нравственные, эстетические качества он приобретает в процессе творчества, какие стороны личности маленького художника развиваются. Это особенно хочется подчеркнуть, говоря о работе Нины Павловны. Ведь нередко у дошкольных педагогов и художников велик соблазн поскорее получить прекрасный детский рисунок, удивить окружающих, послать на выставку, чтобы рисунок был отмечен. И меньше всего при этом думают о всестороннем развитии ребенка.

Нина Павловна родилась в семье выдающегося русского филолога Павла Сакулина. В 1921 году окончила филологический факультет Московского государственного университета, на котором ее отец преподавал литературу. Одновременно она посещала музейно-экскурсионные курсы Наркомпроса и окончила их. Ее трудовую биографию читаешь как увлекательное жизнеописание и только тогда по-настоящему осознаешь, какой разносторонне образованный, высококультурный и интересный человек пришел в дошкольную педагогику.

Еще будучи студенткой МГУ, Нина Павловна начала свою педагогическую деятельность. Она работала педагогом в детском доме, затем преподавателем изобразительного искусства в опытной школе МОНО (Московский отдел народного образования) и в клубе художественного воспитания МОНО. В начале 20-х годов работала экскурсоводом в художественных музеях Москвы и подмосковных усадьбах.

Окончив университет, Нина Павловна Сакулина стала младшим научным сотрудником в кабинете примитивного искусства Государственной академии художественных наук. Здесь ее руководителем был страстный поборник и исследователь детского изобразительного творчества А. В. Бакушинский, чье прекрасное знание искусства, любовь к нему и глубокий интерес к детскому творчеству не могли не оказать влияния на девушку, интересующуюся искусством и встречавшуюся в доме отца с выдающимися писателями, поэтами, художниками. Работа под руководством А. В. Бакушинского определила дальнейшую судьбу Нины Павловны Сакулиной.

Двадцатые годы XX века были временами исканий, экспериментов, дискуссий в области культуры, искусства, педагогики. Под влиянием А. В. Бакушинского, проводившего параллель между историей искусства и развитием детского рисунка, Нина Павловна начала заниматься изучением детского изобразительного творчества. Она возглавила комиссию по изучению детских рисунков, работавшую в системе Академии художественных наук. К этому времени относится появление ее первых статей по вопросам художественного воспитания детей. Всего ею было опубликовано 140 работ, широко известных в нашей стране и за рубежом.

В 1932–1934 годы Нина Павловна работала научным сотрудником экспериментального дефектологического Института по исследованию изобразительного творчества умственно неполноценных и глухонемых детей.

К этому времени относится ее сотрудничество с Л. С. Выготским. Работая под его руководством, она приобрела знания по психологии развития ребенка. Непосредственное общение с Л. С. Выготским способствовало формированию Нины Павловны как ученого. В своих последующих исследованиях она всегда стремилась найти психологические обоснования и объяснения наблюдаемым фактам и явлениям.

В 1934 году Нина Павловна приходит в только что открывшийся Центральный дом художественного воспитания. Здесь она проработала долгие годы в качестве научного сотрудника-методиста по изучению детского рисунка, руководителя отдела художественного воспитания дошкольников, заместителя директора по научно-методической работе. Под ее руководством были разработаны пособия, практические рекомендации по вопросам художественного воспитания дошкольников.

Включившись в работу над программами художественного воспитания в детском саду, Нина Павловна отстаивала принцип обучения в руководстве детским изобразительным творчеством. Уже в начале 40-х годов, когда господствовала позиция невмешательства в детское творчество, предоставления детям свободы в выборе материалов, тем, техники изображения, Нина Павловна твердо придерживалась мнения о важности передачи детям опыта изобразительной деятельности, накопленного в историческом развитии человечества, подчеркивала роль обучения в развитии изобразительного творчества, начиная с младшей группы детского сада. Эти взгляды нашли свое отражение в статье «Руководство изобразительными занятиями в младшей группе детского сада» в сборнике «Художественное воспитание малышей» и в публикациях журнала Дошкольное воспитание (1941 г.), имеющих принципиальное значение для последующего развития методики изобразительной деятельности в детском саду.

Большую теоретическую работу провела Нина Павловна по подготовке и проведению Всероссийского совещания по художественному воспитанию, организованного Центральным научно-методическим кабинетом Наркомпроса РСФСР при участии Центрального дома художественного воспитания детей. Это совещание явилось важной предпосылкой для дальнейшей разработки проблем детского изобразительного творчества.

В годы Великой Отечественной войны Нина Павловна работала в Москве заместителем директора Дома художественного воспитания. Под ее руковод-

ством проводились занятия с детьми, оставшимися в городе. Для них работали различные кружки, устраивались праздники. При участии педагогов организовывались бригады детской художественной самодеятельности, которые выезжали в госпитали, выступали перед ранеными бойцами и в воинских частях. За эту работу Нина Павловна вместе с группой сотрудников Дома художественного воспитания была награждена медалью «За оборону Москвы».

В эти трудные годы Нина Павловна не прекращала научно-исследовательскую работу, продолжала изучение детской изобразительной деятельности. В своем исследовании «Роль наблюдений в развитии детского рисунка», которое было защищено ею в качестве кандидатской диссертации в 1945 году, Нина Павловна показала реалистическую основу детского изобразительного творчества. Она подчеркивала, что в своих рисунках ребенок отражает тот мир, который его окружает. В процессе организуемых педагогом наблюдений у детей складываются представления об окружающих предметах и явлениях. Чем яснее и отчетливее их представления об окружающем, тем свободнее воплощают они эти представления в рисунке. Нина Павловна поставила вопрос о необходимости отбора объектов для наблюдения, доступных и понятных детям, о руководстве процессом наблюдения со стороны педагога. Разработанные ею принципы легли в основу программных требований и методических указаний для воспитателей детских садов.

В последующие годы, когда развернулась острая дискуссия по проблемам обучения в детских садах, Нина Павловна выступала за обучение детей рисованию, лепке и аппликации. В ряде исследований она убедительно доказала правильность этой позиции. Усвоение изобразительных умений и навыков положительно влияет на развитие способностей к рисованию, лепке, позволяет детям активно и творчески воплощать свои замыслы в изобразительной деятельности. Здесь сказался тот опыт, который приобрела Нина Павловна, сотрудничая с Л. С. Выготским. Она разработала содержание и принципы обучения рисованию, лепке, аппликации. Ее позиция имела принципиальное значение для развития дидактики детского сада.

Результаты работы Н. П. Сакулиной отражены в книгах А. П. Усовой «Обучение в детском саду», «Занятия в детском саду».

В 1947 году, в связи с организацией Академии педагогических наук РСФСР (1943), Центральный дом художественного воспитания детей был преобразован в Институт художественного воспитания АПН РСФСР. В нем Нина Павловна заведовала дошкольным сектором, а с 1954 по 1960 гг. работала заместителем директора по научно-исследовательской работе. В это время ею написаны такие работы, как «Роль слова и наглядных приемов в обучении детей рисованию и лепке», «Задачи, содержание и методы эстетического воспитания в детском саду», «Рисование, лепка и аппликация» (в монографии «Художественное воспитание в детском саду»), «Развитие художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста на занятиях рисованием», главы книги «Система эстетического воспитания в детском саду».

Разрабатывая теоретические вопросы детского изобразительного творчества, Нина Павловна стремилась как можно скорее сообщить результаты своих исследований практикам. Она выступала с лекциями и докладами, писала статьи в

педагогические журналы. Под ее руководством и при ее непосредственном участии был создан первый учебник для педагогических училищ. По этому учебнику, который вышел в 1956 году, и при ее жизни пять раз переиздавался, методику изобразительной деятельности в детском саду изучало не одно поколение учащихся педагогических училищ. Учебник в то время был единственной книгой по методике, поэтому он служил пособием и для воспитателей детских садов, и для учащихся вузов. Учебник переведен на болгарский, чешский, китайский языки.

В 1960 году Нина Павловна Сакулина перешла во вновь организованный Институт дошкольного воспитания в системе Академии педагогических наук. Здесь она совместно с А. В. Запорожцем и А. П. Усовой возглавила работу по созданию системы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. Новый подход к разработке этой проблемы был подготовлен множеством исследований, среди которых особое место занимали труды Нины Павловны по изобразительной деятельности. В рисунке, лепке, аппликации отражаются чувственно воспринимаемые свойства предметов — их форма, величина, цвет. Изобразительная деятельность невозможна без развития сенсорных способностей детей — ощущений, восприятий, представлений. Это прекрасно понимала Нина Павловна. Она отмечала, что для создания выразительного изображения необходимо непосредственно ознакомиться с предметом, познать его чувственно воспринимаемые свойства и качества. Процессы восприятия и представления рассматривались ею в качестве необходимой предпосылки изобразительной деятельности, возникающей и успешно совершенствующейся лишь на определенной ступени развития детского восприятия. Руководствуясь этими положениями, Нина Павловна в своих исследованиях уделяла значительное внимание организации сенсорного опыта детей. Она подчеркивала, что в каждом виде изобразительной деятельности перед ребенком возникают свои специфические задачи образного отражения действительности. Они создают направленность детского восприятия на определенные свойства и качества предметов, в результате чего у детей формируются представления, которые затем воплощаются в рисунке, лепке, аппликации.

Нине Павловне принадлежит заслуга в определении основных сенсорных способностей детей, необходимых для успешного овладения изобразительной деятельностью:

- целенаправленное аналитико-синтетическое восприятие изображаемого предмета;

- обобщенное представление, отражающее признаки и свойства предмета, которые могут быть переданы в изображении;

- создание изображения предмета на основе имеющегося представления согласно материалу, технике и изобразительным возможностям данного вида деятельности;

- выполнение движений под контролем зрения;

- восприятие создаваемого и законченного изображения и сенсорная оценка его согласно имеющемуся представлению;

- создание изображения на основе оперирования представлениями.

Важно подчеркнуть, что Нина Павловна не только выделила эти способности, но и дала содержательную характеристику каждой из них, а также показала

динамику их взаимодействия в процессе формирования изобразительной деятельности. Углубленный анализ сенсорных способностей детей дошкольного возраста позволил ей выделить в качестве центральной способность ребенка преобразовывать представление о предмете в его изображение. Значение этой способности в том, что она объединяет в единое целое ориентировочные и исполнительные компоненты изобразительной деятельности. При традиционном подходе к обучению изобразительной деятельности вопрос о формировании этой способности вообще не стоял, поскольку на занятиях детям предлагались для изображения не реальные предметы, а дидактические образцы, выполненные из того же материала, которым располагали дети. В качестве такого образца использовался рисунок, созданный воспитателем, который был, как правило, упрощен, и дети легко его копировали. В результате такого применения образца дошкольники заучивали способ изображения конкретного предмета, но у них не формировались обобщенные умения воспроизводить в рисунке другие предметы, схожие по форме. Нина Павловна подчеркивала, что обучение изображению методом копирования образца не способствует развитию важнейшей способности — самостоятельно изображать реальный предмет. Необходимо научить детей выполнять изображение после ознакомления с реальными предметами и самостоятельно находить способы передачи их формы, строения и окраски. Решение этой задачи явилось узловым моментом в разработке принципиально нового содержания и новых методов обучения изобразительной деятельности. Нине Павловне удалось найти эффективные способы педагогической организации процесса восприятия детьми реальных предметов, обеспечивающие формирование представлений, на основе которых дети могли самостоятельно, без помощи образца, создавать изображения.

Фундаментальный труд Н. П. Сакулиной по вопросам изобразительной деятельности дошкольников «Рисование в дошкольном детстве», изданный в 1965 году удостоен премии К. Д. Ушинского. Эта работа написана на основе исследования, за которое Нине Павловне была присуждена степень доктора педагогических наук. В книге обобщены результаты экспериментальных исследований, наблюдений, которые она вела в течение 40 лет. Н. П. Сакулина рассматривает формирование изобразительной деятельности в условиях целенаправленного педагогического процесса. Детское изобразительное творчество понимается ею с позиции педагогики и психологии, признающих решающую роль деятельности в психическом развитии ребенка. Книга интересна тем, что в ней представлены многолетние наблюдения за отдельными детьми, выделены индивидуальные особенности развития детского творчества, даны глубокие, разносторонние характеристики детей, позволяющие сделать вывод о том, что изобразительная деятельность каждого ребенка имеет своеобразие, определяемое его индивидуально-психологическими особенностями.

В книге дается глубокий и всесторонний анализ взглядов зарубежных и отечественных исследователей детского изобразительного творчества. На основе анализа, собственных многолетних наблюдений и экспериментов Нина Павловна определила возрастные границы, причины возникновения рисования и этапы его развития в дошкольном детстве. Дети начинают рисовать, как правило, в возрасте от года до полутора лет. Возникая чаще всего как

подражание графической деятельности взрослых, рисование развивается как игра. Постепенно у ребенка появляется намерение что-то изобразить, передать в рисунке. Понимание того, что в рисунке можно передать увиденное, имеет существенное значение не только для овладения рисованием, но и для умственного развития. Важную роль в развитии рисования играет обучающее воздействие взрослого, в результате которого ребенок усваивает способы передачи в рисунке внешних свойств предметов, явлений, технику изобразительной деятельности.

Н. П. Сакулина убедительно показала, что основные изобразительные и выразительные средства реалистического искусства доступны пониманию детей и могут быть освоены ими в дошкольные годы. Овладение изобразительными средствами не «засушивает» детскую деятельность, а наоборот, вызывает интерес и положительный эмоциональный настрой, так как помогает сделать рисунки понятными для окружающих, что далеко не безразлично для ребенка. Н. П. Сакулина показала, что огромную роль в развитии детского рисования играет речь, позволяющая малышу назвать свои действия, осознать процесс, обозначить изображенное, зафиксировать изобразительный замысел.

В книге рассматривается процесс формирования представлений о форме предметов, их строении и пропорциях, об их цвете, композиционном размещении в пространстве, как отражаются эти свойства в рисунках дошкольников. Опираясь на полученные в многочисленных экспериментах данные, Н. П. Сакулина утверждает, что детям доступно отражение внешних свойств предметов, но это возможно лишь при определенной организации изобразительной деятельности. Для создания изображения ребенку необходимо иметь отчетливое представление об изображаемом предмете. Такие представления формируются в процессе восприятия. Кроме того, важно, чтобы ребенок владел соответствующими техническими навыками и умениями. В ходе исследования Нина Павловна обнаружила, что в самом процессе рисования дети руководствуются не только представлениями о предмете, но и теми графическими представлениями, которые у них накапливаются: «Так рисуется дом, так — человек, а так — дерево». Графические представления, по мнению Н. П. Сакулиной, имеют зрительно-двигательную природу. В них фиксируется накопленный ребенком опыт рисования различных предметов.

Нина Павловна показала положительные и отрицательные стороны графических образов для развития рисования. Пробуя преодолеть их отрицательные стороны, она предложила такую методику постановки перед ребенком изобразительных задач, которая ведет к расшатыванию графических образов — к вариативности изображений.

Проблема возникновения графических образов, их роль в развитии рисования, одна из самых интересных в детском изобразительном творчестве. В своей монографии Нина Павловна показала роль овладения детьми изобразительными навыками и умениями при обучающем воздействии педагога, доказав, что это не противоречит развитию детского творчества, а вооружает ребенка средствами создания рисунка. При правильном обучении овладение изобразительными навыками и умениями создает реальную почву для творчества, развития творческих способностей. Предоставление детям самостоятельности

при отсутствии обучения не ведет к развитию творчества. Самостоятельному творчеству необходимо учить.

Н. П. Сакулина обратила внимание педагогов дошкольных учреждений на необходимость знакомства детей с произведениями народного декоративно-прикладного искусства и обучения декоративно-прикладной деятельности. Под ее научным руководством были осуществлены исследования Е. И. Васильевой, преподавателя факультета дошкольного воспитания МГПИ им. В. И. Ленина, разработавшей систему дидактических образцов для обучения детей декоративному рисованию.

Следующий этап в изучении этой проблемы связан с исследованием ученицы Н. П. Сакулиной — Е. Г. Ковальской, преподавателя Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. Н. П. Сакулина и Е. Г. Ковальская считали, что дети не могут сами создать предметы декоративного искусства, и Е. Г. Ковальская разработала для дошкольников образцы по мотивам народного декоративно-прикладного искусства и создала альбом по мотивам народного творчества. С совершенствованием сенсорного воспитания дети стали выделять свойства произведений народного творчества, что отразилось на качестве их работ по мотивам этих произведений.

Н. П. Сакулина заложила основы обучения детей декоративному рисованию, выделив главные элементы любого вида народного декоративно-прикладного искусства: орнамент, цветовая гамма и композиция, определяемая украшаемым предметом.

На основе этих идей строилось исследование ее и моей ученицы А. А. Грибовской, разработавшей систему занятий по декоративной деятельности на подлинных образцах народного декоративно-прикладного искусства.

Последние годы работы в Институте дошкольного воспитания Н. П. Сакулина посвятила исследованию роли изобразительной деятельности в умственном развитии детей.

Нина Павловна Сакулина создала свою научную школу, многочисленные ученики внесли большой вклад в развитие содержания и методов обучения дошкольников и младших школьников изобразительной деятельности, формирование способностей к изобразительной деятельности и подготовку педагогов для дошкольных учреждений и др.

Крупнейший ученый в области эстетического воспитания и формирования детского художественного творчества Н. П. Сакулина заложила теоретические основы и разработала методику обучения изобразительной деятельности дошкольников. И я как ее ученица продолжаю изучение детского художественного творчества, формирования художественно-творческих способностей, преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой и многие другие проблемы.



СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ



Обучение изобразительной деятельности и развитие детского художественного творчества в дошкольных учреждениях

Создаваемая в нашей стране система общественного воспитания с первых шагов включала как одно из важнейших направлений эстетическое воспитание и развитие художественных способностей у детей. Это требовало решения широкого спектра конкретных задач: формирования у детей понимания прекрасного в жизни и искусстве, развития эстетического восприятия, начал художественного вкуса, желания создавать прекрасное своими руками, художественно-творческих способностей в разных видах деятельности и др. Такого подхода требовали документы, определяющие строительство новой школы и дошкольного воспитания как первого звена в системе народного образования.

Так, в «Основных положениях единой трудовой школы», документе, подготовленном А. В. Луначарским и принятом I съездом учителей в 1918 году, подчеркивалось: «Предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка — отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни. Особенно рисование и лепка, как его вспомогательный предмет, должны занять выдающееся место».

Сегодня эти мысли не потеряли своей актуальности. Наоборот, в нынешних условиях приобретают особое значение. И не случайно во многих публикуемых и обсуждаемых на страницах педагогической печати проектах авторской школы большое место отводится эстетическому воспитанию и изобразительной деятельности.

Рисование, лепка, аппликация и другие занятия с различными материалами (бумагой, тканями, нитками и т. п.) вызывают у детей большой интерес, удовлетворяют их потребность в деятельности, самостоятельности, в возможности сделать что-то своими руками, выразить себя в творчестве. Вместе с тем эти деятельности имеют большое значение для всестороннего развития ребенка. Об этом писали Я. А. Коменский, Д. Дидро, Ф. Фребель, Г. Кершенштейнер и многие другие. И не случайно поэтому одна из центральных проблем художественной педагогики — развитие художественных способностей у детей. Это требует изучения условий, необходимых для развития художественного творчества.

В первые годы становления дошкольного воспитания одними из наиболее острых были вопросы о месте в нем художественного развития детей, о роли обучения в овладении предметами эстетического цикла и, в частности, изобразительной деятельностью.

Создание программ и утверждение идей обучения в эстетическом воспитании происходило в острой борьбе сторонников свободного воспитания с пе-

дагогами, провозглашавшими необходимость обучения как ведущего фактора развития ребенка, формирования его духовного мира, способностей к художественно-творческой деятельности.

Основная задача педагога, по мнению теоретиков свободного воспитания, сводилась к тому, чтобы создавать условия для выявления детской способности творить художественные ценности, дать полную свободу детскому художественному выражению, снабдить для этого ребенка разнообразным материалом. Обучение изобразительной грамоте они рассматривали как насилие над творческими способностями ребенка. Наиболее отчетливо эти позиции изложены А. В. Бакушинским и К. Н. Вентцелем.

Передовые педагоги 20–30-х годов (Бейер, Лепилов, Разыграев и др.) резко критиковали эти идеи и выступали за то, чтобы обучать изобразительной деятельности как любой другой, в которой закреплён исторический опыт человечества. В поисках путей разрешения проблем художественного образования они исходили из задач воспитания всесторонне развитого человека. Для них характерен широкий подход к рисованию не только как к средству художественного воспитания, но и как к средству подготовки к разнообразной производственной деятельности (такой точки зрения придерживался и известный американский педагог Либерти Тэдд, основатель и руководитель художественно-технической школы в Филадельфии, США). Это заставляло их думать о необходимости обучения всех учащихся художественной деятельности, и прежде всего рисованию. Именно этим педагогам принадлежит первая попытка сформулировать задачи и научные принципы построения программ и планов по обучению изобразительной деятельности.

Особый интерес представляет деятельность первой опытной станции Наркомпроса (основана в 1919 г.), возглавляемой замечательным педагогом, известным деятелем русской культуры С. Т. Шацким. Станция имела школьный и дошкольный отделы с детским садом, здесь велась работа по подготовке воспитателей для дошкольных учреждений и повышению их квалификации. При дошкольном отделе станции были организованы различные курсы, кружки, выставки, тесно связанные с дошкольными учреждениями Москвы. В программу занятий включалась и изобразительная деятельность. Хорошо понимая роль педагога в овладении детьми изобразительной деятельностью, руководители дошкольного отдела придавали большое значение подготовке воспитателей к работе в этой области: их учили рисовать, лепить, вырезать и конструировать из бумаги и других материалов, и руководить художественно-творческой деятельностью детей. Специалисты дошкольного отдела Л. К. Шлегер, Л. Д. Азеревич, деятельность которых высоко оценивал С. Т. Шацкий, считали, что этим занятиям следует уделять больше внимания. С. Т. Шацкий высказывал мысли, имеющие принципиальное значение для руководства творческой деятельностью детей: «Работа ребячья, если она живая, есть в то же время игра: ребенок играет в ту вещь, которую он делает тут же в процессе работы, но тут же и присоединяет к ней еще целый ряд мыслей, фантазий». Он подчеркивал, что детское искусство не забава, оно способствует умственному развитию детей.

Руководила этим направлением в дошкольном отделе первой опытной станции известный педагог, специалист в области эстетического воспитания

Е. А. Флерина, внесшая значимый вклад в изучение проблем детского изобразительного творчества и подготовку воспитателей к этой работе.

Большое внимание преподаванию изобразительного искусства уделяла Н. К. Крупская. В статье «Внимание изобразительному искусству в школе» она писала о важности развития восприятия, умения наблюдать, зрительной памяти, образного мышления, воображения — качеств, по ее мнению, необходимых и инженеру, и квалифицированному рабочему. Она считала необходимым вооружать детей навыками изобразительной деятельности, которые позволяли бы им «схватить основное, характерное, взятое в реальных связях», подчеркивала общеобразовательную роль приобщения к изобразительному искусству, которое дает ребенку возможность освоить те или иные знания на эмоциональном фоне и поэтому является в руках педагога одним из действенных средств воспитательной и образовательной работы. Н. К. Крупская подчеркивала необходимость связи изобразительного искусства в школе с другими предметами, считая, что изобразительная деятельность должна включаться в каждый школьный предмет в виде рисунков и учащих, и учителя. Прогрессивные взгляды Н. К. Крупской, ее авторитет имели большое значение для разработки эффективных путей художественного воспитания и развития детского творчества.

В области дошкольного воспитания теория и практика обучения детей рисованию, лепке, аппликации к тому времени еще не были разработаны. Вместе с тем становление советской школы, совершенствование содержания образования, а также развитие общественного дошкольного воспитания настоятельно требовали решения проблемы обучения детей в детском саду, подготовки их к будущему обучению в школе.

Прежде всего нужно было сформировать у детей психологическую готовность к школе, желание и умение учиться. Однако главной задачей детского сада считалось развитие творческих сил и способностей детей путем создания внешней обстановки, способствующей пробуждению способностей, заложенных в ребенке, на основе невмешательства педагога в этот процесс. Детей не приучали ни к систематическим занятиям, ни к систематическому учению. Это сказалось на состоянии методики изобразительной деятельности. В первые годы существования советской системы дошкольного воспитания некоторые детские сады продолжали работать по системе Фребеля и Монтессори. Особенно сильны идеи свободного воспитания были в области эстетического воспитания. Хотя идеи невмешательства в детское развитие довольно скоро обнаружили свою бесперспективность, преодолеть их удалось не сразу.

Разработка принципов, содержания и методов обучения в школе оказывали положительное влияние на развитие идеи обучения детей дошкольного возраста. В теории и практике предпринимаются попытки найти способы более активного влияния педагога на формирование личности ребенка. В 1924 году в методическом письме дошкольного отдела Наркомпроса РСФСР к дошкольным работникам намечались пути перестройки работы детского сада на основе положения о роли взрослого, педагога в развитии ребенка. Так, выступая на 3-м съезде по дошкольному воспитанию, известный деятель культуры Г. Рошаль подчеркивал необходимость активного включения детей в создание эстетической среды в дошкольном учреждении.

Большое значение образовательной работе в детских садах придавала Н. К. Крупская. Идеи обучения детей дошкольного возраста развивались в трудах видного педагога того времени Е. И. Тихеевой, строившей свою дидактику на прогрессивных положениях Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и К. Д. Ушинского.

Разработка вопросов обучения детей в дошкольных учреждениях начинается в 1940-е годы. Заслуга в этом принадлежит известному ученому А. П. Усовой.

Введение обучения в дошкольных учреждениях, несомненно, было явлением прогрессивным, но при условии, что оно проводится с учетом специфики и возрастных особенностей детей. Однако, несмотря на то, что необходимость учета специфики различных занятий и возраста ребенка оговаривалась, все-таки реально задачи обучения оказывались приоритетными. Так, большое место в обучении детей, в том числе и изобразительной деятельности, отводилось дидактическому образцу. Некоторые методисты и руководители дошкольных учреждений стали требовать использования дидактического образца чуть ли не на каждом занятии по рисованию, лепке и аппликации, независимо от темы изображения. Вместе с тем введение обучения в детских садах имело прогрессивное значение и для развития детского творчества. Именно с введением обучения началась систематическая разработка методики обучения изобразительной деятельности детей в детском саду, стали проводиться исследования проблем обучения детей рисованию, лепке, аппликации и развития их творчества.

Как же шло развитие теории и практики обучения изобразительной деятельности в дошкольных учреждениях в связи с разработкой общей теории обучения детей в детских садах? Прежде всего важно было определить содержание обучения изобразительной деятельности, которая рассматривалась как специфическая форма познания окружающей жизни и выражения детьми отношения к изображаемому. В связи с этим необходимо было решить, какие предметы и явления реальной действительности дети могут отразить в своем творчестве и какими умениями и навыками они должны овладеть для того, чтобы создавать изображения.

Вопрос об отражении в изобразительной деятельности детей их впечатлений об окружающей жизни был поставлен еще в 1924 году в книге Е. А. Флериной «Детский рисунок». Об этом же несколько позднее писали Г. В. Лабунская, Н. П. Сакулина и другие. Дошкольная педагогика 40–50-х годов исходила из правильного положения о важности создания всех условий для того, чтобы жизнь детей стала богаче, содержательнее, интереснее. В результате у детей накапливаются разнообразные впечатления, которые они стремятся выразить в своем творчестве. Помочь им в этом позволяет обучение изобразительной деятельности.

Е. А. Флериная рассматривала обучение в детском саду в трех формах. В качестве первой формы предлагала учебно-воспитательную работу с дошкольниками в течение дня в разнообразных видах деятельности (игры, занятия, режимные моменты и т. д.). Она вычленяла, чему следует учить ребенка в повседневной жизни, и показывала, как это делать, предлагая сочетать инди-

видуальные и коллективные формы учения. Так, на прогулке детская игра, по ее мнению, может дать повод научить детей правильному движению во время прыжка, детские самостоятельные наблюдения объектов природы могут вызывать необходимость здесь же сообщить детям те или иные сведения. Ребенок, рисуя в свободное от игр и организованных занятий время, может обратиться к воспитателю за советом, или воспитатель сам сочтет нужным дать указания, относящиеся к технике, содержанию и качеству работы. Это будет способствовать новым достижениям ребенка в рисовании. Таким образом, обучение происходит не по инициативе взрослого, а «диктуется» ребенком.

Вторая форма обучения, по мнению Е. А. Флериной, это организованные групповые занятия по выбору детей, где ребенок имеет возможность заниматься любой деятельностью, любым материалом, специально подобранным педагогом. Воспитательная и учебная работа на таких занятиях преимущественно сводится к индивидуальной работе с детьми.

Лишь третью форму обучения можно считать коллективной: учебно-воспитательные задачи выдвигаются перед всей группой, материал предлагается всем детям. Такое занятие предполагает постановку общей учебной задачи, причем на содержании, возникшем как по инициативе детей, так и предложенном воспитателем. При обучении изобразительной деятельности нельзя жестко регламентировать, «что» и «как» ребенку делать. Вместе с тем необходимо разрабатывать эффективные методы обучения, направленные на развитие детского творчества.

Поиски отдельных методических приемов шли и ранее, до введения обучения. Так, Е. А. Флериной применила игровые упражнения — дети обводили предметы жестом перед тем, как их изобразить, чтобы педагог мог уточнить их представление о форме и строении объекта. Этот метод обучения Е. А. Флериной ставит на последнее место, что свидетельствует об особом понимании ученым процесса обучения и его роли. Вместе с тем нельзя не согласиться с ней в том, что жесткая регламентация, диктуемая обучением, может принести вред развитию творчества. Предостережения ученого, как показала практика, не были лишены оснований.

В то же время введение обучения имело положительное значение, оно инициировало создание теории и методики, а также постановку задач обучения рисованию, лепке, аппликации для каждой возрастной группы детского сада, поиск эффективных методов и приемов обучения и развития творчества.

В разработке методики занятий по рисованию, лепке, аппликации велика роль исследований Н. П. Сакулиной, посвященных проблемам детского изобразительного творчества. Понимая рисование не как свободное занятие детей, а «как предмет воспитания и учебной работы», Н. П. Сакулина призывала, помнить о специфике изобразительной деятельности, ее эмоционально-образном, творческом характере, что несомненно требует и особого рода обучения, учитывающего направленность на создание образа, воплощение творческих замыслов детей.

Более десяти лет Н. П. Сакулина возглавляла актив педагогов Москвы, в работе которого под ее руководством осуществлялась апробация методики и уточнялись вопросы, связанные с проведением занятий рисованием, лепкой,

аппликацией. Благодаря этой работе в Москве была подготовлена группа высококвалифицированных преподавателей методики обучения изобразительной деятельности. Опыт занятий с детьми по этой методике широко освещался в 60-е годы на страницах журнала Дошкольное воспитание, экспонировался на ВДНХ, демонстрировался на городских и районных конференциях.

В 1950-е годы начинается разработка новой программы обучения изобразительной деятельности. До 1962 года задачи обучения рисованию, лепке и аппликации включались в «Руководство для воспитателя детского сада» и делились на три возрастные группы: младшая (3—4 года), средняя (5—6), старшая (6—7 лет).

В новой программе воспитания и обучения в детском саду по изобразительной деятельности была выделена задача познания предметов и явлений путем восприятия и наблюдения. Четкая возрастная периодизация дошкольного периода по годам жизни, выделение новых возрастных групп (первой младшей, второй младшей, средней, старшей и подготовительной к школе) поставили перед специалистами задачу: разработать и уточнить содержание обучения изобразительной деятельности в каждой группе, учитывая возрастные особенности детей. В «Программе воспитания в детском саду» (1962 год) это содержание было определено приблизительно, так как не основывалось на научных исследованиях. Особого внимания требовало содержание изобразительной деятельности детей вновь выделенных групп: первой младшей, средней и подготовительной к школе. Не были решены и многие вопросы обучения. В связи с этим перед учеными и методистами встала задача — выяснить, какими знаниями, навыками и умениями важно овладеть детям для создания изображения, какие психические процессы следует у них развивать.

Исследования отечественных (В. М. Бехтерев, Е. И. Игнатьев, В. И. Киреенко, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина (СССР)) и зарубежных (Б. Джефферсон (США), Э. Мейман (Германия), К. Риччи (Италия), Л. Тэдд (США) и др.) авторов свидетельствуют, что изображение — процесс сложный, включающий ряд компонентов. У детей изобразительная деятельность строится на тех же основаниях, что и соответствующая деятельность взрослых, поэтому необходимо развивать восприятие, знакомить детей с предметами и явлениями действительности, обеспечивая формирование представлений. Без ясных, отчетливых представлений отражать действительность невозможно. Необходимо также умение отобразить сформировавшиеся образы, представления в графической форме на листе бумаги, в объемной форме — лепке. Для этого требуется умение подчинять действия руки задаче изображения, необходима зрительно-двигательная координация, овладение способами создания изображения. На этой же основе у детей развивается воображение.

Все названные процессы (восприятие, представление, изобразительные движения руки, производимые под контролем зрения) связаны между собой. Исключение одного из звеньев нарушает целостность деятельности, тормозит ее развитие.

Расширить и уточнить содержание обучения изобразительной деятельности, разработать программу освоения детьми изображения предметов разных форм в каждой возрастной группе с постепенным усложнением поз-

волили исследования в области сенсорного воспитания (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова). В последующих исследованиях были экспериментально проверены возможности изобразительной деятельности во всестороннем развитии детей (Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова).

Н.П. Сакулиной разработаны циклы занятий по изображению растительного, животного мира, человека (в динамике и статическом положении), отобранные литературные произведения, образы которых дети могли передать в рисунке, лепке, аппликации, определены средства выразительности, овладение которыми позволяло бы художественно выразить содержание сказок, песен, стихотворений. Дети отражали в рисунках, лепке общественные явления, трудовую деятельность людей (праздники, полеты в космос, работу на субботах, уборку урожая и др.). Для этого требовалось научить детей изображать формы, передавать пропорции, частей предметов, соотносить по величине в сюжетной лепке, рисунке цвета и цветовые отношения; обучать композиционным, а также техническим навыкам и умениям.

Содержание занятий по изобразительной деятельности включало развитие умений создавать в рисунке, лепке, аппликациях предметы и явления действительности, образы сказок, декоративные композиции. В этом направлении работали Н.П. Сакулина, Е.И. Васильева, З.А. Богатеева, Л.Б. Горунович, А.А. Грибовская, Е.Г. Ковальская, Б.М. Маршак, Ю.В. Максимов, а позднее О.А. Соломенникова, И.А. Старкова и Г.А. Хамидулина. Это позволило определить место декоративного творчества детей на занятиях и вне их, роль народного декоративного творчества в эстетическом развитии.

В последние десятилетия XX века тема приобщения детей к истокам народной культуры и формирования на этой основе творчества у дошкольников и младших школьников получила дальнейшую разработку в трудах Т.Я. Шпикаловой и ее многочисленных учеников.

Народное искусство многогранно, и, естественно, все его виды (народная музыка, речевой фольклор: потешки, загадки, пословицы, поговорки, сказки, заклички, игры и другие) включались в педагогический процесс. Начало этому было положено Е.И. Тихеевой, Н.С. Карпинской. Фольклор широко использовался на занятиях изобразительной деятельностью. Позднее народное искусство в воспитательно-образовательной работе с детьми стало предметом специального исследования, в котором под нашим руководством участвовали доктор психологических наук Т.А. Ратанова, а также Г.В. Быховец, М.Н. Братухина, Г.П. Новикова, О.А. Соломенникова, Е.В. Харчевникова. На основе материалов исследования создана книга «Народное искусство в воспитании детей», пользующаяся большим спросом у ученых и практиков.

Систематическое проведение занятий требовало разработки разнообразных методов и приемов обучения детей. Важное значение имели исследования психологов, посвященные закономерностям формирования восприятия предмета и его роли в создании изображения (Н.Н. Волков, Л.А. Венгер), формирования представления о предметах и явлениях окружающего мира, воображения (Е.И. Игнатьев), развития произвольных движений, двигательных навыков и умений (А.В. Запорожец). Создание изображения требует наглядности и слова: без зрительного восприятия предмета или его изображения нельзя рисовать,

лепить. Слово же всегда несет в себе обобщение, благодаря чему наглядный опыт осмысливается, обобщается.

Разработка средств наглядности (Н.П. Сакулина) (натура, картинка, игрушка, предметы декоративного искусства, показ способов изображения, технических приемов, частичный показ, примерный образец и др.) обогатила методику обучения детей изобразительной деятельности, позволила создать для воспитателей детского сада практические рекомендации по проведению занятий по рисованию, лепке, аппликации. Позднее эти вопросы получили развитие в наших работах и в работах наших учеников (Г.Г. Григорьевой, Т.Н. Дороновой и др.).

Благодаря исследованиям по сенсорному воспитанию обогатилось и уточнилось не только содержание, но и методы обучения изобразительной деятельности; была разработана и проверена организация процесса восприятия предмета — обследования с целью формирования представлений о свойствах предметов, которые нужно передать в изображении (форма, строение, величина, цвет), накопления детьми сенсорного опыта, который они затем свободно используют не только в изобразительной, но и других видах деятельности. Методика обследования позволила в ряде случаев отказаться от прямого показа способов изображения, применения дидактического образца, приемов, сковывающих детскую инициативу.

Задачи обучения, поставленные в программах детского сада, были разбиты на специальные разделы: изображение предметов, создание сюжетных композиций, составление узоров, технические навыки и умения по всем этапам изобразительной деятельности. Были определены задачи обучения для каждой возрастной группы и не только применительно к рисованию, но и, где можно, к лепке (предметная, сюжетная и техника лепки). Собранный эмпирический материал позволил дифференцировать задачи обучения в программе по кварталам, что давало возможность вести работу с детьми по изобразительной деятельности более планомерно.

В развитии детского изобразительного творчества особо выделялись задачи изображения по замыслу, но лишь в самых общих чертах, без конкретизации. Фактически в программе 1962 года лишь заявлена необходимость проведения во всех возрастных группах занятий по рисованию и по лепке. Не была разработана и методика проведения этих занятий. В значительной степени эмпирически сложились в программе задачи овладения детьми техникой изобразительной деятельности. Здесь более всего сказывалось предубеждение против обучения. Считалось, что способы изображения, технические приемы ребенок найдет сам, а если обучать его, снижается интерес к занятиям. Однако опыт педагогов и наш собственный убеждал, что интерес к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста пропадает именно в тех случаях, когда ребенок не владеет способами изображения, техникой рисунка и лепки. Специальные исследования по этим вопросам не проводились.

Проведенное нами исследование (1960–1965 гг.) восполнило этот пробел. Были определены содержание и методические приемы обучения технике рисования в разных возрастных группах детского сада. При этом экспериментально доказано, что если все дети овладели основными техническими

навыками и умениями, это позволяет им использовать технику рисования как средство выразительного отображения предметов и явлений, обеспечивает свободу творческого выражения. Согласно выдвинутой нами гипотезе, техника рисования — это лишь один из компонентов ручной умелости. Другим компонентом мы назвали формообразующие движения. В качестве еще одного компонента была выделена способность регулировать размах, скорость и силу рисовальных движений. Принципиальное значение для успешного овладения детьми изобразительной деятельностью имеет разработка методики обучения детей обобщенным способам изображения.

В связи с созданием учреждений ясли-сад и выделением первой младшей группы (2—3 года) необходимо было определить, как руководить их изобразительной деятельностью. К этому времени Н.П. Сакулина уже обозначила основные этапы развития первоначального рисования.

Чрезвычайно важна в период от 1 до 1,5 года способность ребенка воспринимать свой рисунок. Малыш почти с первых проб обращает внимание на следы, оставляемые карандашом на бумаге. Одновременное развитие движений руки и зрительного восприятия следов и составляет процесс формирования рисунка. Сначала зрение лишь фиксирует создаваемые рукой штрихи, затем упорядочивает, направляет и контролирует их.

Интерес к процессу нанесения штрихов связывается с интересом к результату, а это создает условия для развития деятельности рисования в ее основном изобразительном значении и восприятия малыша. Постепенно возникает «узнавание» образов реальных предметов в линиях, штрихах и их сочетаниях. Факт соотнесения штрихов и конфигураций, возникающих на листе бумаги, с представлениями о предметах, имеющих в сенсорном опыте ребенка, весьма значим не только для последующего овладения изобразительной деятельностью, но и для умственного развития ребенка, формирования его способностей.

Следующий важный для первоначального развития рисования этап наступает, когда ребенок проявляет способность повторить уже возникший на бумаге штрих, конфигурацию линий. С этого момента он начинает подчинять движения руки конкретной задаче, добиваться желаемого эффекта, сознательно осуществлять изображение.

На основе установленных этапов и особенностей развития детского рисования разрабатывались педагогические рекомендации по руководству рисованием детей младшего дошкольного возраста в детском саду и семье. Исследования (В.Н. Аванесова, Т.Г. Казакова) свидетельствуют, что с детьми третьего года жизни можно проводить занятия рисованием и лепкой, организуя их сначала с подгруппами, а затем и со всей группой. Особенности руководства рисованием в младшем возрасте обусловлены тем, что дети овладевают различными материалами (карандашами, фломастерами, красками, бумагой), у них развиваются движения руки, при направленном педагогическом воздействии развивается образно-смысловая сторона рисунков, возникают ассоциативные образы, которые легко включаются ребенком в игру и словно оживают, создаются предпосылки к развитию художественного творчества. Детей этого возраста очень важно подвести к осознанию изобразительной функции рисова-

ния, лежащей в основе дальнейшего развития изобразительной деятельности. Отметим, что проведенное в конце 1980 — начале 1990-х годов О. Г. Тихоновой (под научным руководством Т. Н. Дороновой) исследование опровергло подходы В. Н. Аванесовой и Т. Г. Казаковой. О. Г. Тихонова приходит к выводу, что детям младшего дошкольного возраста надо предоставить возможность рисовать свободно, все что они захотят.

Примерно к тем же выводам пришли и мы, проводя исследование по формированию у детей ручной умелости, которое показало, что дети до трех лет в самостоятельном рисовании изображают более широкий круг предметов при условии обогащения их сенсорного опыта. Если же обучать их рисованию определенных предметов, показывая при этом всякий раз способ изображения, то резко ограничивается тематика детских рисунков. Увидев, как рисует педагог, ребенок становится скованным, боясь, что у него так не получится, и часто можно слышать: «Я так не умею. Нарисуй ты». Предоставляя детям свободу, мы активизируем детский опыт, не сковываем его возможности. Но активность возникает у детей, если они имеют запас образов-представлений, сложившихся в процессе восприятия предметов на прогулке, в играх, и если они будут осваивать способы действия с карандашом и кистью: правильно держать, не нажимать на них при рисовании сильно и др.

Это положение убедительно обосновано в исследовании Э. Г. Пилюгиной, посвященном проблеме сенсорного развития ребенка начиная с первых дней его жизни. Раннее целенаправленное сенсорное воспитание способствует накоплению и обогащению сенсорного опыта ребенка, обеспечивает свободные творческие проявления детей, создание разнообразных изображений в рисунках без обучения рисованию предметов той или иной формы. Поэтому каждый ребенок создает изображение на основе сложившихся представлений по-своему. Чтобы облегчить детям возможность изображения, целесообразно учить их правильно пользоваться карандашами, кистями и красками, фломастерами, мелками. Особого внимания заслуживает подведение малышей к созданию образного рисунка. Изображая в элементарной, простейшей форме окружающую жизнь, дети этого возраста при целенаправленном руководстве, обеспечивающем развитие восприятия и формирование сенсорной культуры, могут использовать в качестве средств выразительности ритм, цвет, линию, форму. В это время следует обращать внимания малыша на то, что получается в результате его действий, спрашивать, что ты нарисовал, на что похоже. Разнообразие очертаний форм, их линейный контур, красота цветовых сочетаний в соответствии с фоном бумаги, ритм контрастных и близких по цвету пятен, мазков делают рисунки детей этого возраста элементарно выразительными.

Дальнейшее развитие системы общественного дошкольного воспитания, все более широкий охват детей дошкольными учреждениями актуализировали задачи совершенствования воспитательно-образовательной работы с детьми и подготовки их к школе. Особую значимость имели выполненные в 1970-е годы работы, посвященные подготовке детей к школе в процессе обучения их изобразительной деятельности, осуществлявшиеся под нашим руководством. К ним относится исследование Т. Н. Дороновой, посвященное формированию

действий контроля у дошкольников на занятиях изобразительной деятельностью, показавшее, что у детей седьмого года жизни можно сформировать такие виды контроля, как контроль по результату, контроль за способом действий и предпосылки предвосхищающего контроля. Сначала детям показывают, как осуществить действия контроля, а затем обращают их внимание на необходимость контролировать процесс изображения. Это подводит их к самостоятельному использованию действий контроля. Обучают этим действиям с использованием игровых приемов, в образно-эмоциональной форме, и это не противоречит образно-творческому характеру изобразительной деятельности, а, наоборот, способствует совершенствованию создаваемых изображений, их образной выразительности, улучшает качество изображения, что вызывает у детей чувство удовлетворения, повышает интерес к деятельности, стремление выполнить ее как можно лучше, применив для этого изобразительные средства, исправить или дополнить созданное. Вместе с тем дети приобретают необходимое в школе умение контролировать себя при любой работе.

Еще один компонент учебной деятельности — оценка результата. Формированию у детей действий оценки на занятиях по изобразительной деятельности было посвящено исследование Н.Г. Какауридзе. Дети учатся применять действия оценки и в процессе создания изображения, и при его завершении, сопоставляя получившееся с имеющимися представлениями или натурой. У них формируется умение оценивать результат с точки зрения уровня и качества выполнения, соответствия поставленной изобразительной задаче. В исследовании была установлена возможность переноса сформированных в изобразительной деятельности действий оценки на другие, например, трудовую, конструктивную.

Совершенствование обучения детей изобразительной деятельности и развития их творческих возможностей требует изучения множества вопросов. Почти неизученным оказался такой вид художественной деятельности, как лепка. Содержание занятий по лепке и методика их проведения сложились эмпирически, поэтому предпринятый цикл исследований был весьма актуален. Изучение развития творческих способностей детей 6—7 лет в процессе обучения лепке в детском саду (Н.Б. Халезова), проводимое под руководством В.Б. Косминской, позволило обогатить теорию и практику детского изобразительного творчества. Обнаружилось, что усвоение детьми изобразительных и выразительных приемов в лепке (передача формы, строения фигуры, приемы скрепления частей, передача динамики и др.) способствует созданию образа, его выразительности. Важное условие проявления творчества в лепке — развитие восприятия, уточнение представлений о предметах, для чего необходимо организовать специальные наблюдения, обследование предметов с включением осязания и кинестетического восприятия. Для обогащения представлений детей рекомендуется использовать иллюстрации детских книг, выполненные лучшими художниками, а также мелкую пластику (скульптуру, керамику). Большое значение для развития лепки имели исследования Н.Б. Халезовой, Н.А. Курочкиной, Г.В. Пантюхиной.

Позднее были определены содержание и методика обучения лепке детей второго и третьего года жизни и обучения декоративной лепке.

Приобщение ребенка к искусству — музыке, художественному чтению и рассказыванию, изобразительному искусству обогащает его духовную жизнь и создает благоприятные возможности для развития детского творчества.

Важную роль в развитии детского изобразительного творчества играет изобразительное искусство, произведения которого, как показали наши исследования, а также исследования Е. В. Лебедевой, позднее Р. М. Чумичевой, Е. В. Гончаровой, Т. Н. Дроновой, Н. М. Зубаревой, Н. Б. Халезовой и др. доступны детям дошкольного возраста. В процессе восприятия искусства у них развиваются наблюдательность, представление, воображение, понимание средств художественной выразительности и др.

Знакомство детей с репродукциями произведений живописи способствует обогащению их эстетического развития, активизирует творческие возможности. Возникла необходимость разработать на основе опытной проверки принципы отбора произведений изобразительного искусства, с которыми можно знакомить детей, определить последовательность их восприятия дошкольниками и место этой работы в педагогическом процессе детского сада. Ближе всего и понятнее детям младшего возраста искусство книжной графики. Иллюстрация в детской книге, помогая детям воспринимать и понимать ее содержание, вместе с тем является первым видом изобразительного искусства, с которым они знакомятся. Эти вопросы изучались нами, а также нашими учениками Т. Н. Дороновой, А. А. Грибовской и коллегами Н. Г. Пантелеевой, а применительно к учащимся начальной школы — Н. М. Сокольниковой, Т. Я. Шпикаловой, В. С. Кузиным и др. Как произведения графики следует рассматривать и альбомы для раскрашивания, создававшиеся художниками и педагогами и выпускавшиеся издательством «Малыш».

Экспериментальное изучение (В. А. Езикеева, Т. С. Комарова, Е. В. Лебедева, Н. М. Зубарева и др.) свидетельствует, что наиболее полно и осознанно воспринимают произведения искусства дети шестого и седьмого годов жизни. Они могут проанализировать их содержание, понять и выделить средства выразительности, заметить и назвать различия в изобразительной манере разных художников, разумеется, если с детьми ведется соответствующая целенаправленная работа. Ярче всего это проявляется при восприятии более доступного детям вида изобразительного искусства — книжной графики. Так, дети 6 лет, рассматривая иллюстрации к одной и той же сказке, созданные Ю. Васнецовым и Е. Рачевым, могли отметить особенности оформления, выполненного каждым из этих художников, а также и других, создававших графические образы сказочных персонажей.

Содержание и методику ознакомления детей с искусством обогатило исследование С. Ю. Бологовой и И. И. Комаровой, проводившееся под нашим руководством и посвященное ознакомлению старших дошкольников с архитектурой.

Произведения искусства лишь тогда могут эффективно влиять на детское изобразительное творчество, когда создаются педагогические условия: правильный выбор произведения искусства (реалистичность, высокая художественность, доступность не только по сюжету, но и по выразительным средствам), активное восприятие художественного произведения, в процессе

которого внимание ребенка направляют на средства выразительности. Очень важно помогать детям, воспринимая содержание произведения искусства, соотносить его с имеющимся у них жизненным опытом, накопленными впечатлениями.

Особого внимания заслуживает проблема понимания и использования детьми в их творчестве важных средств художественной выразительности в изобразительном искусстве: формы, линии, колорита, композиции. Цветовые свойства предметов и явлений окружающего мира привлекают внимание ребенка, он начинает передавать цвет предметов в рисунках, аппликациях. Анализируя продукты детского изобразительного творчества, многие исследователи подчеркивали специфику применения детьми цвета (Е. А. Флериной, Е. И. Игнатьев, Н. П. Сакулина, В. С. Кузин, Т. С. Комарова, В. С. Мухина, Л. В. Пантелеева, Т. Я. Шпикалова, А. А. Мелик-Пашаев, Е. Г. Приходько, А. В. Размыслова и др.), сильно воздействующего на детей. Однако дети иногда не обращают внимания на цвет, игнорируют его. Лишь в некоторых случаях цвет выступает для них как неотъемлемое свойство предметов, например, зелень хвои, окраска некоторых видов цветов (ромашки, васильки, незабудки и др.).

Широко распространено мнение, что дети любят яркие цвета и используют их как средство выразительности. Наши экспериментальные данные и наблюдения показывают, что эту особенность можно отнести лишь к отдельным детям. Младшие дошкольники, как правило, не стремятся к цветовому решению изображения, могут выполнить весь рисунок одним цветом. Даже напоминание о том, что в распоряжении детей есть карандаши (краски) разных цветов, не вызывает у многих малышей желания применить их. Услышав напоминание воспитателя, ребенок может сменить карандаш или краску, однако затем продолжает действовать этим цветом. Подобное явление наблюдается не только в младшей, но и в средней группе. Это можно объяснить тем, что в условиях целенаправленного обучения внимание детей чаще обращается на форму предметов, без активного освоения которой изображение получается неузнаваемым, цвет же для них часто не выступает как обязательное свойство предмета. Необходима систематическая работа с детьми по развитию цветового восприятия, причем не только на занятиях изобразительной деятельностью, но и в повседневной жизни, в процессе наблюдений предметов и явлений природы, в различных детских играх, особенно дидактических. Обогащение сенсорного опыта позволяет сформировать представление о цвете предметов как необходимом и меняющемся свойстве.

Содержание и методика развития цветового восприятия, особенности усвоения детьми цветовых эталонов — цветов спектра, знаний о цветах и оттенках и способах их получения, обучение передаче цвета предметов в изображении, цветового строя в декоративном творчестве в разных возрастных группах, начиная со второй младшей, были разработаны в результате исследований по сенсорному воспитанию и декоративному творчеству (Н. П. Сакулина, Е. Г. Ковальская, Т. С. Комарова, Ю. В. Максимов, А. А. Грибовская, Л. В. Пантелеева, Е. Г. Приходько — в нашей стране, Ц. Шейтанова — в Болгарии). Детям доступны сведения о последовательности спектральных тонов, о теплой и холодной гамме спектра. Они овладевают уме-

нием смешивать цвета и получать более светлые и более насыщенные оттенки: при рисовании карандашами — регулируя силу нажима, в акварели — разводя краску водой, при рисовании гуашью — добавляя белила. Овладев этими умениями, дети применяют их при создании изображений, используя выразительные возможности цвета.

У детей старшего дошкольного возраста возможно целенаправленное развитие чувства цвета. Для этого необходимо обеспечить эстетическое восприятие цвета, цветосочетаний, вызвать эмоциональную отзывчивость ребенка на цвета и их сочетания, учить оценке цветового решения изображения и использованных цветосочетаний. Декоративное рисование, художественное конструирование, аппликация, знакомство с произведениями живописи способствуют развитию подбирать цвета, оттенки, цветосочетания; использованию цвета как средства выразительности.

Цветовое восприятие и представления о цвете, а также умение применять знания и практические умения, использовать цвета и оттенки в продуктивных деятельности могут формироваться в разнообразных играх и упражнениях. Поэтому разработка дидактических игр и упражнений, направленных на ознакомление детей с цветом (Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина), имела важное значение для совершенствования педагогической практики, развития изобразительного творчества детей.

Важное средство художественной выразительности в разных видах искусства — ритм. Многие исследователи детского изобразительного творчества (отечественные — А. В. Бакушинский, Н. П. Сакулина, Е. И. Игнатьева, Г. В. Лабунская, В. А. Езикеева, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, В. Ф. Котляр, Г. А. Подкурганная и др. и зарубежные — В. Кретш, Ц. Шейтанова) обращали внимание на то, что отдельные проявления ритма, характерные для реалистического искусства, обнаруживаются уже в рисовании дошкольников. При этом отмечаются две его формы — в процессе рисования, то есть в ритмичности рисовальных движений, и в пространственной организации изображений. Придавая большое значение чувству ритма, исследователи включают его в качестве компонента в способности к различным художественным деятельности, в том числе и к рисованию.

Анализ произведений изобразительного искусства (В. Ф. Котляр) позволил выделить ритмические структуры, выступающие в качестве «мерок», эталонов:

- 1) повторяемость — сочетание в рисунке однородных элементов;
- 2) чередование — сопоставление различных по форме, величине и цвету элементов рисунка.

Доказано, что в процессе обучения изобразительной деятельности у детей можно сформировать чувство ритма. Важно при этом учитывать возрастную специфику проявлений двигательного и пространственного ритма, обеспечить последовательность формирования у детей восприятия и применения выделенных ритмических структур.

Для развития детского изобразительного творчества, эстетического воспитания важно предоставлять дошкольникам возможность использовать рисование, лепку, аппликацию, в играх, в оформлении групповой комнаты, вестибюля, зала к вечерам досуга, праздникам. Применение полученных на занятиях

изобразительных умений и навыков в практических общественно полезных целях имеет большое значение не только для повышения эффективности детского художественного творчества, но и для решения более широких воспитательных задач: формирования эмоционально-положительного отношения к изобразительной деятельности, повышения интереса к ней.

Художественно-оформительская деятельность детей может осуществляться как на общегрупповых занятиях, так и вне их. Разработанные на основе исследования Г.Н. Пантелеева практические рекомендации по руководству декоративно-оформительской деятельностью детей обогатили методику работы по рисованию, лепке, аппликации, придали ей общественно-направленный характер.

Формированию социально-творческой активности у детей дошкольного и младшего школьного возраста было посвящено исследование А.И. Савенкова. Он разработал теоретические и методические основы коллективного творчества детей. Созданная на основе его исследования система коллективных занятий для всех возрастных групп детского сада и начальных классов опубликована в его книге «Коллективное творчество детей», созданной в соавторстве с Т.С. Комаровой. Дальнейшие исследования А.И. Савенкова внесли существенный вклад в теорию и практику формирования детской одаренности в работе с детьми в детском саду и начальной школе.

Новые данные о психофизиологических возможностях ребенка дошкольного возраста, полученные в ходе педагогических и психологических исследований, изучение готовности детей к школьному обучению, выявление содержания и специфики обучения шестилеток сделали необходимым поиск резервов эффективного воспитания и развития детей. В 70-е и начале 80-х годов изучались важные вопросы содержания и методов обучения изобразительной деятельности, организации ее вне занятий, развития детского творчества. Так, исследование Т.И. Лазарь было направлено на то, чтобы выяснить педагогические условия, обеспечивающие взаимосвязь разных видов рисования на основе учета специфических задач каждого из них: последовательность и систематичность овладения детьми изобразительной деятельностью, средствами выразительности изображения. Изучению содержания и методики обучения старших дошкольников рисованию с натуры было посвящено исследование Р.Г. Казаковой; ее ученики своими исследованиями внесли существенный вклад в методику развития детской изобразительной деятельности.

Деятельность, в процессе которой дети создают изображения на основе впечатлений о явлениях и предметах окружающей жизни должна осуществляться во взаимосвязи с искусством, другими видами художественной деятельности и со всей воспитательно-образовательной работой в детском саду.

Для оптимизации обучения рисованию, лепке, аппликации, развития детского изобразительного творчества большое значение имеют организация и методика проведения занятий, которые учитывают специфику детей дошкольного возраста. Наибольший эффект дает обучение, включающее игру, игровые приемы — игра и изобразительная деятельность позволяют детям отражать впечатления об окружающей жизни. Отражение носит образный

характер. Благодаря этому усиливается эмоциональное воздействие рисования и игры на ребенка, повышается интерес к процессу отражения.

Применение игровых приемов на занятиях способствует развитию воображения детей, созданию ими выразительных рисунков (Г.Г. Григорьева, Т.Н. Доронова и С.Г. Якобсон). Развитию творчества способствует отражение детьми в рисунке, лепке, аппликации впечатлений, полученных в игре (Т.С. Комарова, Е.Л. Трусова).

Известный вклад в развитие теории и практики обучения изобразительной деятельности и в формирование художественно-творческих способностей у детей в процессе рисования внесли наши исследования проблемы овладения детьми ручной умелостью, позволив разработать понимание способностей к изобразительной деятельности, их структуру и методику формирования этих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Итак, на основе наших исследований и анализа способностей к изобразительной деятельности в структуру способностей мы включили четыре группы.

К первой группе мы относим способности восприятия предметов и явлений действительности, народного и классического изобразительного искусства, выделение свойств предметов и явлений (форма, цвет, сочетание форм и цветов, величины, пропорций, ритмических особенностей), эмоциональную окрашенность восприятия, формирующей на этой основе образные представления.

Вторую группу составляют двигательные способности, которые мы назвали «умелость руки», включающую изобразительные движения, координацию движений руки и глаза.

В третью группу вошли способности, которые можно определить как образное мышление.

Четвертая группа — это способности воображения.

Способности к изобразительной деятельности успешно формируются при условии их взаимосвязи. Подробнее об этом можно прочитать в книгах Т.С. Комаровой «Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество» (М., 1990) «Детское художественное творчество» (М., 2008).

Исследования взаимосвязи изобразительной деятельности с искусством, с различными видами художественно-творческой деятельности детей и другими сторонами воспитательной работы, осуществленные нами и нашими учениками — Г.Г. Григорьевой, С.П. Козыревой, Е.Л. Трусовой, Е.К. Янакиевой, позволили подойти к решению более общей проблемы — интеграции содержания дошкольного воспитания и образования с целью формирования художественной культуры личности ребенка-дошкольника. Начало исследованиям этой проблемы было положено работой С.И. Хмарского, осуществленной под нашим руководством. Эти исследования проводятся и в настоящее время на кафедре эстетического воспитания МГГУ им М.А. Шолохова под нашим руководством. На основе полученных результатов разработана программа эстетического воспитания детей 2–7 лет «Красота. Радость. Творчество», подготовлены книги, статьи в журналах.

Исследования проблемы сущности и значения интеграции в овладении детьми разнообразными видами художественной деятельности позволили нам

создать научно обоснованные рекомендации к проведению интегрированных занятий с детьми на основе освоения народного искусства, по созданию изображений на темы детских видов деятельности, окружающих событий и явлений, познания природы, содержания литературных произведений, а также на основе освоения художественной культуры.

Это дало нам возможность определить сущность и структуру художественно-творческих способностей применительно к дошкольникам и затем разработать систему занятий по изобразительной деятельности во взаимосвязи с другими видами художественной деятельности (музыкальной, художественно-речевой, игровой, театрализованной) и с искусством для всех возрастных групп дошкольного учреждения.



Три типа развития и их практическая реализация в сфере художественного образования

Проблема взаимозависимости обучения и развития активно изучается отечественными исследователями. Менее интенсивно исследуется она применительно к обучению искусству. Понятно, что обучение искусству весьма специфическая педагогическая сфера и ее изучение требует специальных исследований.

В этой связи возникает вопрос, что понимать под развитием. Интересную трактовку этого явления предложил В. И. Слободчиков. С его точки зрения, существует три типа развития:

1. Реализация биогенетической программы — созревание и рост органических структур и функций.
2. Формирование культуросообразных способностей.
3. Саморазвитие (способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования).

Подлинно развивающим, по справедливому утверждению В. И. Слободчикова, может считаться то образование, которое реализует все три типа развития. Но и в истории образования, и в современной педагогической практике можно встретить варианты, свидетельствующие об ограниченном понимании содержания образовательной деятельности. В результате неоправданно доминирует один из указанных подходов и негативное отношение к другим. Но даже неоправданно суженное представление о развитии не может отменить сам процесс в его максимально полном понимании.

Рассмотрим проявление каждого из выделенных подходов к развитию на примере истории обучения детей искусству.

Первый вариант понимания развития наиболее ярко был проиллюстрирован в начале XX века. Значительное влияние на теорию и практику обучения детей искусству в это время оказала теория свободного воспитания. Итогом этого становится подход, согласно которому педагог не имеет права насильствовать индивидуальность (природу) ребенка, напротив, он должен стараться определить, к чему в сфере искусства этот ребенок наиболее способен. Материал может дать «произвольное рисование». Поощряя ребенка в этом направлении, педагог должен научить его главным приемам рисования, но никоим образом не прибегать для этого к рисованию натуры или копий (то есть к специальному обучению в его традиционном понимании).

Другой (хронологически первый), из выделенных выше подходов к развитию может проиллюстрировать противостоящие друг другу в методическом плане, но единые по пониманию сути процесса развития, концепции. Для сторонников этого подхода процесс развития — уже не просто процесс биоло-

гического созревания организма и его трудно управляемого, а потому и трудно прогнозируемого взаимодействия со средой. Это процесс, подверженный систематическому педагогическому влиянию. Средовые факторы сторонники этой точки зрения рассматривают как ведущие, явно предпочитая их факторам генотипическим.

Первый методический вариант этого подхода можно проиллюстрировать позицией известного русского художника и педагога К. П. Брюллова. Он утверждал, что «рисовать надобно уметь прежде, нежели быть художником», «... механизм надо развивать с ранних лет, чтобы художник, начав размышлять и чувствовать, передавал свои мысли верно, без всякого затруднения». Для этого К. П. Брюллов и сторонники этой точки зрения разработали множество программ и методик (А. Ашбе, А. Дюпюи, Д. Н. Кардовский, А. П. Лосенко, А. П. Сапожников, П. П. Чистяков и многие другие).

Эта точка зрения весьма популярна до сих пор, в особенности в системе дополнительного образования, и в наше время «ложку дегтя» в «бочку» ее формально-логической справедливости вносят сами дети. Они не желают рисовать скучные геометрические фигуры, долго и нудно играть гаммы и выполнять неинтересные, но якобы полезные упражнения. В собственных художественных занятиях их, как и взрослых, привлекает возможность самореализации, самовыражения, что в конечном итоге и способно обеспечить процесс саморазвития.

Нужно либо очень сильно любить сам предмет, либо постоянно находиться под «моральным прессом» взрослых (обычно эти функции выполняют родители), чтобы не бросить эти занятия уже на первых этапах.

Иной вариант ориентирован не на обучение специальным знаниям, умениям и навыкам, а на развитие «общих художественных способностей». Либо особой иерархической структуры мотивационно-потребностной сферы личности. «Не умственная даровитость, как таковая, гарантирует пригодность человека для дальнейшей жизни, а качество его воли, сила и тонкость его эмоциональных реакций», — писал в начале XX века известный специалист в области детской одаренности Э. Мейман. Однако этот подход в отечественной педагогике и педагогической практике остался практически нереализованным. Методическая сторона его стала прорабатываться в американской, а затем в европейской педагогике в начале 1960-х годов (Дж. Гилфорд, В. Лоунфельд, К. Осборн и многие другие).

О существовании в педагогической практике варианта развивающего образования, учитывающего все три типа развития, пока можно говорить лишь как об экспериментальных разработках отдельных ученых либо интуитивных находках талантливых практиков.

Примером такой интуитивной находки может служить деятельность известного японского музыканта-педагога И. Сузуки. Он обучает игре на скрипке малышей, начиная с двух лет. Известно, что двухлетнего малыша трудно заставить делать то, что он делать не хочет (этим он существенно отличается от ребенка 5–6 лет). Для того чтобы ребенок сам захотел заниматься таким «экзотическим» для его возраста делом, И. Сузуки тщательно готовит саму ситуацию «вхождения» в занятия, и не менее тщательно продумывает мотивацию, стимулирующую дальнейшую учебную работу ребенка.

Замечательным примером может служить подготовка к первому занятию и само содержание этого занятия. Двухлетнего малыша трудно заставить делать то, что он делать не хочет, но нет такого малыша, который не захотел бы чего-то, если бы увидел, как это делает другой ребенок или взрослый. С помощью такого, внешне простого, но, безусловно, оригинального методического приема рождается первичное желание играть на скрипке.

И вот первый урок! Родители с детьми сидят в аудитории. На маленьком столике лежат маленькая скрипка и маленький смычок. Ребенок спускается по специальному проходу к этой скрипке. Подойдя к столу, он берет в одну руку скрипку, а в другую — смычок. Затем поворачивается лицом к аудитории и кланяется. Все дружно аплодируют и на этом первый урок закончен! Никто не заставлял играть нудные гаммы, осваивать сложную нотную грамоту, это обязательно будет, но позже, когда стремление ребенка к саморазвитию потребует решения этих задач. Но это будут проблемы, выросшие из собственных потребностей ребенка. А пока первый урок закончен, и малыш с нетерпением будет ждать, когда же наступит второй.

Примеры обучения детей изобразительной деятельности, учитывая все три типа развития, представлены в исследованиях научной школы Т. С. Комаровой. Наиболее ярко это реализовано в деятельности государственных образовательных учреждений Москвы № 1607 и № 1882). На занятиях в детском саду параллельно с интенсивным обучением детей основным навыкам изобразительной деятельности проводится работа по диагностике и развитию общих интеллектуально-творческих способностей, культурологическому воспитанию детей. Особое место занимает формирование мотивации художественной деятельности. Решение этой задачи достигается методически выверенным чередованием индивидуальной и коллективной изобразительной деятельности, участием детей в моделировании предметно-пространственной среды детского сада.

Диагностика отбора, уступившая место диагностике развития, позволяет добиваться максимальной эффективности действий педагогов, что в конечном итоге и обеспечивает процесс саморазвития в том объеме, который доступен ребенку дошкольного возраста.



Развитие детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности

Основные направления исследований Т.С. Комаровой развивались ее учениками, проводившими научно-исследовательскую работу, результаты которой воплотились в разделе «Изобразительная деятельность» программы воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет «Радуга». Так, например, рассматривая вопросы сенсорного воспитания детей 2–3 лет на занятиях рисованием, Т.С. Комарова указывает, что их сенсорный опыт должен формироваться постепенно и постоянно. Наиболее ценные для развития изобразительной деятельности осязательные и двигательные ощущения ребенка возникают в результате действий с изобразительными материалами. Поэтому по мере создания изображения педагог должен побуждать детей к зрительному восприятию созданных им штрихов и пятен.

Эта мысль получила подтверждение и свое дальнейшее развитие в специальном исследовании, проведенном О.Г. Тихоновой на тему «Рисование детей третьего года жизни» (1992), в котором было установлено, что наиболее эффективная форма изобразительной деятельности детей третьего года жизни — свободное рисование, когда ребенок может передавать в рисунке то, что его интересует и волнует. В результате он получает удовольствие и эмоциональную разрядку. Педагог сохраняет эмоциональные образы, возникающие у ребенка при восприятии окружающей действительности, и на их основе формирует графические образы. В индивидуальном общении с ребенком педагог побуждает малыша вносить дополнения в свой рисунок до получения узнаваемого образа, формирует у него представления о выразительных возможностях различных изобразительных материалов.

Особое значение для исследований развития детского изобразительного творчества имеет выдвинутое Т.С. Комаровой положение об эволюции цвета в детских рисунках. В ее трудах убедительно показано, что если ребенок приобщен к художественной культуре, он не только видит, различает, называет цвет, но и свободно использует его в рисунке. Поэтому формирование представлений о цвете у дошкольников должно включать активное накопление знаний о цвете разных и многих предметов и специальное обучение детей.

Исследование на тему «Методические основы формирования представлений о цвете у детей пятого года жизни» (1993), проведенное Е.Г. Приходько, позволило установить, что наиболее эффективен комплекс дидактических средств, развивающих эстетическое восприятие ребенка. Подтвердилась гипотеза Т.С. Комаровой о том, что знакомство детей с цветом путем чувственного познания окружающего мира — явлений природы, предметов, материалов,

произведений искусства, художественного слова — в сочетании с овладением техническими умениями создавать нужные для изображения задуманного цвета краски, открывает перед ребенком 4–5 лет большие возможности для эстетического познания мира и обеспечивает наилучшие условия для самовыражения и самоорганизации личности, для его эмоционального благополучия.

Исследование Е. Г. Приходько свидетельствует, что при благоприятном педагогическом руководстве дети 4–5 лет:

- способны воспринимать, различать и усваивать названия различных цветов и оттенков, что расширяет детский кругозор, обогащает жизненные впечатления, способствует развитию словаря;

- в состоянии овладеть способами и принципами смешивания красок для получения различных цветов и оттенков, что значительно расширяет возможности воплощать задуманное в рисунке, способствует развитию детских замыслов и воображения;

- приобретают умения анализировать цвет, отделять его от конкретного предмета, что развивает аналитические способности детей и закладывает основы формирования художественного вкуса;

- приобретают навыки совершенствования своих рисунков, в результате чего формируется способность длительно удерживать собственные взаимосвязи и усложняющиеся цели, способствующая становлению и развитию важного психического образования этого возраста — целенаправленной деятельности.

Было установлено, что последовательная работа с цветом от светлых тонов, как наиболее близких и понятных детям, к ярким насыщенным тонам постепенно формирует у детей представление о разнообразии цвета и о способах его получения. Эффективность работы повышается, когда цвет не навязывается детям как некая детерминанта, а преподносится как источник красоты мира.

Особое место в педагогических трудах Т. С. Комаровой занимает народное искусство. Благодаря ее исследованиям и работам, выполненным под ее руководством (А. А. Грибовская, Г. П. Новикова, М. Н. Братухина, О. А. Соломенникова и др.), было установлено, что народное декоративно-прикладное искусство, музыка положительно влияют на развитие детского изобразительного, художественно-речевого и музыкального творчества, на воспитание у детей чувства любви к Родине, своему народу, интереса к прошлому и настоящему его культуры.

До недавнего времени вся работа по приобщению детей к народному искусству проводилась только в детском саду без взаимодействия с родителями. Специальное исследование, проведенное З. И. Тепловой, позволило развить идеи Т. С. Комаровой в новом направлении на тему «Педагогические условия взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей на основе знакомства с народным искусством»: было установлено, что при обоюдной заинтересованности сторон именно народное искусство может служить содержательной основой взаимодействия педагогического коллектива с родителями и детьми.

В ходе индивидуальных бесед с родителями, наблюдений за деятельностью педагогов и детей был сделан вывод, что в народном искусстве присутствуют темы, образы, близкие по эмоциональной значимости взрослым и детям.

Методом интервьюирования было установлено, что родители и педагоги проявляют интерес к этнокультурным образам, в частности к образу солнца, так как они эмоционально значимы для ребенка и имеют не только познавательное, но и нравственно-эстетическое значение. Поэтому на первом этапе работы родителям и педагогам была предложена разработанная З.И. Тепловой программа «Солнце зримое и духовное», позволяющая взрослым объединить свои усилия для развития художественно-эстетического творчества детей.

В ходе экспериментальной работы внимание педагогов и родителей сосредоточили на содержании, формах и методах взаимодействия с детьми. Было установлено, что наиболее перспективные формы включения родителей в жизнь дошкольного учреждения и взаимодействия с ребенком следующие:

- тематические выставки, где родители и педагоги обменивались опытом овладения коммуникативными способностями в общении с детьми;

- совместные посещения музеев, ориентированные на познание ребенком региональной культуры с помощью уникальных фондовых коллекций, а также включения в диалог с ребенком музейного предмета посредством создания дидактических экспозиций с интерактивной зоной, изготовление реплик, музейных предметов;

- тематические познавательные беседы, музейные уроки;

- проведение фольклорных праздников в семье и дошкольном образовательном учреждении, бывавших в крае;

- создание родителями книги о своем ребенке с его автопортретом на обложке;

- театрализованная деятельность детей, родителей по мотивам славянской мифологии, русских народных сказок, связанных с образом солнца;

- фольклорные беседы в форме диалога с использованием слайдов по мотивам славянской мифологии;

- беседы, связанные с восприятием образа солнца в музыкальных произведениях.

В настоящее время научная педагогическая школа Т.С. Комаровой продолжает развиваться и по праву считается одной из наиболее значительных по количеству проведенных исследований, материалы которых широко используются в теории и практике дошкольного образования, отражены в программах, учебных пособиях для педагогов дошкольных учреждений и начальной школы, системы дополнительного образования, для студентов педагогических колледжей и вузов.



Проблемы развития художественно-творческих способностей в исследованиях Т. С. Комаровой

Отечественная педагогика обращает внимание на необходимость развития творческих способностей дошкольников в разных видах деятельности. Большое значение для развития детского художественного творчества имеют работы видных ученых, педагогов и психологов: Л. С. Выготского, З. И. Теплова, Е. А. Флериной, Г. В. Лабунской, Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой, Т. Н. Дороновой и др.

Основополагающее значение для осмысления роли обучения в развитии детского творчества имеют исследования Т. С. Комаровой и ее учеников. Их многолетние исследования и практическая работа с детьми свидетельствуют, что обучение не препятствует развитию творчества, а способствует его становлению. Не освоив на занятиях под руководством педагогов необходимых для рисования знаний, навыков и умений, не получив отчетливых представлений об изображаемом, ребенок чувствует себя беспомощным. Он вынужден рисовать не то, что задумал, а то, что получается. Это вызывает неудовлетворенность, скованность, и чем старше ребенок, тем острее он чувствует свою неумелость.

Одно из центральных мест в исследованиях Т. С. Комаровой занимает проблема развития художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста. Важное значение в ее решении имеет изучение Т. С. Комаровой процесса формирования графических навыков рисования, которое переросло в исследование сенсомоторных способностей. Комплексные исследования, направленные на выяснение содержания ручной умелости, возможности и способов ее формирования у дошкольников, показали, что компонентами этой умелости являются техника рисования, формообразующие движения и регуляция рисовальных движений по силе, размаху и скорости. Каждый из выявленных компонентов включает навыки и умения, имеет специфику формирования.

Проведенное Т. С. Комаровой исследование свидетельствует о том, что существует определенная последовательность и взаимозависимость формирования компонентов ручной умелости. Начинается ее формирование с технических навыков и умений, а чуть позже, когда основные знания о способах орудийных действий с карандашом и кистью образуются и технические навыки сформированы, можно приступить к обучению формообразующим движениям руки, позволяющим передавать форму предмета в рисунке. С этого момента обучение детей технике рисования идет параллельно с обучением формообразующим движениям. Формирование сенсомоторных способностей целесообразно начинать тогда, когда дети овладеют основными формообразующими движениями.

Как показало исследование, основные параметры регуляции рисовальных движений можно сформировать у детей к 5—5,5 годам. Далее идет закрепление

умения регулировать движения по скорости, размаху и силе, выработка более тонких градаций регуляции. Исследование обнаружило и подтвердило, что, овладевая компонентами ручной умелости, дети приобретают свободу действия, усваивают разнообразные способы рисования разными изобразительными материалами, получают возможность изображать различные предметы, явления окружающей жизни, которые вызвали их интерес. Дети овладевают такими средствами выразительности, как линия (разной направленности, протяженности, интенсивности), форма разной величины, конфигурации. Они могут регулировать скорость рисовального движения и благодаря этому создавать быстрые наброски и тщательно проработанный рисунок — все это дает им свободу творческого решения изобразительных задач. Т. С. Комарова на основе анализа различных классификаций способностей к изобразительной деятельности, собственного экспериментального изучения ручной умелости как одного из важнейших ее компонентов, а также многолетнего исследования по проблеме формирования художественно-творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста разработала определение и структуру, определила четыре группы способностей.

К первой группе отнесены способности восприятия предметов и явлений окружающей действительности, их основных свойств: формы, цвета, цветовых отношений, величины и пропорций. Сюда же относится и восприятие иллюстраций. Восприятие должно быть эмоционально окрашено, вызывать у детей яркие чувства и образы.

Вторую группу составляют двигательные способности, умелость руки, включающая координацию движений руки под контролем зрения. Эта группа способностей формируется достаточно рано и успешно при условии овладения детьми различными перцептивными действиями и систематического сенсомоторного развития.

В третью группу включены способности, которые можно определить как образное мышление, образные представления.

Четвертая группа — это способности воображения. Т. С. Комарова продолжает изучать формирование творческого воображения как компонента способностей к изобразительной деятельности у дошкольников.

Все выделенные группы успешнее формируются при условии их взаимосвязи.

Представленная классификация позволяет детально проанализировать компоненты способности, включенные в каждую группу, определить степень их разработанности и вести дальнейшие целенаправленные поиски путей и методов формирования способностей к изобразительной деятельности.

В целом же под художественно-творческими способностями Т. С. Комарова понимает комплекс таких психических свойств и качеств личности, необходимых для успешного овладения различными видами детской деятельности, развития творчества и успешного последующего учения. Художественно-творческие способности характеризуются проявлением художественно-творческой активности индивида, направленной на создание прекрасного в любом виде детской деятельности и проявляющейся в стремлении как можно более полно выразить задуманное содержание и точнее передать образы предметов и явлений. Эти способности характеризуются интересом детей к художественной

деятельности (или к нескольким деятельности), увлеченностью ею, эмоционально положительным отношением к объектам эстетического характера, включая процесс художественного творчества, который приносит радость, вызывает гедонистическое чувство. Говоря о художественных способностях, следует помнить, что для их успешного формирования необходимо развитие таких психических процессов, как восприятие, образные представления и образное мышление, воображение, эмоционально положительное отношение к деятельности, овладение приемами того или иного вида художественной деятельности. Совершенно очевидно, что все названные процессы основаны на восприятии, являющемся фундаментом любой деятельности и основой формирования всех способностей человека. Т.С. Комарова считает необходимым формировать также такие психические процессы, как внимание и память. Общим для всех видов художественной деятельности, по мнению ученого, является чувство ритма, необходимое для каждого вида искусства и художественно-творческой деятельности. Ритм характеризует всю жизнь, окружающую человека и его эмоциональность, поэтому можно считать его необходимым компонентом любого вида художественно-творческих способностей.



Преемственность в эстетическом воспитании и развитии ребенка на этапе перехода от дошкольного образования к школьному

Эстетическое воспитание — неотъемлемая часть всестороннего воспитания. Эстетическое воспитание основывается на опыте, приобретаемом ребенком, и придает ему новое звучание с позиции прекрасного.

Одно из главных условий полноценного эстетического развития детей, формирования их художественных способностей — внимание к детской творческой деятельности: игровой, изобразительной, театрализованной, конструктивной, музыкальной. При условии ее правильной организации и методике проведения можно обеспечить художественно-эстетическое, всестороннее развитие ребенка и подготовку его к школе, создать обстановку эмоционального благополучия, наполнить жизнь интересным содержанием. Именно в рамках всех названных видов деятельности создаются условия для эффективной подготовки детей к школе — как всесторонней, так и психологической и предметной.

Занятия художественной деятельностью создают основу для полноценного содержательного общения детей между собой и со взрослыми, а в коллективной творческой деятельности формируются умения продуктивного взаимодействия детей и педагогов. При условии эффективного руководства у детей развиваются важнейшие для усвоения содержания школьного образования психические процессы, формируются компоненты различных способностей, не только художественных, но и интеллектуальных.

Известно, что такие продуктивные деятельности дошкольника, как изобразительная, конструктивная и другие, важны для его психического развития: ребенок получает конкретный материальный результат, имеющий значение не только лично для него, но и для окружающих (детей, родителей, педагогов). В процессе художественной деятельности формируются эстетические чувства, художественный вкус, художественно-творческие способности, эстетические оценки, эстетическое отношение к окружающему, к искусству.

Успешность формирования художественно-творческих способностей и одаренности у детей дошкольного и младшего школьного возраста во многом определяется преемственностью в их эстетическом воспитании и развитии.

Особую важность проблема преемственности между всеми звеньями системы непрерывного образования приобретает на начальных этапах образования детей — между детским садом и начальной школой.

О необходимости преемственности в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста специалисты говорят давно. Впервые наиболее серьезно этот вопрос был рассмотрен Я. А. Коменским при разработке системы школ для детей разных возрастных этапов развития. В книге «Материнская школа» он представил содержание воспитания и обучения детей от рождения

до шести лет. Последняя глава этой книги посвящена подготовке ребенка к школе. С тех пор эта проблема так или иначе решалась в разных системах воспитания и образования детей.

В настоящее время, когда в дошкольных учреждениях закладываются основы всестороннего воспитания и развития ребенка, неправомерно идентифицировать подготовку к школе и преемственность.

Подготовка детей к школе была одной из задач детских садов, возникших в России в середине XIX века. И тогда, и позже, после революции, когда детские сады в нашей стране вошли первым звеном в систему народного образования, преемственность чаще всего рассматривалась как подготовка к школе.

Сегодня ярко проявляется тенденция усиливать образовательный компонент в дошкольных учреждениях, «забегать» вперед и подменять подготовку детей к школе изучением в подготовительных группах программы первого, а иногда и последующих классов начальной школы. Однако преемственность — это не подтягивание детей к уровню школы, что часто случается в современной практике дошкольного воспитания в значительной степени под давлением школы.

Часто говорится, что подготовка к школе происходит в игре — ведущем виде деятельности дошкольников. Но было бы неверным думать, что все задачи подготовки к школе можно решить только в игре.

Наряду с игровой, в период дошкольного детства важны художественно-творческие деятельности. Необходимое для подготовки к начальной школе разностороннее развитие детей должно осуществляться в рамках этих специфических для них деятельностей, а не в предметном обучении. В начальной же школе следует уделить значительно больше внимания художественно-творческой деятельности детей, что важно для создания эмоционально-положительного отношения к обучению.

Преемственность, согласно нашей концепции, следует рассматривать с позиции развития психических процессов, необходимых для того, чтобы успешно овладевать любым содержанием образования, соответствующим возрастным возможностям и определяющим успешное обучение: в начальной, а затем и средней школе. Вместе с тем специфика изобразительной, театрализованной, игровой деятельности такова: в них закладываются основы будущего успешного обучения ребенка в школе, развиваются важнейшие психические процессы, формируются компоненты различных способностей. Известно, что продуктивные деятельности дошкольника — изобразительная (включающая рисование, лепку, аппликацию), конструирование с элементами дизайна, значимы для его психического развития. В разнообразных художественных деятельности у детей формируются эстетические чувства, художественно-творческие способности, эстетические оценки и эстетическое отношение к окружающему. Французский просветитель Д. Дидро писал: «Страна, в которой учили бы рисовать так же, как учат читать и писать, вскоре превзошла бы все другие страны по всем наукам, искусствам и мастерствам».

В чем причина такого явления? Все художественно-творческие деятельности базируются на соответствующих искусствах (музыкальном, изобразительном, театральном и других), являющихся специфическими формами познания действительности. В искусстве заключен в обобщенном виде общественно-

исторический опыт многих поколений. Искусство передает этот опыт знаний, чувств, отношений живущим поколениям в образной форме. При этом средства передачи образов действительности специфичны для каждого вида искусства. Детская художественно-творческая деятельность имеет те же основы, что и большое искусство — создание образов предметов и явлений.

Преимственность в формировании у детей художественно-творческих способностей и одаренности мы видим прежде всего в развитии психических процессов, лежащих в основе создания образов предметов и явлений действительности: восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, внимания, памяти и эмоционального отношения к объектам действительности и искусству, художественной деятельности. Все эти процессы так или иначе входят в компоненты художественно-творческих способностей. Формируются и такие качества личности, без которых невозможно реализовать художественные способности: трудолюбие, умение доводить дело до конца.

Образное восприятие и образные представления обогащаются, развиваются в процессе художественной деятельности. В свою очередь, образные представления способствуют развитию и обогащению этой деятельности, повышают интерес к ней.

При правильном руководстве художественным творчеством детей они уже в 3—4 года начинают внимательно вслушиваться, вглядываться в предметы и явления, выделять их основные свойства (форму, строение, величину, цвет).

Развитие образных представлений и на этой основе образного мышления важно не только для решения творческих задач в изобразительной деятельности, но и для последующего обучения детей в школе. В подтверждение сказанного приведем выдержку из рекомендаций в адрес школьного психолога. «Недостаточный уровень развития образных представлений — одна из частых причин трудностей в учебе не только в шестилетнем возрасте, но и значительно позже (вплоть до старших классов). Вместе с тем период их наиболее интенсивного формирования приходится на дошкольный и начало младшего школьного возраста. Поэтому если у ребенка, поступающего в школу, имеются в этой сфере проблемы, то их надо постараться как можно скорее компенсировать».

Психологи подчеркивают, что для развития образного мышления большое значение имеют такие художественно-творческие деятельности, как изобразительная и конструктивная.

Становится очевидным, что, с одной стороны, для занятий изобразительной деятельностью необходимо развивать образные представления и образное мышление, с другой — изобразительная деятельность играет огромную роль в развитии образных представлений и мышления.

Наглядно-образное мышление опирается на зрительные представления и их трансформацию как средства решения мыслительной задачи. Известно, что переход на новую ступень мышления не означает изживания мышления предшествующей ступени — оно сохраняется, помогает в развитии мышления нового уровня.

Без воображения невозможна не только художественная, но и интеллектуальная деятельность. Вместе с тем сама художественная деятельность способствует развитию воображения.

Иногда приходится слышать, что не следует учить детей способам изобразительной деятельности, это якобы лишает ее эмоциональности, «засушивает» творчество, и дети сами найдут способы передачи своих впечатлений. Исследование продуктивной творческой деятельности (Т. С. Комарова) и изучение игры (Н. Я. Михайленко и ее ученики) убедительно свидетельствуют, что, только овладев способами деятельности, ребенок чувствует себя свободным и независимым в своих творческих проявлениях. Это подтверждают психологи и педагоги, доказавшие, что ребенок развивается путем присвоения общественно-исторического опыта человечества и усвоить этот опыт может только посредством взрослого, последовательно и систематически передающего ему способы той или иной (в данном случае игровой, изобразительной, речевой, музыкальной) деятельности.

Известно, что эмоционально положительное отношение необходимо для любой деятельности, тем более художественной, основывающейся на эмоциях и вызывающей самые разнообразные чувства: эстетические, удовольствия, радости, восторга, печали, огорчения и т. п. Что же обеспечивает эмоционально положительное отношение к деятельности? Педагоги и психологи подчеркивают, что этому способствует удовлетворение в деятельности тех или иных потребностей: в интеллектуальной — потребность в приобретении знаний, умений, навыков (эта потребность особенно свойственна дошкольникам, любознательность которых и стремление научиться самим что-то создавать, исполнять общеизвестны); в коммуникативной — потребность содержательно общаться со сверстниками и взрослыми, потребность в самоутверждении, реализуемая в успешной деятельности. Все эти потребности удовлетворяются в игровой, изобразительной, художественно-речевой, музыкальной деятельности.

В таком развитии ребенка заключается работа по преемственности в области эстетического воспитания. Психические процессы (восприятие, образные представления, мышление, воображение, память и др.) — основа любого вида художественной деятельности. Мы предполагаем, что их формирование в одном каком-то виде положительно сказывается на осуществлении других художественных деятельностей. Возможно, этим объясняется феномен, неоднократно подтвержденный жизнью: художественно-творческие способности проявляются в комплексе — человек, пишущий стихи, рисует, музицирует и т. п.

Итак, любая художественно-творческая деятельность основывается на психических процессах, без развития которых ее успешное осуществление становится невозможным. Вместе с тем занятия художественной деятельностью способствуют развитию этих процессов. Однако это не происходит само собой — педагог должен так строить деятельность и руководить ею, чтобы обеспечить психическое развитие детей и подготовку их к школе.

Формирование восприятия, представлений, воображения, памяти, таким образом, является основой успешного осуществления разных видов художественно-творческой деятельности и установления взаимосвязи между ними. Феномен интегрированного развития и проявления художественно-творческих способностей объясняется еще и возможностью передавать образы объектов и явлений действительности в разных видах искусства путем использования средств изображения и выражения, специфичных для каждого вида.

Вместе с тем, как показывают исследования С. П. Козыревой, Е. Я. Трусовой, возможен перевод образов одного вида искусства (например, музыкального или театрального, игрового и др.) в образы другого (изобразительного).

Мощное средство воспитания — искусство. Подчеркивая его значение в воспитании детей, известный советский психолог Б. М. Теплов писал: «Искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны психики человека — не только воображение и чувство, что представляется само собою разумеющимся, но мысль и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формировании мировоззрения. Поэтому-то художественное воспитание и является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоничному развитию личности»¹.

Перечислим условия, способствующие успешному овладению детьми художественными деятельностями в детском саду и в школе:

- приоритетное внимание к специфическим детским деятельностям (игровой, изобразительной, театрализованной, конструктивной, музыкальной, культурно-досуговой), которые могут при условии их оптимальной организации обеспечить всестороннее развитие, создать обстановку эмоционального благополучия, наполнить жизнь детей интересным содержанием;
- творческий подход педагогов к отбору содержания образования, построенного на основе интеграции, а также к организации занятий с детьми, использованию разнообразных методов и приемов воспитания и обучения;
- создание эстетической обстановки в детском саду, в школе, в классах, в кабинетах (в оформлении помещения активное участие должны принимать дети, которые вместе с педагогами украшают зал для проведения праздников, досугов, народных обрядовых действий, создают элементы декораций и детали костюмов для игр-драматизаций, инсценировок); широкое использование в оформлении помещений детских рисунков, лепки, аппликаций, как индивидуальных, так и коллективных; организация выставок детского творчества;
- включение в педагогический процесс разнообразных игр, игровых приемов и ситуаций, что максимально способствует созданию лично значимой для ребенка мотивации обучения, усвоению материала и развитию творчества у детей 3–10 лет;
- вариативность во всем: в выборе тем занятий (уроков), в организации обстановки, в которой протекает работа с детьми (новизна и разнообразие обстановки); вариативность форм, средств, методов работы с детьми, предоставляемых им материалов и способов работы с ними, и др.;
- исключение формализма, шаблона, сухости, излишнего дидактизма, противоречащих специфике искусства и художественного творчества;
- внимательное, тактичное отношение к каждому ребенку, уважение к процессу и результатам его творчества, создание доброжелательной атмосферы на каждом уроке, занятии; формирование такого же отношения к детскому творчеству и у родителей;

¹ Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. — Вып. II. — М.-Л., 1947. — С. 7.

- доверие к ребенку, его возможностям, а отсюда максимальная активизация, предоставление самостоятельности, исключение излишней опеки, навязывания взрослым своего представления о возможном результате;

- изучение индивидуальных особенностей детей, индивидуальный подход к ним;

- региональный подход к отбору содержания изобразительной, музыкальной, игровой и других художественных деятельности, отдавая предпочтение ближайшему окружению (природе, искусству, деятелям культуры, местным традициям, характерному для региона народному искусству и т. п.).

В этой статье мы остановились на обеспечении преемственности в области эстетического воспитания, подчеркнув, что приобретает ребенок, овладевая разнообразными видами художественных деятельности, как это обеспечивает подготовку к школе. Совершенно очевидно, что подготовка детей к овладению деятельностью учения носит не узко направленный характер, а вписывается как весьма важный компонент в общую подготовку дошкольников, в которой мы выделяем три направления: первое — всестороннее воспитание и обучение детей, обеспечиваемое систематической целенаправленной воспитательно-образовательной работой в дошкольном учреждении; второе — психологическая подготовка (коммуникативная, интеллектуальная, мотивационная, волевая и другие), а также формирование предпосылок овладения учебной деятельностью; третье — предметная подготовка — овладение элементарными математическими представлениями и изобразительной деятельностью, ручным трудом, осуществление музыкального воспитания, позволяющее детям успешно обучаться на уроках по сходным предметам в школе, в том числе и подготовка руки к более легкому овладению письмом благодаря рисованию. Именно такая разносторонняя подготовка детей к школе обеспечивается воспитательно-образовательной работой по «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой, а также по программам «Развитие», «Детство».



**Вопросы формирования творческой
личности в теории семейного воспитания
конца XIX — начала XX вв.**

Семья как институт воспитания творческой личности в настоящее время является объектом пристального внимания педагогической общественности и специалистов. Однако проблема развития творчества детей в семье возникла не сегодня. Она традиционно рассматривалась в педагогике как весьма важная, ибо влияние семьи на творческое становление ребенка велико. Эти обстоятельства определили интерес к историческому аспекту указанной проблемы. В конце XIX — начале XX веков в России возник общественный и научный интерес к вопросам реализации творческого потенциала личности.

Изученные материалы свидетельствуют о напряженных исканиях и наличии принципиальных разногласий среди исследователей, представляющих ведущие педагогические школы (государственную, биогенетическую, рефлексологическую, психолого-педагогическую, научно-экспериментальную, теорию свободного воспитания), в трактовке понятия «творческая личность» и определении условий ее формирования. Вместе с тем все предложенные пути решения этой проблемы имели ярко выраженную гуманистическую направленность и в той или иной мере тяготели к двум качественно различным подходам: биогенетическому и социогенетическому, провозглашавшим приоритетное влияние врожденных способностей или внешних воздействий на становление творческих возможностей ребенка.

Семья конца XIX — начала XX веков, как ведущий институт воспитания детей до школы была признана специалистами благоприятной средой для формирования творческой личности. Основными направлениями работы семьи по реализации творческого потенциала ребенка считались: свободное выявление заложенных природой творческих сил, создание благоприятной среды, стимулирующей творческую активность, и целенаправленное педагогическое руководство.

Вместе с тем, принимая во внимание ослабление педагогического потенциала семьи вследствие охватившего Россию процесса эмансипации женщин, отсутствия у родителей специальной подготовки и опыта работы в области развития творчества детей, педагоги высказывались за объединение усилий семьи, общественных дошкольных и школьных воспитательно-образовательных учреждений, видя единственно разумный и наиболее эффективный в сложившихся условиях путь развития творческих способностей ребенка.

Поиск ответа на вопрос, какими должны быть условия формирования творческой личности, закономерно привел к необходимости изучения педа-

гогического опыта семей, воспитавших незаурядные художественные таланты. Внимание исследователей было сосредоточено на выявлении особенностей творческого роста И. Бунина, М. Горького и М. Цветаевой. Будущие писатели воспитывались в семьях, принадлежащих разным социальным группам. И. Бунин рос в разорившейся дворянской семье, М. Горький — в семье полуграмотных мещан, М. Цветаева — в семье подлинных русских интеллигентов. Семьи эти существенно отличались друг от друга культурным потенциалом, царившей в них атмосферой и отношением к творческим способностям детей. Поэтому анализ их педагогического опыта позволил не только приблизиться к пониманию условий творческого роста И. Бунина, М. Горького и М. Цветаевой, но и установить некоторые типологические особенности воспитания творческой личности ребенка в семье конца XIX — начала XX столетия.

Изученные материалы позволяют утверждать, что большинство семей в то время целенаправленным воспитанием художественных талантов не занималось и не было знакомо с исследованиями в области развития творческих возможностей человека. Однако последние, становясь элементом общественного сознания, меняли взгляды родителей на цели, формы, методы воспитания и роль семьи в процессе развития детского творчества. В конце XIX столетия наметилась тенденция роста родительского интереса к творческим способностям детей и процессу их целенаправленного развития. В семьях достаточно образованных, обеспеченных стремились развивать художественно-творческие способности детей. Это становилось обыденным, само собой разумеющимся и даже обязательным. Быт и художественное творчество были тесно взаимосвязаны.

Семьи же малоимущие, недостаточно образованные далеко не всегда имели возможность заниматься развитием творческого потенциала детей, не были знакомы с реформаторскими идеями ведущих отечественных педагогов. Между тем творчество детей и здесь развивалось, но имело иную направленность, носило практический характер и помогало ребенку приспособиться к жизни. Художественное творчество детей, не представляющее, с точки зрения этих семей, никакой практической ценности, в большинстве своем оставалось без внимания родителей и развивалось стихийно.

Бунины и Цветаевы стремились реализовать творческий потенциал своих детей, имели для этого соответствующие возможности: Цветаевы — более широкие, Бунины — меньшие. Семья М. Горького таких возможностей не имела и развитием художественно-творческих способностей мальчика не занималась. Между тем все трое стали известными писателями. Необходимыми предпосылками формирования творческой личности И. Бунина, М. Горького и М. Цветаевой стали их наследственная предрасположенность к творчеству, выраженная в специфических анатомо-физиологических особенностях организма, раннее развитие сенсорных способностей и всех лежащих в основе творческой деятельности психических процессов, свойств, качеств личности: восприятия, образного мышления, воображения, внимания, памяти, воли, трудолюбия, целеустремленности, упорства в достижении цели, которое осуществлялось в процессе целенаправленных педагогических воздействий и повседневной жизни.

Наиболее значимые условия развития творческих способностей И. Бунина, М. Горького и М. Цветаевой при всей разнородности воспитывающих их семей, оказались схожими, хотя и имеющими свою специфику. Важнейшим условием творческого самоопределения и роста будущих писателей была царящая в их семьях атмосфера творческого поиска. Но если в семье М. Цветаевой этот поиск был серьезным и всеобъемлющим, в него целенаправленно включались все члены семьи, в том числе дети, в которых формировалась ежедневная потребность в творческой работе, то в семьях И. Бунина и М. Горького творчество домочадцев, хотя и пронизывало все сферы их жизни, было стихийным, непрофессиональным и носило почти исключительно утилитарный характер.

Творческую активность будущих писателей стимулировало общение с яркими, творчески самобытными людьми, хотя интенсивность такого общения и собеседники, естественно, были разными. М. Цветаева общалась с людьми искусства и творческой интеллигенцией, а И. Бунин и М. Горький с самородками из народа.

Положительное влияние на развитие творческой инициативы И. Бунина и М. Цветаевой оказал пример родителей, увлеченных созидательной творческой работой, успехи предков.

Художественно-творческие способности будущих литераторов стимулировал высокий духовный строй семьи и широкое включение в ее повседневную жизнь искусства. Однако М. Цветаева воспитывалась на лучших образцах мирового искусства, а И. Бунин и М. Горький — на богатой национальной культуре, преимущественно на фольклоре.

Гуманитарная направленность полученного детьми домашнего образования ускорила процесс созревания творческой личности, хотя И. Бунин и М. Горький получили только начальное образование, а М. Цветаева — образование очень широкое и серьезное.

Важным условием развития литературно-творческих способностей будущих писателей явилась предоставленная им свобода творчества в различных видах деятельности, обучение И. Бунина и М. Цветаевой некоторым необходимым в творческой работе навыкам, в том числе азам литературного творчества; образная, меткая речь окружающих, фольклор и художественная литература, являвшиеся образцом для еще не написанных произведений и толчком к творчеству, хотя круг чтения детей, количество и качество прочитанного существенно отличались.

Судя по результатам исследования, наиболее эффективно развивали необходимые творцу качества (воображение, эмоции и интуицию) сказки, агиографическая и романтическая литература.

Не меньшее влияние на формирование творческих способностей будущих писателей оказали природа и музыка, которые высоко ценились в их семьях. Музыка позволила детям осознать звуковую природу поэзии, обогатила образное познание окружающего, литературное творчество.

Перечисленные условия формирования творческой личности И. Бунина, М. Горького и М. Цветаевой уже в конце XIX — начале XX веков считались определяющими теоретиками ведущих школ отечественной педагогики, занятыми поиском путей и условий реализации творческого потенциала личности.

Озвученные педагогами идеи вполне могли найти отражение в практике семейного воспитания семей Буниных и Цветаевых, интересовавшихся педагогической наукой и знакомых с тенденциями ее развития.

Наше исследование не охватывает все аспекты объемной и недостаточно изученной проблемы, но позволяет говорить о некоторых характерных особенностях процесса формирования творческой личности ребенка в семье, доказывает, что процесс этот весьма своеобразен и вариативен. Подбор условий зависит от индивидуальности ребенка, специфики семьи, ее возможностей и культурного потенциала, а развитие творческих способностей детей возможно не только в специфичных условиях, благоприятных их росту, но и в среде, отчасти враждебной дарованию личности. Условия, в которых живет и воспитывается ребенок, обладают некоторыми компенсаторными возможностями, позволяющими ему восполнять недостаток одних за счет эффективности действия других. Однако никакие, даже самые благоприятные условия не помогут человеку добиться значительных творческих успехов при отсутствии у него природной предрасположенности к тому или иному виду творчества.



Теоретические основы формирования эстетического отношения к природе у детей 6–8 лет

Особое значение в эстетическом воспитании детей, формировании эстетических чувств и отношений, развитии эстетического восприятия, образного мышления, творчества имеет природа (Г.З. Апресян, А.И. Буров, Б.А. Замбровский, М.С. Каган, Т.С. Комарова, Л.П. Печко, А.П. Сидельковский, Л.В. Компанцева, Е.К. Янакиева и др.). Разрабатывая вопросы эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста посредством природы и, в частности, путем формирования эстетического отношения к ней, ученые Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.М. Сокольникова, Т.Я. Шпикалова показали, что большое значение имеет создание детьми образов природы в изобразительном творчестве. Была высказана, а затем получила практическое подтверждение мысль о необходимости организовать постоянные наблюдения детей за объектами и явлениями природы. Н.А. Ветлугина, В.А. Езикеева, А.И. Сорокина отмечали, что дети могут высказывать элементарные эстетические суждения, а Э.В. Никитина обосновала педагогические условия, при которых у дошкольников формируются такие суждения в процессе эстетического восприятия природы.

Значительное внимание уделяется поиску путей формирования у детей эстетического отношения к природе как одной из важнейших задач эстетического воспитания (Д.Н. Джола, В.Д. Сыч, Л.П. Печко и др.). Сформировать это отношение возможно при условии целенаправленного общения детей с природой, начинать которое необходимо с дошкольного возраста.

В философской, психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки категории эстетического отношения. Рассмотрим их.

Эстетическое отношение — философская категория, обозначающая особое отношение человека к действительности, в процессе которого он не просто оценивает степень совершенства явлений действительности, но и проявляет потребность в творческой деятельности.

Понятие «отношение» как научная категория стало рассматриваться относительно недавно — в XIX столетии (И. Кант, Г. Гегель и др.). К настоящему времени разработаны разные аспекты теории эстетического отношения (Ю.Б. Борев¹, А.И. Буров², М.С. Каган³, С. Василев). Многие ученые отмечают, что эстетическое отношение имеет психофизиологическую основу.

¹ Борев Ю. Б. Эстетика. — Смоленск: Русич, 1997.

² Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссии в эстетике. — М.: Искусство, 1975.

³ Каган М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. — Л: Издательство ЛГУ, 1971.

Научное рассмотрение проблемы отношений в отечественной психологии впервые было предпринято А. Ф. Лазурским⁶. Он выявил субъективность отношений личности в связи с изучением характера и отметил необходимость психологического анализа личности с обязательным учетом ее отношений к окружающему миру. Выдвигая психолого-социальную сущность классификации личностей, он включает, как необходимый параметр, изучение ее отношения к природе, к другим личностям и социальным группам, духовным, моральным, эстетическим ценностям.

Формирование эстетического отношения определяется развитием способности человека эстетически воспринимать предметы и явления действительности и произведения искусства. А. И. Буров подчеркивает: «Эстетическое отношение есть не что иное, как процесс освоения эстетических явлений, и соответствует, таким образом, термину „познание“ в общей гносеологии»⁷. Он называет этапы развития эстетического отношения к действительности и искусству: эстетическое восприятие, эстетическое освоение и эстетическое творчество⁸.

По мнению А. Н. Леонтьева⁹, В. Н. Мясичева¹⁰, человек оценивает действительность по «личностным смыслам», носителями которых являются эмоции — психические образования, формирующиеся на основе множества жизненных впечатлений, как результат долгого общения с различными объектами в различных обстоятельствах.

Эстетическое, по М. С. Кагану, есть диалектическое единство объективного и субъективного, материального и духовного. Эстетическое отношение — форма оценивающей деятельности человеческого сознания. М. С. Каган выделяет основные признаки эстетического отношения: во-первых, его непосредственный характер (первым условием возникновения эстетической ситуации является прямой чувственный контакт человека с предметом, особенно это относится к ребенку, который, по словам К. Д. Ушинского, «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще»); во-вторых, эмоциональный характер. В эстетическом отношении человека к миру выражается, как отмечает М. С. Каган, непосредственное переживание, характер и сила испытанного чувства становится единственным, необходимым и достаточным основанием оценочного суждения. Третьим признаком эстетического отношения М. С. Каган считает бескорыстный характер эстетической эмоции, так как она вызывается самим существованием эстетического объекта, а не его утилитарной ценностью.

Что касается вопроса о содержании и составных компонентах эстетического отношения, то исследователи единодушно признают, что эстетическое отношение — обобщающее понятие, имеющее многокомпонентную структуру.

Эстетическое отношение рассматривается в настоящее время в двух смыслах: в узком — как субъективное эмоциональное состояние, отклик на эстетический объект, завершающая фаза эстетического восприятия, и в широком — как объ-

⁶ Лазурский А. Ф. О влиянии различного чтения на ход ассоциаций // Неврологический вестник. — Казань, 1900.

⁷ Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссии в эстетике. — М.: Искусство, 1975.

⁸ Там же, с. 56.

⁹ Леонтьев А. Н. Психологический подход к анализу искусства. Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. — М., 1978. — С. 34—57.

¹⁰ Мясичев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: Издательство ЛГУ, 1960.

ективное социальное явление (духовная связь человека с миром), предполагающее эстетическое познание, оценку и деятельность.

Формирование эстетического отношения у подрастающего поколения — одна из существенных задач современной педагогической теории и практики. Заключение в искусстве и действительности эстетические ценности должны усваиваться в полной мере, и в этом смысле сформированное эстетическое отношение является показателем их усвоения. В процессе формирования эстетического отношения учитываются сила воздействия искусства на чувственно-эмоциональную сферу личности и способность искусства вырабатывать у человека нравственно-эстетические ценности.

Закономерной особенностью эстетического отношения является заключенная в нем неразрывная связь отражения и эстетической оценки объектов. Разнообразна мотивация эстетического оценивания природы и искусства, которую порождают внешние предметы, с которыми взаимодействуют люди. В то же время эстетические взгляды на природу и искусство обусловлены психическими состояниями, личными вкусами, интересами и потребностями в действиях, направленных на познание и преобразование мира; они зависят и от воспитания.

Л. П. Печко подчеркивает: «Воспитание эстетического отношения к природе должно решать задачи формирования у детей эстетического восприятия, оценок и суждений, вкуса и идеала, что подразумевает развитость восприимчивости к красоте и выразительности объективных природных явлений, а также понимание ценности, уникальности каждого из них. Особая роль здесь принадлежит искусству, которое в своих „природных“ жанрах и образах отражает многообразие отношений наиболее тонкими и влиятельными средствами»¹¹.

Таким образом, эстетическое отношение ученые-философы, психологи, педагоги рассматривают как обобщающее понятие и интегративное качество личности. Эстетическое отношение основывается на таких психических процессах и качествах личности, как восприятие, потребности, интерес, эстетическая оценка.

Исследователи эстетического отношения к природе отмечают, что сама по себе природа пассивна: не она создает эстетическое отношение в отличие от человека, художника (имеющего потребности, замыслы, идеи), который, целенаправленно общаясь с природой, созерцая ее, выделяет ее свойства и качества, вызывающие интерес, стремление любоваться ими. Ученые выделяют эстетическое отношение к разным объектам: к искусству, окружающей жизни и в том числе к природе, к деятельности. Эстетическое отношение взаимосвязано с творческой активностью личности. Оно характеризуется как объективно-субъективное явление. У детей эстетическое отношение формируется в процессе знакомства с предметами и явлениями окружающей жизни, искусства, в процессе деятельности при условии руководства ею со стороны взрослого. По мере осуществления педагогической работы с детьми, последовательного и планомерного решения задач эстетического воспитания эстетическое отношение становится все более содержательным и развивается от одной возрастной ступени к другой.



¹¹ Печко Л. П. Эстетическое освоение природы в процессе формирования личности. Автореф. дис. д-ра филолог. наук. — М., 1994. — С. 49.

Использование музыки как средства адаптации детей к школе

В связи с переходом на обучение в школе с 6 лет возникает задача адаптации детей к новой учебной нагрузке.

Шестилетки, как правило, испытывают трудности в учебной деятельности, быстро утомляются, вследствие чего у них падает интерес к учебе, а это сказывается на качестве знаний и здоровье ребят.

Учебные мотивы для детей 6 лет не являются доминирующими, они настроены на игру и не подчиняются дисциплинарным правилам. Поэтому необходимы такие формы и методы обучения, которые помогли бы им быстрее адаптироваться к новому режиму и успешной учебе.

Одно из эффективных средств адаптации — музыка. Как существенный фактор социальной среды она влияет на физическое и психическое состояние ребенка.

Изучение естественнонаучных основ воздействия музыки на состояние человеческого организма началось в конце XIX — начале XX века. В исследованиях В. М. Бехтерева, М. П. Блиновой, И. М. Догель, И. Р. Тарханова акцентируется внимание на связи между музыкой и мыслительными процессами. Исследования в этой области проводили и американские ученые-педагоги — Х. Гарднер (Гарвардский университет), Ф. Х. Раушер (Институт педагогических исследований в Боулдере), Д. Кэмпбел (Институт музыки, здоровья и образования в Боулдере). Используя метод «эффект Моцарта», они экспериментально подтвердили существенную роль музыки в развитии детей. В начале XX века этой проблемой занимались отечественные деятели в области музыкальной педагогики: Б. Астафьев, А. Констальский, В. Шацкая и др. Разработку содержания и методов музыкально-воспитательной работы в школе продолжили Ю. Алиев, Д. Кабалевский.

Несмотря на успехи в исследовании проблемы музыкального образования, вопросы воздействия музыки на детей в процессе обучения и воспитания недостаточно изучены и отражены в педагогической литературе.

Об этом говорится в проекте «Концепции образовательной области „Искусство“ в 12-летней школе» (Москва, 2000): «В современной школе образовательная область „Искусство“ должна стать одним из приоритетных направлений в обучении и воспитании школьника», но «..в преподавании данной области существует ряд проблем: недооценка возможности воздействия музыки на человека».

Выявить специфику, механизмы воздействия музыки и использования ее на уроках эстетического цикла в начальной школе — важная задача. В связи с этим мы в своем исследовании ставили задачу изучить различные аспекты воздействия музыки, помогающие детям 6 лет адаптироваться к новой для них учебной деятельности; разработать единую программу эстетического

цикла, с учетом доминирующего влияния музыки. Исследование в 1-х классах (по программе 1—4 и 1—3) на базе школы № 12 и в Центре развития ребенка «Радуга» г. Коломны проводилось в два этапа:

Первый этап. Изолируя различные компоненты музыки (ритм, темп, мелодию и т.д.) вплоть до отдельных звуков, изучали воздействие на детей одного из компонентов отдельно и в постепенно усложняющихся сочетаниях, переходя к исследованию влияния целого музыкального произведения. Как свидетельствуют наблюдения, определенные ритмы, звуки, музыкальные жанры вызывают радость и спокойствие, положительные эмоции. Они «окрыляют» ребенка, мобилизуют его резервные силы, способствуют творчеству. Классическая, народная музыка, отдельные современные ритмы, мелодии положительно воздействуют на общее состояние ребенка — это своеобразная музыкотерапия, используемая в педагогических целях. Отрицательные эмоции (страх не понять и не усвоить учебный материал, не справиться с поставленной учебной задачей и т.д.) блокируют деятельность коры головного мозга, что приводит к потере ориентировки в окружающей среде и может стать причиной плохой успеваемости.

Разрабатывая репертуар, мы опирались на принципы:

- этнокультурного соответствия (использование музыкального материала, привычного и понятного детям);
- эмоционального комфорта (прослушиваемая и исполняемая музыка должна вызывать удовольствие и душевный комфорт; следует комбинировать музыкальные произведения со звуками природы: шумом морского прибоя, пением птиц, шелестом листьев и т.д.);
- духовности и нравственности (торжество любви, гармонии с самим собой и природой, добра и оптимизма должно доминировать в детской музыке);
- контраста (сопоставление и чередование тихой и громкой, быстрой и медленной, мажорной и минорной музыки; контрастность увеличивает восприимчивость, обеспечивает свежесть восприятия звучащей музыки и «заряжает» положительными эмоциями);
- умеренности.

Второй этап. Исследования использования музыки на таких уроках, как ИЗО, чтение свидетельствуют о ее положительном влиянии на обучение и поведение детей. Сочетание музыки, ИЗО, литературы дает школьникам возможность выразить свои эмоции. Эти искусства усиливают воздействие друг друга на уровне глубинных чувственно смысловых связей, отражающих единство окружающего мира, помогая детям постичь красоту цвета, формы, слова посредством музыки (песни, музыкальные игры).

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты: использование музыки на уроках эстетического цикла помогает детям 6 лет адаптироваться к новой для них учебной нагрузке, активизирует интеллект, способствует общению; развивает творческие способности; снимает утомление; создает положительную эмоционально комфортную атмосферу на уроках в 1-м классе, дает возможность провести чувственную «интеграцию», необходимую для развития устойчивой долгосрочной памяти.



**Развитие творчества детей старшего дошкольного
возраста в процессе декоративной деятельности
и ручного художественного труда**

Влияние декоративно-прикладного искусства и декоративной деятельности на воспитание дошкольников рассматривалось исследователями в разных аспектах. А.А. Грибовская, Ю.В. Максимов, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Е.А. Флерина считали народное декоративно-прикладное творчество важным средством художественного развития детей. Использованию декоративных образцов в работе с дошкольниками значительное внимание уделяли Е.И. Васильева, И.Г. Гусарова, Е.Г. Ковальская и др. Влияние занятий мелкой декоративной пластикой на развитие творчества рассматривает Н.Б. Халезова. На возможность активного и плодотворного приобщения детей старшего дошкольного возраста к декоративно-оформительской деятельности указывают результаты исследования Г.Н. Пантелеева, Л.В. Пантелеевой. Т.С. Комарова глубоко исследовала проблемы развития ручной умелости дошкольников, необходимой для любых деятельности, в том числе декоративной и ручного художественного труда. Изучением содержания декоративной деятельности и созданием методики руководства декоративным рисованием, лепкой и аппликацией занимались З.А. Богатеева, Е.И. Васильева, М.А. Гусакова, Е.Г. Ковальская, Ю.В. Максимов, Б.М. Маршак, Н.П. Сакулина и др.

Наш опыт работы в детском саду свидетельствует о том, что:

- в декоративно-прикладных работах художественное творчество органично сливается с трудом;
- декоративная деятельность и ручной художественный труд детей связываются с изготовлением и украшением вещей; это воспитывает эстетический вкус, развивает умственные способности, содействует развитию художественного творчества, формирует творческое отношение к труду, развивает широкую ручную умелость;
- овладение умениями и навыками в процессе декоративной деятельности и ручного художественного труда имеет большое значение для дальнейшей трудовой деятельности человека независимо от того, в какой сфере он будет работать (развивается глазомер, четкость и полнота зрительных представлений, чувство цвета, ритма, умение планировать последовательность операций и т.д.);
- раннее знакомство детей с настоящим «взрослым» трудом воспитывает самостоятельность, ответственность за порученное дело, учит уважать труд других, продуктивно и с пользой организовывать свое свободное время;
- приобщение детей к декоративной деятельности и ручному художественному труду создает предпосылки для развития художественных интересов, формирует духовные потребности.

Разработанные нами на основании современной дидактики педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса оказались эффектив-

ными. Основные пути, ведущие к развитию детского творчества в декоративной деятельности и ручном художественном труде, следующие: создание системы обучения, построенной с учетом взаимосвязи разных видов и типов занятий по декоративной деятельности между собой, с ручным художественным трудом и другими сторонами учебно-воспитательного процесса; направленность всех составных частей системы обучения на развитие детского творческого потенциала; овладение детьми знаниями, умениями и навыками в декоративной деятельности и ручном художественном труде.

Система обучения детей декоративной деятельности и ручному художественному труду в ходе двухлетней апробации привела к углублению их знаний о декоративно-прикладном искусстве. Детям старшего дошкольного возраста доступно понимание его особенностей, характерных национальных черт, значения народного творчества в жизни людей.

В процессе восприятия и творческой работы с произведениями декоративно-прикладного искусства создаются благоприятные условия для формирования у детей нравственных качеств: любви к родному краю, к Родине, уважения к творцам прекрасного; воспитываются дружеские взаимоотношения между детьми, формируется умение заполнять свободное время интересной и полезной деятельностью.

Эксперимент позволил уточнить методику обучения детей декоративной деятельности и доказал возможность активного приобщения старших дошкольников к ручному художественному труду.

При отборе образцов народного творчества необходимо использовать национальный колорит; произведения должны быть доступны восприятию и пониманию детей, привлекательны; важно наличие в демонстрируемых образцах элементов, которые легко переносятся в самостоятельную творческую деятельность.

Расширить творческие способности детей, повысить эстетическую восприимчивость можно в том случае, если воспитатель учитывает связь художественно-трудовой деятельности с другими видами учебной работы.

Художественный труд (вышивка, инкрустация соломкой) доступен детям старшего дошкольного возраста. Коллективная работа с тканью, соломкой не только помогает им овладеть навыками точных практических действий, но и оказывает благотворное влияние на формирование дружеских взаимоотношений между детьми, воспитание трудолюбия, развитие самостоятельности и творческой инициативы.

Самостоятельность, инициатива в декоративном творчестве развивается более эффективно, если подходить к детям индивидуально, учитывать различное практическое назначение выполняемой работы, если у ребят хорошо развит внутренний план действий и они полностью овладели практическими навыками. Чем больший интерес проявляют дети к декоративному творчеству, тем быстрее овладевают практическими навыками.

В ходе исследования было установлено влияние на развитие детского творчества условий жизни дошкольников: соприкосновение с предметами быта, выполненными народными умельцами, способствует более яркому восприятию произведений народного творчества на занятиях, пониманию их эстетического назначения.



Возможности взаимосвязи слова и изображения в художественном развитии детей

Связь речи и изобразительного творчества отмечали исследователи детского рисунка еще в конце XIX — начале XX века. Немецкий исследователь Лукенс проводил параллели между развитием детской речи и рисунком. Английский исследователь Дж. Селли находил сходство между рисованием и овладением ребенком речью: «Как в развитии речи, так и в рисовании, дети открывают способы воспроизведения с помощью традиций и примеров (взрослых, более старших), перенимают у других манеру рисования или говорения». Английский исследователь В. Друммонд видит в детском рисунке форму «символического письма», то есть возможность выразить свои мысли, представления о мире не словом, а с помощью графического языка. В. Штерн замечает, что и изобразительное творчество детей, и их «словесное выдумывание» основываются на одних и тех же законах «сцепления фантазии», то есть воображения. Изучая взаимодействие слова и рисунка у детей, К. Бюлер заметил, что ранние детские рисунки напоминают те же скопления слов, которые наблюдаются у ребенка на первой стадии образования длинных предложений. Однако он видит и различие между развитием речи и рисунка, заключающееся в том, что обычный ребенок может освоить речь без специального обучения, просто подражая взрослым, но рисунок без специального обучения надолго или навсегда остается схематичным. А. В. Бакушинский замечает, что изображение действий в детских рисунках практически не наблюдается, они только мыслятся ребенком и осуществляются в игре или рассказе об изображенном.

Обобщая исследования педагогов и психологов конца XIX — начала XX века по проблемам взаимосвязи слова и рисунка, Н. А. Рыбников приходит к следующим выводам:

- чем яснее и прочнее у ребенка представления о каком-либо предмете, тем полнее и совершеннее он может передавать его с помощью рисунка или речи;
- рисунок предстает как особый вид речи, с его помощью ребенок пытается рассказать о предмете;
- сходство речи и рисунка обнаруживается в фазах их развития.

В семидесятые годы XX века физиолог Л. Н. Бачерикова убедительно доказала, что не только речь, но и рисунок ребенка являются показателем деятельности второй сигнальной системы. Изучая речь и изобразительную деятельность детей в возрасте от 1,8 года до 4,2 года, она приходит к следующим выводам:

- слово и рисунок отражают одни и те же степени обобщения, то есть представляют результат деятельности одного и того же функционального уровня деятельности мозга;

• взаимосвязь речевой и изобразительной деятельности важна в практическом отношении, поскольку рисунок может быть использован для стимуляции речи.

Раскрывая значение взаимосвязи слова и изображения в развитии дошкольника, Л. Н. Бачерикова заключает, что речь и рисунок начинают развиваться на ранних этапах жизни ребенка и обе формы деятельности тесно переплетаются между собой. Без словесного обозначения нарисованных объектов, то есть без участия речи, малыши не могут научиться понимать рисунки. Когда ребенок оказывается в состоянии «читать» рисунки, он делает попытки рисовать. Рисунки и рассказы идентичны по темам, и если слово стало для ребенка обобщающим сигналом, то и рисунок содержит ту же степень обобщения и отвлечения.

Л. Н. Бачерикова выявила «сходное топическое распределение корреляций в коре головного мозга»: в процессе рисования участвуют те же структуры мозга, что и при формировании обобщающей функции слова. Повышение уровня обобщающей функции слова позволяет ребенку совершеннее воспринимать нарисованное и рисовать самому. Таким образом, была доказана физиологическая взаимосвязь и положительное взаимовлияние речи и рисунка в развитии детей.

Психолог Е. В. Опевалова при изучении специфики формирования умственной деятельности дошкольников заметила, что отражение действительности с учетом общественного опыта и индивидуального восприятия на всех ступенях познания происходит посредством взаимодействия образа и слова. Она анализирует перевод образного содержания в вербальное и обратный процесс — перевод вербального содержания в образное.

Вербальное содержание включает:

- восприятие изображений объекта;
- актуализацию имеющихся в опыте представлений;
- операцию сличения воспринимаемого изображения с актуализированным эталоном;
- словесное обозначение (номинацию) воспринимаемого.

Изображение образного содержания слов заключается в:

- восприятию слова;
- пониманию его смысла;
- актуализации образа по слову;
- изображению образа (конструирование его);
- сличение изображения с мысленным образом;
- словесное обозначение результата деятельности.

Е. В. Опевалова делает вывод о двустороннем взаимодействии образа и слова в психическом развитии ребенка. С одной стороны, идет обобщение опыта, в процессе которого устанавливается связь между словом и его значением как идеальным образом, а с другой — уровень обобщения зависит от своевременного обозначения словом самих объектов (явлений, процессов) и их свойств. Психолог выделяет и третью линию взаимодействия образа и слова, связанную с развитием у детей наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.

Общие черты вербального и образного находит Н.С. Карпинская, отмечая, что благодаря конкретности содержания, образности, живости и выразительности языка литературный текст в художественной книге для детей несет элементы наглядности: «Литературное произведение не просто сообщает о тех или иных фактах, событиях, явлениях жизни, а изображает их, рисует словами...»

Исследуя влияние художественного слова на выразительность детского рисунка, Л.В. Компанцева также отмечала взаимодействие слова и образа: «Слово формирует зрительный образ, в то же время графическое изображение вызывает в сознании воспринимающего слово. Они воздействуют на сознание людей в равной степени».

Б.Г. Ананьев, рассматривая взаимосвязь слова и изображения с точки зрения возрастной психологии, на основе статистики и частотного анализа делает вывод, что в дошкольном возрасте дети занимаются изобразительным творчеством в 2—3 раза больше, чем в подростковом. Литературное творчество, наоборот, привлекает к себе каждого третьего подростка в возрасте 14—16 лет, а детей 4—8-летнего возраста, активно проявляющих интерес к сочинительству, очень мало.

Известный педагог А.М. Леушина считала, что стимулированию словесного творчества способствует творчество детей в изобразительной деятельности. Она видела взаимное влияние слова и изображения в том, что придумывание рассказа к рисункам оказывает влияние на развитие речи, а рассказ соответственно обогащает содержание детского рисунка.

В работе «Развитие речи детей» Е.И. Тихеева высоко оценивала роль рассказов детей по собственным рисункам. Она отмечала, что с помощью рисунка ребенок закрепляет на бумаге все свои представления об окружающем и предлагала педагогам и родителям использовать рисунки по замыслу, чтобы научить ребенка выражать свои мысли не только графически, но и словом. «Если этим целям в высокой степени служит каждая картинка, то во сколько раз ценнее картинка, являющаяся творчеством самого ребенка. Рисунки детей должны служить одним из первейших средств к развитию их речи...»

Взаимодействие слова и изображения в педагогическом процессе способствует эстетическому восприятию действительности, формированию целостного представления «картины мира», обеспечивает эффективность развития художественно-творческих способностей детей.

Художественно-речевая деятельность на основе рисунка (собственного или предложенного) влияет на развитие монологической речи; художественное слово, рассказы детей по рисункам, в свою очередь, обогащают замысел, содержание рисунка; предварительная беседа помогает более точно представить предмет изображения.

Проблема взаимодействия слова и изображения вызывает интерес и у зарубежных педагогов. Одним из условий создания отчетливого изображения они называют беседу педагога с детьми до начала изображения (например, подробное словесное описание дома, в котором живет ребенок с последующим воспроизведением архитектурных деталей в рисунке). Кроме этого, предлагается использовать в работе с детьми рассказы-описания после наблюдений, экскурсий, чтобы воспроизвести в слове свои впечатления от увиденного.

После этого, по мнению Л. Хаскел, дети готовы изобразить эти впечатления в графической или пластической формах. К. Джеймсон в работе «Искусство в дошкольном возрасте» рассматривает рисунок как своеобразный пиктографический язык, очень гибкий, способный изменяться, дающий детям возможность выражать свои впечатления, служащий средством общения ребенка с другими детьми и с самим собой. Большое внимание она уделяет беседе по рисунку, его словесной интерпретации, способной развить не только изобразительный, но и литературный язык.

В развитии детского изобразительного творчества важная роль отводится словесным приемам обучения и речевой активизация детей на занятиях изобразительной деятельностью.

Целесообразность применения различных методов обучения рассматривала Ш. Гэрритсон. Дети рисовали на темы предложенных педагогом текстов. При этом давалась инструкция, допускавшая возможность ее толкования, фантазирования, вследствие чего рисунки получались разноплановыми, не похожими один на другой. Например, дается текст: «Ярко светит солнце, голубое небо, по нему плывут два облака; два дерева, одно из них зеленое, на ветке сидят три птицы, одна летит на север; ты на рисунке сидишь под деревом с любимым другом». Какие могут быть варианты рисунка по этому тексту? Изображение солнца и неба не вызывает затруднений, у всех детей оно почти одинаково. Как расположить два облака, каков их цвет, размер, форма, как изобразить — контуром или цветовым пятном? Как изобразить деревья — расположение, соотношение по величине, цвет, форму, породу? Выполняя подобные задания, дети видят, что одно и то же слово может вызвать различные образы; постепенно преодолевается шаблонность, стереотипность детских рисунков.



**Взаимосвязь детской художественной литературы
и изобразительного творчества детей
как средство эстетического воспитания**

Занятия изобразительным творчеством — одно из важнейших средств развития личности ребенка, способствующее формированию эстетического понимания окружающего мира, художественного видения, творческого мышления.

Вопросам развития творческих способностей посвящены психолого-педагогические работы многих ученых: А.В. Бакушинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Е.И. Игнатьева, Т.С. Комаровой, Н.П. Сакулиной, Е.А. Флериной и других. Исследованием вопроса художественного воспитания детей занимались А.В. Антонова, М.А. Абрамова, Н.С. Боголюбов, С.Е. Игнатьев, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.Б. Зацепина, В.И. Киреенко, Т.С. Комарова, Н.М. Сокольников и многие другие; изучением проблемы одаренности детей — М.А. Матюшкин, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков. Однако эстетическое отношение человека к миру — это область, нуждающаяся в научном рассмотрении. Многие художники, пытавшиеся осмыслить и определить свои эстетические переживания, выделяли непосредственно переживаемое ими чувство единства с окружающим миром. Наверное, ничто так не учит ценить неповторимость всего, что нас окружает в жизни, как опыт эстетических переживаний. Детское мироощущение сродни художественному, хотя и отличается от него тем, что это — ощущение единства жизни, в которое непосредственно включен сам ребенок. Замечательный русский педагог П. Ф. Каптерев писал: «Дети должны рано и на долгое время окунуться в природу, впитать в себя ее впечатления, пережить те мысли и чувства, которые она возбуждает в каждой живой душе, детям непременно самим нужно мерзнуть зимой, играть в снежки, кататься на санках, падать руками в снег, ясно понимать, как мороз щиплет щеки и уши: нужно насладиться прелестями лета, собирать грибы и ягоды, купаться, изнывать от жары, прятаться от нее в тени леса, мокнуть под дождем, шлепать по грязи...» Здесь речь идет о развитии не только физических, но и душевных сил ребенка. Разнообразие впечатлений формирует самосознание, его духовную жизнь. Этому способствует художественное слово. Книга открывает ребенку «образ мира, в слове явленный».

Важнейшее условие формирования художественно-творческой личности — нравственно и эстетически развивающая деятельность детей. Используя лучшие образцы классической и современной детской литературы и возможности детского творчества, мы провели экспериментальное исследование, в ходе которого определяли средства совершенствования изобразительной деятельности дошкольников 4–7 лет.

В основе художественного творчества лежит эстетическое отношение к жизни, благодаря которому жизненный опыт преобразуется и возникает потребность в художественном творчестве. Пробудить и закрепить у ребенка эстетическое отношение к окружающему и есть главная задача художественного развития.

Экспериментальная работа проходила в рамках эстетического цикла занятий с опорой на программные требования. Мы выделили три блока задач изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста: нравственно-эстетические; интеллектуально-творческие; технические. Определили тематику занятий, особое место отвели циклу занятий, посвященных творчеству А. С. Пушкина. Мы выделили девять стихотворений и четыре сказки поэта, разработали тематику занятий. Занятия требуют кропотливой работы с литературным текстом, тщательного анализа. Важно, чтобы основной смысл произведения был доступен пониманию детей. Следует отметить, что примерно третья часть стихотворений А. С. Пушкина доступна детям; в большей степени подходят поэтические миниатюры, отрывки из крупных произведений на темы природы. Занятия по произведениям А. С. Пушкина носят комплексный характер. Их цель — художественно-эстетическое развитие детей, раскрытие смысла и красоты художественных произведений, их эстетическое восприятие, расширение знаний об окружающем.

Для занятий с детьми старшей и подготовительной групп подобраны музыка и картины русских художников, посвященные природе, среди которых И. Левитан, А. Саврасов, И. Грабарь, А. Рылов, А. Александров, И. Остроухов и др. Разработана тематика занятий, связанная с творчеством А. С. Пушкина: цикл ознакомительных занятий, посвященных поэту, его творчеству, эпохе, в которой он жил (в доступной для детей форме), знакомству с рисунками самого поэта, образами героев, с произведениями поэта для детей.



А.А. Грибовская

Развитие детского декоративного творчества

Многолетней традицией было в Москве привлечение научных организаций, ученых к работе с активом педагогов. В этой работе принимали участие воспитатели, старшие воспитатели, заведующие детскими дошкольными учреждениями, методисты роно, интересующиеся изобразительной деятельностью. Для них проводился семинар по рисованию, которым многие годы руководила художник Е. В. Лебедева (дочь Н. П. Сакулиной).

Занимались раз в месяц. Каждый из членов актива вел работу по конкретному аспекту проблемы эстетического воспитания в изобразительной деятельности в одной из возрастных групп детского сада.

Накопленный опыт представлялся на городских научно-практических конференциях, которые проводились раз в 3–4 года, в докладах на педагогических чтениях, в журнале Дошкольное воспитание, на выставках детского рисунка в Москве и за рубежом. Члены актива преподавали на курсах повышения квалификации, проводили открытые занятия, методические объединения, консультации в районах.

Т. С. Комарова, приняв эстафету Н. П. Сакулиной, многие годы руководила одним из активов дошкольных работников по изобразительной деятельности в городском дошкольном методическом кабинете, затем в МИПКРО. Под ее руководством изучались вопросы планирования работы по изобразительной деятельности; формирования у детей замысла изображения на занятиях; роли разнообразных материалов и техник в создании выразительного образа; влияния разных видов игр на детский рисунок; влияния произведений искусства на выразительность детского рисунка.

Одна из проблем детского творчества нашла отражение в исследовании «Формирование детского творчества средствами народного декоративно-прикладного искусства», которое проводилось нами под руководством Н. П. Сакулиной и завершено с Т. С. Комаровой.

Работа проводилась по трем направлениям.

1. Обогащение представлений детей о разных видах народного декоративно-прикладного искусства: некоторые сведения о промысле, материале, характерных признаках, средствах выразительности (элементы узора, их цвет, связь формы предмета и его назначения и узора и др.)

Задача: формировать умение видеть и любоваться красотой предметов, потребность в прекрасном; рассматривать предметы, узоры, замечать сходство и различие в одном виде изделий, затем в разных видах; подводить к пониманию общих декоративных закономерностей, традиций (элементы, сочетания цветов, типичные композиции).

2. Обучение детей декоративному рисованию, лепке, аппликации на основе предметов народного декоративно-прикладного искусства; знакомство с некоторыми приемами работы народных мастеров.

Задача: развивать умение составлять на бумаге узоры разной геометрической формы, украшать объемные предметы (лепка, готовые формы — стаканы, тарелки из бумаги, предметы из папье-маше и проч.), используя геометрические и растительные элементы, передавать колорит росписи, характерные композиции (симметричные, асимметричные).

3. Формирование декоративного творчества при знакомстве с народным искусством, при обучении рисованию, лепке, аппликации.

Уже на первом занятии при рассматривании изделий народных мастеров большое внимание уделяется вариативности узора: сочетанию цветов фона и элементов, сходству и различию отдельных элементов узора, композиции. Каждый вид росписи имеет свои характерные традиции.

Рассматривая первые геометрические орнаменты, дети видят, как используются знакомые формы, линии, точки; отмечают их чередование, сочетание крупных и мелких элементов, заполнение формы симметричным узором.

Знакомя детей с новым видом росписи, учат их рассматривать узоры в определенной последовательности, что позволяет постепенно расширять самостоятельность, умение ориентироваться в новых видах росписи.

Роль воспитателя — подвести детей к пониманию характерных особенностей; помочь им увидеть типичное в росписи; показать, как мастер, не выходя за пределы традиций вида росписи, создает новый неповторимый узор, и на этой основе сформировать умение создавать узор на любой форме, свободно выбирая сочетания цветов, элементов, композиций в зависимости от назначения узора, формы и величины предмета, материала.

С первых занятий воспитатель, определив композицию, элементы узора, учит детей выбирать 2—3 цвета из традиционной гаммы с учетом цвета фона и элементов. Постепенно предлагается выбор украшений элементов, выбор элементов узора и, наконец, композиции: чередование одинаковых элементов по цвету или величине, чередование 2—3 элементов, построение симметричных узоров на разных по формату листах бумаги и наиболее сложных, асимметричных (Городец, Хохлома, Гжель, Жостово), роспись объемных предметов (лепка, готовые формы «белье», работы из папье-маше и др.).

Начав с выбора цвета, дети постепенно переходят к самостоятельному выбору форм бумаги, композиции, элементов, выдерживая традиции конкретной росписи или решая поставленные задачи (придумать ткань для Снегурочки, Веснянки, платок для мамы, узор для любого предмета). Создание предметных и сюжетных композиций с использованием украшений — один из показателей понимания детьми и осознанного применения принципов декоративного искусства.

Была определена следующая последовательность в работе.

1. Составляется перспективный план на год, в котором определяется, в какой возрастной группе, в какой последовательности проводится работа по знакомству детей с народным декоративно-прикладным искусством с учетом возможностей детского сада (наличие предметов и пособий по народному искусству, ближайших выставочных залов, музеев).

2. Намечаются разнообразные выставки: одного предмета, одного вида, одного образа, 2–3 видов, итоговые выставки и др. В дошкольных учреждениях создаются «музеи», «избы», «горницы», для которых собираются предметы народного быта, народные игрушки, одежда. Приглашаются народные мастера, художники, умельцы, чтобы показать детям некоторые приемы лепки, росписи, плетения и проч.

Планируются экскурсии в музеи народного искусства, выставочные залы, краеведческие музеи, в мастерские художников. Детей знакомят с изделиями Жостова, Гжели, павлово-посадскими платками, богородскими игрушками, матрешками, филимоновскими игрушками.

На занятиях декоративным рисованием, лепкой, аппликацией продолжается работа по знакомству детей с предметами народного искусства, но выделяются только те средства выразительности, которые найдут отражение в рисунке или лепке. Чем старше дети, тем больше внимания уделяется вариативности в изображении одного из мотивов, сочетании цветов, украшений, композиции.

На каждом занятии воспитатель четко определяет учебные и творческие задачи, а также в чем ребенок может проявить выбор, самостоятельность. Чем старше дети, тем сложнее творческие задачи.

Итоговым являются занятия по замыслу, занятия творческого характера, на которых дети составляют узоры для новых предметов (ткань на платье Снежной королеве, ковер, кокошник, обои, костюмы сказочных героев и проч.). Для развития творчества используются разные методы и приемы, активизирующие ребенка, необходимости использовать имеющийся опыт, например:

- создание игровой ситуации в начале занятия («одевание» дымковских игрушек, «мастерские народных умельцев», «магазины», «выставки народного искусства» и др.);

- сравнение вариантов сочетания элементов композиции.

Развитию изобразительных умений способствуют:

- движения руки («очерчивающий жест») для выделения элементов узора на предмете, определения их расположения и последовательности рисования;

- упражнения в начале занятия с детьми 5–7 лет при изображении элементов узора после их рассматривания;

- показ воспитателем изображения нового элемента детям 4–5 лет и некоторых наиболее сложных элементов детям 5–7 лет; показ некоторых приемов кистевого письма народных мастеров, помогающий выработать легкие ритмичные движения, убыстряющий создание узора;

- использование фланелеграфа для обучения композиции или поиска вариантов расположения элементов узора;

- называние направления движения в процессе рисования (вырезывания);

- взаимосвязь видов изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация).

- использование художественного слова, образных сравнений, характерных для конкретного вида росписи («оживки», «реснички», «жемчужинки», «росинки» и пр.).

Главное в этой работе — приобщить детей к истокам народного творчества, традициям, обычаям народа; дать им возможность почувствовать радость творчества.



Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования

В современных условиях все активнее заявляет о себе сравнительно новая область педагогической практики — дополнительное образование. Учреждения дополнительного образования призваны удовлетворить индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей. Их цель — создать условия для саморазвития и самореализации творческого потенциала. Основные задачи дополнительного образования — выявить интересы, наклонности, способности к различным видам деятельности; создать необходимые условия для формирования и развития специальных знаний, умений, отношений, чувств, а также для реализации приобретенных навыков.

Дополнительное образование развивается в едином социально-образовательном пространстве и является составной частью межведомственной программы «Столичное образование». Система дополнительного образования в основном складывается на базе таких учреждений: как центры детского и юношеского творчества (бывшие внешкольные учреждения), объединения по интересам в общеобразовательных школах, дошкольные образовательные учреждения, муниципальные клубы и т. п. В отличие от традиционного образования, дополнительное в меньшей мере имеет разработанные и утвержденные на соответствующем уровне законодательно-нормативные регламентации. Оно выступает в настоящее время как абсолютно добровольный институт, мало связанный с возрастным цензом обучающихся, с получением образовательных сертификатов, жестким режимом учебных занятий, обязательным набором учебных средств. Вместе с тем, как считают специалисты, это особо ценный тип образования, поскольку оно «всеохватно по своему содержанию». Нет ничего в окружающей нас среде, социальной действительности, общественных отношениях, что не могло бы стать темой для занятий в системе дополнительного образования. Именно поэтому оно в состоянии удовлетворить самые разнообразные интересы личности. В педагогической литературе, материалах А. Б. Фоминой, выступлениях Г. Д. Кузнецова, В. Б. Новичкова и др. на городской научно-практич. конф. «Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования» как благоприятное рассматривается пространство расширения возможностей развития личности, введение ребенка в культуру посредством творчества. При этом творчество понимается как свободная, ничем не регламентированная, кроме собственных интересов и волевых усилий личности, деятельность. Дополнительное образование создает не только условия для развития личности, но и «зону перспективного развития» для каждого образовательного учреждения. Ценность такого образования состоит в

том, что оно служит площадкой для работы с одаренными детьми, с ребятами, нуждающимися в индивидуальном подходе.

Современные условия требуют, чтобы обучение, получаемое детьми в ДОУ, дополнялось и углублялось знаниями и навыками, которые они приобретают в системе дополнительного образования.

Целями дополнительного образования в дошкольных образовательных и других детских учреждениях являются:

- реализация компенсаторной функции;
- создание условий для интенсивного развития личности ребенка, не всегда обеспечивающегося полностью в рамках детского сада и в семье. Кроме того, в кружках, студиях и секциях дополнительного образования более успешно и активно внедряются социально-педагогические модели деятельности и образа жизни, поскольку стиль и методы работы системы дополнительного образования максимально учитывают особенности социума. В результате дети имеют возможность приобрести опыт гражданского поведения, познать основы культуры, получить квалифицированную помощь в различных аспектах социальной жизни, возможность духовного и физического роста.

Дополнительное образование — это непрерывный процесс. Здесь развиваются творческие способности ребенка. Логика образовательного процесса позволяет предлагать образовательные услуги всем детям. На первых стадиях идет апробация их творческих способностей, затем, по мере углубления знаний — их развитие и в итоге — полностью самостоятельное творчество в старшем возрасте.

Наряду с компенсаторной функцией в системе дополнительного образования проявляются мощные стимулы к росту творческой активности детей, формированию естественной мотивации обучения. Ребята участвуют в работе кружков и студий системы дополнительного образования, проявляя их творческую активность, так как занятия ведутся на добровольной основе — как реализация желаний детей и заинтересованности родителей.

Система дополнительного образования — достаточно подвижная функциональная структура, поэтому кружки, студии постоянно развиваются и одновременно совершенствуются методики обучения. С другой стороны, по уровню организации и управления социально-педагогической деятельностью, ее целостности, содержанию и формам, наличию комплексных программ, проводимой учебно-методической работы учреждения дополнительного образования детей претендуют на роль социально-образовательных комплексов, требующих своего нормативного закрепления и организационно-правового оформления.

Дополнительное образование может осуществляться на следующих уровнях:

- в дошкольных образовательных учреждениях на государственной, частной и коммерческой основах;
- в домах и дворцах творчества, студиях и клубах на средства из госбюджета и на коммерческой основе;
- в экспериментальных комплексах «детсад — школа — академия», ведущих свою деятельность на средства государства и коммерческих структур.

Платное дополнительное образование должно предусматриваться уставом образовательного учреждения и осуществляться за счет внебюджетных средств (средств спонсоров, сторонних организаций и родителей), они не могут быть

использованы взамен или в рамках основной деятельности, финансируемой из бюджета. Услуги, оказываемые в рамках основных образовательных программ и государственных стандартов согласно статусу образовательного учреждения, направленные на совершенствование образовательного процесса, при наличии имеющихся условий и средств (например, снижение наполняемости групп, деление на подгруппы против установленных норм, дополнительные занятия с неуспевающими детьми и некоторые другие, предусмотренные типовыми положениями об образовательных учреждениях) не рассматриваются как платные дополнительные образовательные услуги, и привлечение на эти цели средств не допускается (Инструктивное письмо МО РФ № 52 от 21.03.95 г.).

Предварительное изучение состояния дополнительного образования в рамках ДОУ позволяет отметить такие характерные особенности:

- кадровое обеспечение специалистами дополнительного образования происходит за счет сотрудников дошкольных учреждений и учителей-предметников, приглашенных из внешкольных организаций;

- наиболее распространены следующие виды дополнительного образования — художественно-эстетическое (студии по изобразительной деятельности, музыкальной и театральной и т.д.) и экологическое воспитание; моделирование из бумаги, природного материала; изучение иностранных языков;

- в системе дополнительного образования существует значительное разнообразие образовательных программ. Есть программы цикловые, повторяющиеся из года в год для данной возрастной группы; программы, которые охватывают 2—3 года обучения, краткосрочные программы и т.д. Они разрабатываются, как правило, на основе общепринятых программ воспитания и обучения дошкольников. Довольно часто авторские программы — это, по сути, расширенные тематические планы, то есть государственная программа, дополненная авторским содержанием. Анализ свидетельствует о том, что программы нередко перегружены, и это приводит к быстрой утомляемости детей, увеличению длительности занятий, сокращению времени пребывания ребят на свежем воздухе, что в итоге может стать фактором риска для здоровья;

- не учитываются возможности дополнительного образования для работы с семьей. Именно этот тип образования, осуществляющийся вне возрастных цензов, может быть использован для работы с семейными объединениями. И в этом может проявиться огромная социальная и культурно-образующая ценность, привести к стиранию возрастных граней в образовательно-культурном досуге.

Отставание теории в области дополнительного образования дошкольников привело к тому, что в настоящий момент отсутствуют общепринятые представления о целях, ценностях и принципах организации системы дополнительного образования. Встает также вопрос о содержании образовательного процесса, учебной деятельности и о соотношении воспитания и обучения.

Для решения всех этих вопросов необходимо разработать базовую концепцию дополнительного образования, которая позволила бы осуществлять ее в образовательных учреждениях разных типов с одинаковыми требованиями, предъявляемыми к этому направлению педагогической практики.



Руководство детским художественным творчеством и воспитание творческой личности

Готовить ребенка к жизни — это, прежде всего, развивать у него потребность в творчестве, в совершенствовании и реализации в деятельности своих дарований и способностей. Творчество — это самовыражение и самоутверждение личности. «Творчество, — как отмечал известный психолог Л. С. Выготский, — это необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хотя йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека».

Каждый ребенок индивидуален, имеет определенные задатки и способности. Важно вовремя увидеть эти способности и правильно организовать работу по их развитию и реализации.

Пытаясь понять мир, дети фантазируют, поскольку не могут еще объяснить те или иные явления реальности. Воображение дошкольника, младшего школьника есть доминирующая способность и наивысшая форма интеллектуального развития, характерная для этого возраста

По мере накопления жизненного опыта ребенок все больше знает и умеет. И чем больше и шире объем его знаний, чем богаче и разнообразнее представления и воображение, тем больше уверенности и изобретательности в умениях и навыках, а значит, любознательности и заинтересованности в различных видах деятельности. «Чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок», — писал В. А. Сухомлинский. Если же у него недостаточно знаний, умений, он не может выразить свои мысли и чувства в полной мере. Это грозит потерей интереса, сужением кругозора, отказом заниматься тем или иным видом деятельности. «Силы ума крепнут по мере того, как совершенствуется мастерство, но и мастерство черпает свои силы в разуме».

От того, сможет ли ребенок не растерять, перенести с собой во взрослую жизнь то лучшее, что дает ему детство, во многом зависит, будет ли он творческим человеком. Важная роль в воспитании творческой натуры, раскрытии творческого потенциала и направлении творческой деятельности в нужное русло принадлежит взрослым. Научить преодолевать препятствия, вселить уверенность в собственные силы, привести к успеху — задача родителей, воспитателей, педагогов. Безразличие к судьбе ребенка может обернуться угасанием творческой энергии, потерей любознательности, интереса к деятельности.

Одна из причин потери способности к творчеству — недостаточность или односторонность умственного, эмоционального и эстетического развития. Поэтому весьма важно знать, насколько ребенок занят деятельностью, требующей применения творческих способностей, воображения, насколько она

способствует развитию познавательной сферы, дает толчок к проявлению фантазии, вызывает положительные чувства. Если деятельность вызывает интерес, захватывает ребенка, его умственные и физические силы, то возникает установка на преодоление трудностей, а это побуждает к самостоятельному поиску вариантов решения, к активности.

Реализовать себя, проявить фантазию, смекалку, изобретательность, творческое мышление ребенок может в первую очередь в художественной деятельности. Это объясняется тем, что:

- изобразительная, музыкальная, танцевальная, театральная деятельности — это наиболее доступные и активные формы эстетического освоения мира детьми. В процессе художественного творчества ребенок получает возможность выразить свое отношение к увиденному, услышанному, прочитанному в рисунке, музыке, танце, импровизациях, лепке, художественном конструировании и т.д.;

- в собственном художественном творчестве ребенок проявляет мысли и чувства, эстетическое и нравственное отношение к предметам и явлениям действительности. Присущие детскому возрасту богатая фантазия и воображение, стремление подражать взрослым — движущая сила как художественного творчества, так и любого проявления творчества в других видах деятельности (например, в технической). Это, с одной стороны, придает детскому творчеству наивность и непосредственность, а с другой — яркую образность, оригинальность, искренность. Поэтому детское творчество процесс — особенный, уникальный.

В детском возрасте потребность в творчестве очень велика и способность к художественному творчеству проявляется достаточно рано, поскольку в самой природе ребенка заложена восприимчивость и предрасположенность к нему. Как отмечал Л. С. Выготский: «...творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве». Творческие задатки выражаются в лепке, аппликации, моделировании одежды для кукол, импровизациях на музыкальных инструментах, сочинении сказок, стихотворений. Игры — это тоже творчество, где сюжеты дети берут из жизни, и подражание поведению взрослых есть творческое преломление этого поведения в детском сознании. Поэтому структура творческого процесса, его развитие и значение для формирования личности, созревания каждого ребенка — важные вопросы детской психологии и педагогики.

По утверждению И. Я. Лернера, творчеству можно и нужно учить. В первую очередь потому, что оно способствует развитию наблюдательности, внимания, обогащает сознание ребенка новыми представлениями, будит фантазию, развивает мышление, воображение, воспитывает настойчивость и волю, развивает чувства. «Воспитание творчества — разностороннее и сложное воздействие на ребенка» — так характеризует творчество педагог А. А. Волкова. — Поэтому важным моментом в развитии детского творчества является своевременное и правильное руководство со стороны взрослых творческим процессом, которое должно способствовать приобщению каждого ребенка к самым разнообразным видам художественной деятельности с целью выявления круга познавательных интересов, раскрытия способностей к определенному виду творчества, а в целом — развития творческого потенциала. Как явление „уникальное“, „детское“ творчество — процесс тонкий, требующий большого такта, внимания

со стороны педагога и творческого руководства деятельностью детей и особой творческой атмосферы».

Детское творчество рассматривается учеными в условиях эстетического воспитания «..как метод наиболее совершенного овладения определенным видом искусства и формирования эстетически развитой личности», поскольку результатом детского творчества не являются объективные художественные ценности — произведения искусства. Детское творчество — это сам процесс создания ребенком образов сказки, рассказа, игры-драматизации в рисовании, в лепке и т.д. Это также создание субъективно нового, значимого для самого ребенка продукта его деятельности: это придумывание к известному новых, ранее не используемых деталей, уточнений, домыслов; это применение усвоенных ранее способов и средств выразительности в новых ситуациях; это проявление инициативы, самостоятельности, решимости, поиск в процессе деятельности способов, путей творческого решения задач¹. Из этого следует, что процесс детского творчества необходим в развитии ребенка, так как способствует самовыражению и самоутверждению и развитию важных психических процессов. Этот сложный и многосторонний процесс должен быть умело управляем и направляем, от чего будет зависеть его эффективность и качественный уровень.

Создание эмоционально благоприятной обстановки, обеспечивающей духовное развитие каждого ребенка, приоритетное внимание к эстетическому воспитанию, влияющему на формирование и развитие художественно-творческих способностей и различных видов деятельности (изобразительной, музыкальной, конструктивной, театральной и др.) — необходимое условие в работе детских образовательных учреждений, отражающее актуальность гуманизации педагогического процесса.

Важнейшей основой художественно-творческой деятельности является развитие эстетических представлений, чувств, взглядов на окружающий мир. Задача педагогов — научить детей выполнять различные творческие задания: создать рисунок, аппликацию, вылепить фигурку, спеть, станцевать и т.д. При этом ребенок должен получить удовлетворение от своей деятельности, то есть и сам процесс творчества, и результаты его должны вызывать положительные эмоции. Художественное творчество подразумевает не только получение новых знаний и умений, но и воспитание волевых качеств личности, прикладывание умственных, физических, трудовых усилий. Поэтому очень важно предоставлять детям самостоятельность в решении творческих заданий, обеспечивать содержанием, способствующим формированию эстетических представлений, развитию эстетического восприятия, мышления, воображения, чтобы они не копировали, а осознанно создавали собственные образы в рисунках, лепке, импровизациях и т.д.

Однако не все дети готовы самостоятельно решать творческие задачи, проявлять инициативу, находчивость. И здесь необходима помощь взрослого. Педагог должен организовать работу так, чтобы вовлечь каждого ребенка в художественную деятельность, направить его, то есть найти «такие стимулы к творчеству, которые рождали бы у него желание «сочинять». Важно объяс-

¹ См.: Комарова Т. С. Дети в мире творчества. — М.: Мнемозина, 1995. — С. 10.

нять, показывать, как происходит сам творческий процесс (процесс рисования, лепки, пения, игры и т.д.).

Специалисты по проблемам детского творчества (Е. И. Игнатьев, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Т. Я. Шпикалова) подчеркивают, что для успешного творчества детей важно поощрять их деятельность. Инициатива, самостоятельность, находчивость при внесении дополнений, уточнений в собственные произведения не только обогащают и развивают творческое мышление, воображение, но и способствуют удовлетворению потребности в познании, в овладении способами деятельности, умениями и навыками, в самоутверждении. Велика роль взрослого, одобрительно поддерживающего любые творческие начинания и находки ребенка.

Для развития творчества важно учитывать специфику художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театральной и др.), опирающуюся на общие дидактические принципы. Это, прежде всего, принцип связи обучения с жизнью, поскольку в своей деятельности дети передают впечатления, которые получают из жизни. Необходимо учитывать и то, какая обстановка окружает ребенка и как на него действует, и то, какие интересы его захватывают. Какие желания пробуждаются в душе маленького человека, чему он радуется, чем живет — эти вопросы, которые не должны оставаться без внимания взрослого. Вместе с тем важно не только выявить, но и перевести полученные впечатления в устойчивые интересы, дать возможность пережить их и осознать. Это расширяет представления, знания, личный опыт, а значит, дает материал для развития фантазии, творчества.

Другой дидактический принцип — это принцип наглядности. Педагогу необходимо так организовать работу по развитию художественного творчества, чтобы дети не просто познакомились с предметами, объектами и явлениями, но и познавали их. Вся работа должна быть направлена на восприятие, наблюдение и изучение наглядного материала, чтобы в своих работах дети могли создать яркие, выразительные, живые образы. В изобразительном искусстве это могут быть репродукции картин известных художников, иллюстрации в детских книгах, изделия мастеров народных промыслов; в музыкальном искусстве — грамзаписи музыкальных произведений, народных песен; в театральном искусстве — видеофрагменты спектаклей, театральных постановок и т.д. Огромную помощь в воспитательно-образовательной работе могут оказать экскурсии в музеи, на выставки, культпоходы в театры, на концерты, поскольку живое общение с искусством оставляет незабываемые впечатления, вызывает положительные чувства, заставляет снова переживать их.

Использование в педагогическом процессе произведений искусства дает пищу работе воображения, мышления, способствует воспитанию чувств, позволяет познать мир с разных сторон, и вместе с тем усиливает положительное отношение к художественной деятельности, способствует желанию заниматься ею.

Весьма важное и крайне необходимое условие успешного развития творческого начала в ребенке — содержание, формы и методы занятий. От глубокого, насыщенного содержания занятий, разнообразных и интересных форм проведения, методически грамотного и творческого подхода к занятиям педагогов, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка,

зависит развитие творческой активности, познавательного интереса, желания заниматься.

Важную роль в эффективном эстетическом воспитании играет интегрированный подход к развитию художественного творчества детей. Т.С. Комарова подчеркивает, что основу способностей к различным видам деятельности составляют общие психические процессы: восприятие, мышление, воображение, а также способы художественной деятельности, эмоциональное отношение к объектам эстетического характера и к художественной деятельности. Эти психические процессы являются основой для каждого вида художественной деятельности, а развитие их в каком-либо одном виде благоприятно сказывается на развитии других.

Успешное освоение детьми художественного творчества зависит от правильного и умелого руководства взрослых, от высокой квалификации педагога, не допускающего в своей работе формализма, излишней опеки, тормозящей активность, а значит, и общее развитие ребенка, сознающего важность эстетического воспитания, бережно и серьезно относящегося к детскому творчеству и его продуктам.



**Интегрированное изучение предметов
гуманитарного цикла как средство художественного
развития младших подростков**

Проблема влияния художественной культуры на развитие личности основательно разработана. В философском плане ее рассматривали Ю. Б. Борев, М. С. Каган, А. Ф. Лосев, Б. С. Мейлах, В. С. Соловьев, Ю. У. Фохт-Бабушкин, Р. П. Шультга; внутренние механизмы воздействия искусства на человека изучали Б. Г. Ананьев, Н. Б. Берхин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон; в дошкольной педагогике эти проблемы представлены трудами Н. А. Ветлугиной, Т. С. Комаровой, Н. П. Сакулиной и других ученых¹.

Менее всего разработаны вопросы, связанные с содержанием, механизмами художественного развития учащихся разных возрастных групп, с определением наиболее эффективных форм и методов работы.

Особая роль в художественном развитии личности принадлежит школе. Педагоги призваны не только способствовать этому процессу, но и во многом определять его. Однако в школьной практике проблема художественного развития решается в основном экстенсивным путем: появляются новые курсы, призванные в той или иной степени компенсировать дефицит художественной культуры в содержании образования («Мировая художественная культура», «Святыни России», «История науки и культуры» и другие). Подобные курсы позволяют решать проблему лишь на содержательном уровне, путем увеличения объема изучаемого. Между тем далеко не исчерпаны возможности тех гуманитарных предметов, которые традиционно присутствуют в учебных планах школы.

Художественное развитие понимается как поэтапные качественные изменения, происходящие в отношении учащихся к искусству и в их художественном опыте. Отношение учащихся к искусству определяет их мотивационную направленность. Художественный опыт представляет содержательный компонент художественного развития и включает искусствоведческие знания, обобщенные художественно-эстетические умения, а также опыт творческой деятельности в сфере художественной культуры.

В процессе интегрированного изучения предметов гуманитарного цикла происходит не только художественное развитие учащихся 5–6 классов, включающее усвоение искусствоведческих знаний, овладение художественно-

¹ См.: Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. — М.: Просвещение, 1968; Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество. — М.: Педагогика, 1990.; Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. — М.: Просвещение, 1965.

эстетическими умениями и приобретение опыта творческой деятельности. В структуре отношения младших подростков к искусству особое место занимает потребность в общении с ним. Учитывая эмоционально-образную основу искусства и особенности детей младшего подросткового возраста, эту потребность у учащихся целесообразно развивать путем совершенствования их нравственно-эстетических чувств.

Художественное развитие младших подростков в процессе изучения предметов гуманитарного цикла эффективно в том случае, если обеспечено комплексное воздействие литературы, музыки, изобразительного искусства на учащихся не только на содержательно-информационном, но и на методическом уровне. При этом органическое для отдельных видов искусств стремление к синтезу обуславливает интегративный характер взаимодействия предметов гуманитарного цикла.

Развивающая функция искусства как содержательного центра художественной культуры реализуется путем совершенствования художественного восприятия и художественно-творческой деятельности.

Чтобы определить особенности художественного развития любой возрастной группы учащихся, необходимо учитывать два принципиально важных обстоятельства. Первое связано с возрастными возможностями школьников. Второе состоит в том, что существуют объективные видовые особенности каждого из искусств, представленных в предметах гуманитарного цикла: каждое из искусств воздействует на личность своими художественными средствами, поэтому способствует развитию тех или иных психических процессов, качеств учащихся.

Содержание работы определяют следующие задачи художественного развития младших подростков:

1. Развитие позитивного отношения школьников к искусству. Совершенствование эмоциональной отзывчивости учащихся на произведения искусства состоит в развитии нравственно-эстетических чувств. Именно посредством этих чувств реализуется воспитательный потенциал искусства.

2. Углубление знаний школьников об искусстве. Задача эта решается, в первую очередь, путем систематизации искусствоведческих знаний учащихся и формирования у них общеэстетических представлений и понятий, которые создают базу для тесного взаимодействия искусств, представленных в гуманитарных предметах.

3. Совершенствование художественно-эстетических умений и навыков. Решить эту задачу возможно путем развития художественного восприятия и усвоения опыта прикладной художественной деятельности.

4. Обогащение опыта художественно-творческой деятельности. Эта задача реализуется в процессе развития творческих способностей младших подростков в сфере искусства. Если умения и навыки характеризуют готовность школьников совершать определенные действия, то способности выступают в качестве условия успешного выполнения этих действий. Творческие способности — объективный критерий личностного развития.



Исследование соотношения разных видов рисования при обучении изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста

Знакомство детей с искусством, приобщение к конкретной художественной деятельности — один из признанных путей формирования личности, развития ее творческого потенциала. Решение этой задачи начинается в дошкольном возрасте в процессе изобразительной деятельности. Для того чтобы ребенок мог сам создавать прекрасное, он должен овладеть многими знаниями, навыками и умениями. Это возможно, если содержание обучения рисованию построено с учетом взаимосвязи всех его видов (предметное, сюжетное, декоративное), а также при соблюдении общедидактического принципа систематичности и последовательности.

Некоторые исследователи (Н. П. Сакулина, В. А. Езикеева, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова и др.) изучали проблему взаимосвязи между отдельными видами изобразительной деятельности (рисованием, лепкой, аппликацией), но возможности интеграции внутри одного вида, в частности, рисования, не исследовались.

Анализ процесса обучения изобразительной деятельности свидетельствует, что такие виды рисования, как предметное, тематическое и декоративное связаны лишь формально: несмотря на то, что они относятся к одному виду деятельности и преследуют одну и ту же цель — научить детей отображать в рисунке предметы и явления окружающей действительности — между ними отсутствует внутренняя взаимосвязь, которая способствовала бы более успешному достижению поставленной цели. Качество детских рисунков далеко не всегда отвечает программным требованиям: дети не умеют соотносить предметы и их части по величине, располагать предметы на плоскости листа бумаги, подбирать гармоничные сочетания красок, не владеют такими средствами художественной выразительности, как линия, композиция, цвет. У них не развита зрительная оценка пропорции, масштаба изображения.

Разрабатывая систему занятий по рисованию с учетом взаимосвязи всех его видов, мы исходили из принципов дидактики. Более пристальному анализу подвергли принцип систематичности и последовательности в обучении, так как благодаря ему обеспечивается последовательное усвоение знаний, навыков и умений во всех видах рисования в их системе и взаимосвязи.

Необходимость соблюдения принципа систематичности и последовательности в обучении подчеркивалась классиками зарубежной и отечественной педагогики (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др.), а также многими известными советскими педагогами (Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский, А. П. Усова и др.).

В дошкольной педагогике вопрос о систематическом обучении дошкольников впервые был поднят А. П. Усовой. Она также указывала на необходимость соблюдения правила постепенности, последовательности и доступности в обучении дошкольников. По ее мнению, только постепенно и последовательно возрастающая трудность может быть преодолена детьми, и это преодоление окажет на них положительное влияние. Когда же перед детьми задачи ставятся непоследовательно, случайно, детский интерес к их выполнению и общий воспитательный результат снижаются. А. П. Усова считала, что это правило нужно применять в распределении программных знаний и умений не только по возрастным группам, но и по каждому отдельному занятию.

Содержание обучения детей рисованию рассматривалось в педагогических исследованиях, условно разделенных нами на три группы. Педагоги опирались на работы психологов А. В. Запорожца, Е. И. Игнатьева, В. И. Киреенко, Б. М. Теплова и др. по проблеме детского рисунка.

Первую группу составили исследования Е. А. Флериной, Н. П. Сакулиной, Е. Г. Ковальской, В. Б. Косминской, Т. С. Комаровой, Т. Г. Казаковой и др., направленные на определение и совершенствование содержания обучения всем видам рисования.

Вопрос о том, на каком содержании учить ребенка рисованию, интересовал известного педагога и исследователя детского рисунка Е. А. Флерину. Критикуя существовавшие в ее время формалистические тенденции в обучении детей рисованию, она указывала на необходимость строить содержание обучения рисованию на интересном детям жизненном материале, реалистическом, а не отвлеченном, абстрактном. Она разработала примерную тематику занятий по рисованию и доказала необходимость строить содержание обучения от простого к сложному, исходя из задач обучения. Е. А. Флериной впервые попыталась найти внутреннее единство между так называемым учебным и самостоятельным рисованием. Но вопрос о том, чтобы найти взаимосвязи между отдельными видами рисования, ею не ставился.

Пристальное внимание видного педагога и исследователя детского рисунка Н. П. Сакулиной было направлено к тому, чтобы определить содержание обучения рисованию детей дошкольного возраста. В качестве самостоятельных она выделяла такие виды рисования, как предметное, сюжетное, декоративное и по замыслу, и разработала методику и содержание обучения, в основе которого принцип жизненности. Именно в ее работах получила реальное воплощение мысль о необходимости при построении содержания обучения рисованию делать исходными задачи, направленные на овладение детьми изобразительными и техническими навыками и умениями. Н. П. Сакулина постоянно подчеркивала важность систематичности и последовательности в содержании обучения детей рисованию. Ее исследования обеспечили возможность постановки и решения вопроса о взаимосвязи всех видов рисования при определении содержания обучения.

Т. С. Комарова разработала оригинальную систему обучения дошкольников графическим навыкам и умениям, показала необходимость овладения обобщенными способами действия, позволяющими создавать изображения широкого круга предметов. Вместе с Н. П. Сакулиной Т. С. Комарова впервые

подняла вопрос о систематизации обучения детей всем видам изобразительной деятельности, в том числе рисованию. Экспериментальным путем она разработала занятия по всем видам изобразительной деятельности для всех возрастных групп детского сада, начиная со второй младшей.

Вторую группу составили исследования Е. И. Васильевой, М. А. Раевой, Р. Г. Казаковой и др., в которых содержание обучения рассматривается косвенно, в связи с разработкой наиболее эффективных методов и приемов обучения детей отдельным видам рисования.

Третья группа — это исследования Н. Ф. Ярышевой, В. А. Езикеевой, Л. В. Компанцевой, Л. В. Пантелеевой, Н. Я. Шибановой, В. Ф. Котляр, Т. Н. Дороновой и др., в которых содержание обучения рассматривалось в русле разработки отдельных аспектов обучения рисованию, таких как развитие пространственных представлений у старших дошкольников в процессе обучения рисованию (Н. Ф. Ярышева), развитие эстетического чувства цвета у детей 5—7 лет (Л. В. Пантелеева), формирование чувства ритма у дошкольников в изобразительной деятельности (В. Ф. Котляр) и др.

Анализ исследований и опыт нашей работы свидетельствуют, что детям старшего дошкольного возраста вполне доступно овладение разными средствами художественной выразительности:

- композицией в более узком значении этого слова (организованное распределение изображаемых форм на плоскости), а также композицией, включающей в себя другие компоненты (смысл и конструктивная сторона композиции; правила, касающиеся формата бумаги; организация картинного поля; выделение главной части в рисунке; пропорциональное соотношение предметов сюжетного центра и других частей композиции; выбор масштаба рисунка; соблюдение чувства симметрии и ритма; передача ракурсной плоскости пола; передача заслонения);

- линией разной конфигурации и направленности (прямой, кривой, горизонтальной, вертикальной); разной по назначению (формообразующей, вспомогательной), по интенсивности (безнажимной, с нажимом) и т. д.;

- цветом (названия цветов; их подразделение на хроматические — цветные и ахроматические — нецветные, на теплые и холодные; отличительные признаки цветов: светлота, цветовой тон, насыщенность).



Формирование у дошкольников чувства ритма в изобразительной деятельности

Ритм в изобразительном искусстве — одно из важных средств композиционной выразительности, которое подчинено общей задаче творческого образного отражения жизни и ее эстетической оценки.

В искусствоведческой литературе представлены два понимания ритма — узкое и широкое. В узком значении ритм — это повторяемость более или менее сходных по величине, форме (силуэту, линейному абрису), цвету и светосиле элементов изображения или чередование равновеликих элементов, расположенных на равных интервалах друг от друга. В широком значении ритм понимается как особая соразмерность частей, ведущая к стройности, слаженности целого. Как частный случай ритмического порядка выделяют симметрию, представляющую элементарный пример композиционного равновесия.

Рассматривая детское творчество с позиций изобразительного искусства, советские исследователи (А. В. Бакушинский, Е. И. Игнатьев, Е. А. Флерина, Г. В. Лабунская, Н. П. Сакулина, В. А. Езикеева, Т. С. Комарова, Т. Г. Козакова и др.) и зарубежные авторы (В. Кретш, Ц. Джаспер, Ц. Шейтанова) обратили внимание, что отдельные проявления ритма, характерные для реалистического искусства, обнаруживаются уже в рисунке дошкольника. При этом отмечаются две формы его проявления: в процессе рисования (ритмичность рисовальных движений) и в пространственной организации плоскости листа.

Анализ имеющихся данных свидетельствует о весьма раннем проявлении ритма. Доизобразительный период характерен ярко выраженным двигательным ритмом. Его наличие обусловлено склонностью ребенка к повторам рисовальных движений.

Двигательный ритм в педагогике рассматривается как организующее начало изобразительного процесса. Двигая рукой по бумаге, ребенок постепенно осваивает и пространство, располагает штрихи и формы на плоскости. К двум годам в творчестве детей отчетливо выделяются две формы ритмичности; зрительно-двигательная и пространственно-ритмическая, которая образует самостоятельную ветвь рисования — декоративно-орнаментальный рисунок.

На последующих возрастных этапах развития изобразительной деятельности в основном выделяются проявления пространственного ритма, которые, по мнению большинства исследователей, заключаются в *повторяемости* однородных элементов изображения, *чередовании* и *симметрии*. Каких-либо других данных относительно разновидностей двигательного и пространственного ритма, а также их взаимодействия в исследованиях, посвященных проблемам детской изобразительной деятельности, обнаружить не удалось.

В нашем исследовании поставлена цель изучить формирование у детей в изобразительной деятельности чувства ритма, которое мы рассматриваем как специальную и сенсорную способность.

В качестве основной теоретической предпосылки исследования была использована выдвинутая советскими психологами (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер) гипотеза о том, что сенсорные способности по своему психологическому механизму являются перцептивными действиями и формируются по общим законам формирования перцептивных действий.

Анализ произведений реалистического искусства и искусствоведческой литературы позволил нам выделить основные компоненты структурного ритма, на основе которых, по нашему мнению, складывается многообразие ритмических соотношений.

Повторяемость однородных элементов изображения на равном друг от друга расстоянии представляет исходную форму ритмического порядка. В декоративном рисовании повторяемость строится на строгой метрической основе, в станковой живописи — на более свободной основе. В сюжетном рисовании повторяемость используется как художественный прием, объединяющий элементы композиции в одном пластическом образе.

Чередование — последовательная смена различных по величине и форме элементов композиции — представляет более сложную ритмическую организацию. В зависимости от содержания художественного произведения чередование используется как художественный прием, способствующий соразмерности размещения композиционных узлов или акцентов, по словам Б. М. Теплова — «более сильных или выделяющихся в каком-либо другом отношении раздражений».

Симметрия — пропорциональное равенство отношений разных величин. Как средство художественной выразительности симметрическое построение композиции чаще всего связывают с положением покоя или торжественности.

Исследование показало:

1. Чувство ритма возникает на почве восприятия ритмических закономерностей объективного мира и творческих поисков художника.

2. Спецификой детского рисования является наличие в нем двух форм проявления ритмичности — в процессе рисования (ритм рисовальных движений) и в организации элементов рисунка на плоскости листа.

Двигательный ритм представляет собой:

- а) организующее начало изобразительного процесса;
- б) выразительное средство решения художественного образа.

Пространственный ритм выступает в качестве организующего начала композиционной упорядоченности детского рисунка.

3. Основные сенсорные компоненты чувства ритма:

- а) восприятие и воспроизведение однородных, равномерно повторяющихся элементов рисунка;
- б) восприятие и воспроизведение чередующихся между собой различных по форме и величине предметов изображения;
- в) восприятие и воспроизведение симметрично расположенных элементов изображения.

Эти компоненты взаимосвязаны и в совокупности представляют целостную систему ритмической способности.

4. В онтогенезе первой обнаруживается способность к восприятию и воспроизведению повторяемости. На ранних стадиях изобразительной деятельности (третий год жизни) она выражена в равномерности следования однородных рисовальных движений. Сочетание ритмически упорядоченных двигательных и пространственных повторов впервые наблюдается в рисовании детей четвертого года жизни. Способность к восприятию и воспроизведению чередования разнородных элементов (в его наиболее простой форме) впервые обнаруживается у отдельных детей пятого года жизни. Симметрическое построение композиции рисунка наблюдается у отдельных детей старшего дошкольного возраста.

5. Целенаправленное формирование чувства ритма заключается в последовательном усвоении детьми ритмических структур, выделенных человечеством в процессе художественной практики и приобретших функцию эталонов.

6. В основе формирования чувства ритма лежат следующие способы обучения:

- организация ориентировочно-исследовательской деятельности;
- усвоение слов, фиксирующих эталонное свойство пространственного расположения элементов композиции;
- показ способа выполнения задания;
- словесная инструкция, сопровождающая процесс обследования объекта изображения и процесс показа способа выполнения задания.

7. В условиях обучения дошкольников изобразительной деятельности (рисование, аппликация) ритмические структуры усваиваются посредством специально разработанных изобразительных задач.



Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о красоте окружающего мира

Одна из главных задач эстетического воспитания — научить детей видеть и ценить красоту.

Каковы особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о красоте окружающего мира? Чтобы получить ответ на этот вопрос, мы провели констатирующий эксперимент: сравнили представления воспитанников двух детских садов — обычного и с художественно-эстетической направленностью развития.

В каждом детском саду в индивидуальной беседе опрошено по 50 детей старшего дошкольного возраста. Им было предложено ответить на вопрос экспериментатора: «Что такое „красивое“? (Как они это понимают.)»

Приводим данные ответов в таблицах.

Таблица 1

Обычный детский сад

№	Варианты ответов (представления о красоте)	Ответы детей (примерные)	Общее количество детей — 50
			число отвечающих (данные в %)
1	Элементы природы	Цветы, трава, дерево, речка	23 (46%)
2	Предметы или игрушки	Машина, кукла, солдатики	8 (16%)
3	Одежда	Туфли, платье	7 (14%)
4	Наряжено — наряжаться	Когда нарядиться, когда праздник, и все нарядно	5 (10%)
5	Красивое — это красивое	Красивое — это когда красиво	3 (6%)
6	Затрудняюсь ответить	—	4 (8%)

Таблица 2

Детский сад с приоритетом художественно-эстетического развития

№	Варианты ответов (представления о красоте)	Ответы детей (примерные)	Общее количество детей — 50
			число отвечающих (данные в %)
1	Элементы природы	Сама природа	15 (30%)
2	Предметы или игрушки	Ваза, ковер, мои любимые игрушки	3 (6%)

Продолжение таблицы

№	Варианты ответов (представления о красоте)	Ответы детей (примерные)	Общее количество детей — 50
			число отвечающих (данные в %)
3	Одежда	Платье, туфли (дети называли свои любимые вещи)	4 (8%)
4	Наряжено — наряжаться	Когда нарядиться, когда все украсить	3 (6%)
5	Красивое — это красивое	Красивое — это когда красиво	3 (6%)
6	Картины, рисунки	Красивый пейзаж, красивый рисунок, выразительный рисунок	7 (14%)
7	Красивое — чистое	Красивое — это когда чисто, когда все везде убрано	2 (4%)
8	Красивое — доброе	Красивым может быть добрый мальчик, добрая фея из сказки	3 (6%)
9	Красивые фантазии	Красивые фантазии, красивые мысли	1 (2%)
10	Стихи	Красивыми могут быть стихи (некоторые дети читали отрывки из любимых стихотворений)	3 (6%)
11	Цвета красок	Когда много красок, их можно смешать	2 (4%)
12	Лицо	Красивое лицо человека	2 (4%)
13	Затрудняюсь ответить	—	4 (8%)

Мы сопоставили ответы воспитанников старших групп обычного детского сада и детского сада с приоритетом художественно-эстетического развития и обнаружили, что представления детей о «красивом» существенно различаются.

Представления детей из обычного детского сада о «красивом» бедны, наивны, их ответы не отличались уверенностью, эмоциональностью. Это дает повод говорить о неблагополучии в их эстетическом развитии.

Ответы детей из детского сада с приоритетом художественно-эстетического развития свидетельствуют о широте и разнообразии понимания ими «красивого». Ответы их эмоциональнее, дети свободно и аргументированно выражают свои мысли, у них активная образная речь. Они используют такие выражения, как: «выразительный рисунок», «красивые фантазии», «яркие росписи».

Эстетическое воспитание способствует формированию ценностной ориентации, расширяет кругозор детей, способность воспринимать действительность по законам красоты. Чувство красоты формируется у детей при постоянном обучении развернутой оценке красивых объектов, видению красоты окружающего мира, умению выделять эстетические признаки предметов и явлений.



Формирование у детей 5 лет действий оценки в процессе обучения изобразительной деятельности

Среди потенциальных возможностей детей дошкольного возраста важное место занимают активность, сознательное отношение к своей деятельности, умение ставить себе цель; находить средства ее достижения, оценивать и совершенствовать результаты своего труда.

Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Б. Г. Ананьев утверждали, что без оценки деятельности и ее результатов невозможно развивающее обучение. Оценка, по мнению психологов, является компонентом учебной деятельности. В оценке они выделяют такие составные части, как сопоставление действий, их результата с заданным образцом, выделение в них сходных и отличительных сторон, отклонений, суждений о качестве выполненной работы, постановка задач по усовершенствованию деятельности.

Формирование умения анализировать результаты своих действий и правильно их оценивать, утверждают исследователи детского изобразительного творчества (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Н. Б. Халезова и др.), необходимо прежде всего для совершенствования самой деятельности. Они считают, что изобразительную деятельность можно рассматривать как такую продуктивную деятельность, в процессе которой с наибольшим успехом формируются способности контроля и оценки.

Наблюдения и анализ занятий по рисованию, лепке, аппликации показали, что формирование действий оценки у детей в детском саду, как правило, находится на низком уровне; педагог сам дает оценку детским работам (и далеко не всем), не развивает умение самостоятельно оценивать свою работу и работу товарищей.

Между тем к 5 годам дети овладевают основными формообразующими движениями, что позволяет создавать изображения, которые могут быть подвергнуты развернутой, обоснованной оценке.

При разработке методики эксперимента, направленного на формирование действий оценки, мы исходили из положений современной науки о возрастных возможностях усвоения знаний детьми дошкольного возраста (А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, В. С. Мухина, Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин), опирались на педагогические и психологические исследования по вопросам формирования действий оценки (А. В. Захарова, Р. Б. Стеркина и др.), а также работы по обучению дошкольников изобразительной деятельности (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Н. Б. Халезова, Н. Я. Шибанова и др.).

Эксперимент проводился в яслях-саду № 66 г. Тбилиси с детьми 5 лет на общегрупповых и индивидуальных занятиях по рисованию, лепке, аппликации.

Важным условием формирования действий были анализ и оценка детских работ по определенному плану и на основе разработанных критериев оценки:

1. Для сюжетного и предметного рисования:
 - образность, характерность персонажей (самый смешной, самый веселый Петрушка, лучше всех танцующая матрешка);
 - передача действий, движений персонажа (лиса подкрадывается, цыплята ловят жука и т.д.);
 - цветовое решение изображения;
 - аккуратность выполнения.
2. Для рисования и лепки с натуры:
 - сходство с натурой, передача формы, пропорций, цвета;
 - расположение изображения (композиция);
 - аккуратность выполнения.
3. Для декоративного рисования и аппликации:
 - включение элементов узора, их правильная конфигурация;
 - цвет, колорит в соответствии с образцом или замыслом, композиция узора;
 - передача формы, пропорций предмета, расположение на бумаге;
 - аккуратность выполнения.
4. Для лепки, аппликации, рисования по замыслу:
 - содержательность, оригинальность решения замысла;
 - передача динамики персонажа;
 - выразительность решения;
 - аккуратность выполнения.

Для каждого занятия эти критерии конкретизировались.

Действия оценки включались во все основные этапы занятия — в начале, когда перед детьми ставилась изобразительная задача; в процессе работы, когда дети использовали различные способы для создания изображений и требовалась их оценка и коррекция на ее основе; и в конце, когда анализировались и оценивались детские работы.

Исследование показало, что формирование оценочных действий детей старшего дошкольного возраста должно осуществляться последовательно, в условиях систематического обучения с четко определенными задачами, содержанием и методикой проведения занятий. Вооружение детей оценочными действиями — одна из важных составных частей подготовки к школе.

Действия оценки заключаются в анализе, сопоставлении результата действия с имеющимися образцами, в качестве которых может выступать предмет, способ изображения, показанный педагогом или усвоенный детьми ранее. Действия оценки включают операции сопоставления, сравнения, установления достоинства и недостатков изображения.

Обучение детей действиям оценки в процессе этой деятельности прежде всего направлено на совершенствование изобразительной деятельности и улучшение ее результатов; на развитие самостоятельности, активности, творчества.

Овладение действием оценки в процессе обучения изобразительной деятельности способствует осознанию детьми того, что оценивается как процесс выполнения задания, так и результат деятельности. Это позволит им в дальнейшем переносить сформировавшиеся умения оценивания на другие виды деятельности.



И. И. Комарова

Архитектурная радуга, или Как знакомить ребенка с архитектурой

Слово к родителям

Наше знакомство с архитектурой начинается в раннем возрасте. С первых шагов на улице мы оказываемся в окружении разных сооружений. Сначала мы обращаем внимание на любую постройку, которая чем-либо выделяется среди других. Со временем приходит осознание культурной ценности построек: начинаем выделять те постройки, которые связаны с каким-то событием, человеком, или те, которые мы считаем красивыми. Понимание архитектурной ценности построек не возникает вовсе, если в детстве никто не обратил нашего внимания на красоту (или убогость) окружающих сооружений.

Воспитание «культуры глаза», то есть умения визуально оценивать красивое и некрасивое соотношение частей целого, способствует развитию эстетического восприятия, пространственного воображения и умению ориентироваться на местности.

Знакомство с архитектурой полезно начинать не с выдающихся сооружений, а с окружения, с построек, с которыми мы сталкиваемся каждый день. Эти постройки есть в каждом городе. Естественно, в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Суздаль, больше интересных построек, произведений архитектуры, с которыми следует познакомить детей, чем во многих современных городах. В большинстве городов нет сооружений, которые являются памятниками архитектуры, но почти в каждом есть исторические памятники, памятники градостроительства и т. д. Вместе с тем для знакомства детей с архитектурой можно выбирать любое сооружение: привычные пятиэтажки не менее интересны, чем исторические памятники.

— А почему дети не идут ужинать? — спросил папа, вернувшись с работы. Мама, в сотый раз нервно выглядывавшая в окно, только пожала плечами.

— Почему ты их отпустила гулять так поздно?

— Ты знаешь, они ушли уже давно и должны были вернуться полтора часа назад.

— Пойдем искать, — сказал папа. — Скоро стемнеет.

Но тут раздался спасительный звонок, и Саша с Леной виновато вошли в прихожую.

После того как перенервничавшие родители выплеснули на них все, что обычно родители выплескивают в таких случаях, отец спросил:

— Где вы были?

Леночка, которая уже ходила в школу и была за старшую, ответила:

— Мы заблудились!

— А зачем вы уходили со двора?! — негодовала мама.

— Здесь же заблудиться невозможно! — удивлялся папа. — Дома все такие знакомые. Такие дома только на нашей улице. На других они отличаются. Да и сами улицы не похожи одна на другую.

— Ну, если ты разбираешься в своей архитектуре, то это не значит, что все в ней разбираются. Дома все одинаковые. Серые и пятиэтажные. Где же ты тут различие увидел! — переключилась с детей на мужа мама.

— Значит, чтобы вы впредь умели ориентироваться, придется вам дать несколько уроков архитектуры, — обратился отец к детям. — Да и тебе тоже.

Впрочем, мама сразу же сказала, что у нее еще белье не постирано, и быстро ретировалась в ванную.

Дети же сели поближе к отцу, и он начал...

— Я не буду мучить вас всякими трудными и загадочными словами. Я не буду их выуживать из больших и толстых словарей. Архитектурой я назову мир построек. Сегодня уже поздно, но если завтра вы выглянете в окно, то увидите этот мир. Постройки, которые окружают вас, когда вы идете в школу или в гости к бабушке, — часть этого мира. Сегодня вы заблудились в этом незнакомом для вас мире. Так же точно вы могли бы заблудиться в лесу. Если бы вы долго жили в лесу, вы изучили бы лес и легко находили дорогу. Так и в городе. Как только вы его изучите, вы больше не заблудитесь. А самое интересное, что чем лучше вы будете знать свой город, тем лучше вы сможете находить дорогу в чужом городе.

С этими словами отец взял с рабочего стола несколько хорошо отточенных карандашей и набор цветной бумаги.

— Архитектура, как радуга, составлена из семи компонентов. При этом три являются основными, без которых нет сооружения, а дополнительные четыре получаются из правильного соотношения первых трех. Они превращают сооружение в памятник архитектуры.

Первая страничка — желтый цвет. Масштаб

Отец быстро нарисовал на желтом листке квадрат и шар.

— Я нарисовал две постройки. Отгадайте, большие они или маленькие?

Саша с Леной заспорили:

— Разве это постройки? Как же это можно узнать?

Тогда отец быстро пририсовал рядом с квадратом двух человечков. Справа — большого, слева — маленького.

— Если мы закрываем ладонью большого человечка, то мы видим, что квадрат — какой-то большой объект. Если мы загораживаем маленького человечка, то видим, что квадрат — маленький объект. То же и с шаром. Если под шар пририсовать куб, это — оформление одной из набережных в Санкт-Петербурге на Неве. Если повторить фокус с человечками применительно к шару, то выводы будут те же. Сейчас мы с вами сделали очень важную вещь. Мы познакомились с масштабом — размерами сооружения. Всякая постройка возводится для человека. Таким образом, основной единицей масштаба в архитектурном сооружении является человек. Под его размер приспособлены все сооружения. Сегодня уже поздно. Сейчас идите спать, а завтра понаблюдайте по дороге в школу.

Вторая страничка — синий цвет. Форма

Вечером дети, переполненные впечатлениями, сидели и ждали, когда же отец продолжит свой рассказ.

— Нас окружает множество построек. Они все кажутся такими разнообразными, что иногда трудно отличить одну от другой. Однако, если мы всмотримся в каждую внимательнее, то увидим, что они легко делятся максимум на пять простых форм: куб, пирамида, призма, восьмиугольная призма и шар. Пирамида — пирамиды в Гизе, пирамида в Лувре и т. п. Призма — Зимний дворец и т. п. Куб и пирамида — деревянный дом. Куб, восьмигранная призма, пирамида и шар — церковь.

Таким образом, изображенные здесь сооружения даны в едином масштабе. Что же позволяет нам без присутствия человека узнать, каков их масштаб? Украшения, а правильное — детали.

Третья страница — красная. Детали

— Третья основная составляющая архитектурной радуги — архитектурные детали. Если масштабы и основные формы сооружений мало изменяются за всю историю человечества, то основным, подверженным постоянным изменениям компонентом архитектурного сооружения является архитектурная деталь. Детали превращают формы, скомпонованные в определенном соотношении (масштабе), в архитектурное сооружение. Колонны разных типов подставляются к кубу или призме, образуя то гробницу Хатшепсут, то Парфенон, то мечеть в Кордове.

Итак, мы рассмотрели три основные составляющие, без которых нет сооружения. Как и три основных цвета, в сочетании они дают множество вариаций. Составляя их в различной последовательности, мы получаем четыре других цвета.

Страница четвертая: красный и синий — фиолетовый. Композиция

— Имея пять основных форм, мы их можем чередовать до бесконечности. Попробуем. На какие знакомые сооружения это похоже? Какие нужно соединить формы, чтобы получить Спасскую башню Кремля?

Можно чередовать формы в определенной последовательности, с определенной частотой. Зубцы кремлевской стены расположены через определенный интервал. Это называется ритмом, как в музыке. Чередование простых форм мы добились различных эффектов. Деталей человеком создано бесчисленное множество. Попробуем прибавить к чередованию форм чередование деталей. Вернемся, к примеру, кубу и пирамиде. Получается деревенская изба. Затем берем тот же куб и ту же пирамиду. Добавив определенные детали, получаем мавзолей в Галикарнассе. Соотношение форм, расположенных в определенном масштабе, и деталей образует композицию постройки. Композиции бывают удачные и неудачные, однако композиция существует, так как существуют форма, масштаб и детали.

Страница пятая: желтый и синий — зеленый. Пространство

— Сочетание формы и масштаба возможно и на листе бумаги. Но мы, рисуя объемные предметы на листе, специально искажаем их, чтобы показать: они имеют не только ширину и высоту, но и глубину. Иногда внешнее пространство было очень простым, а внутреннее — очень пышным, и наоборот.

Типы заданий

— Представьте себе на минуту, что мы построили здание, украсили его деталями, разместили их по определенным законам красоты. Но откуда мы узнали, что здание должно иметь три этажа, или десять окон? А сколько дверей должно быть у здания? Почему оно круглое или кубическое? Все составные части архитектурной радуги определялись тем, для чего предназначено это здание. В архитектуре это называется типом здания. По внешнему виду здания можно определить его тип. Детский сад выглядит иначе, чем завод или кинотеатр, церковь отличается от цирка.

Комфорт

— Как часто нам приходилось заходить в здание, в котором нам неприятно находиться. Слишком высокие ступеньки, или узкие лестницы, или низкие потолки. Это ощущение означает, что в здании отсутствует комфорт, оно не выполняет тех функций, для которых предназначено. Если внешний вид здания не соответствует его назначению, то здание не будет комфортным.

Следует выделить несколько этапов ознакомления детей с архитектурой.

Первый этап — 3—4 года. Основные сведения, которые следует дать детям, касаются типов зданий: жилой дом, завод, театр, церковь, детский сад, школа и т. д. Все они различаются по внешнему виду, в зависимости от их предназначения. Следует развивать у детей умения определять по внешнему виду зданий их назначение и выделять эти сооружения в общей застройке.

Второй этап — 4—5 лет. На этом этапе детей необходимо познакомить с формой сооружения и научить мысленно разбивать постройку на простейшие составные части. Большинство построек имеют форму куба, призмы или параллелепипеда. Так, многие русские церкви XVII—XVIII вв. представляют тип «восьмерик на четверике» — восьмигранная призма, поставленная на куб. Пристройки и декор часто скрывают от нас эту первоначальную форму. Формирование умения выделять в сооружении их элементарные составные части способствует развитию пространственных представлений ребенка. Так как понятия призмы, параллелепипеда еще трудны для него, использовать следует упрощенные понятия: кубик, брусок и т. п.

Третий этап — 5—6 лет. Дети этого возраста уже могут определить предназначение зданий, охарактеризовать их форму. На этом этапе им необходимо дать представление об основных функционально-декоративных элементах здания. Так, окна и двери у различных построек оформляются по-разному. Если здание относится к исторической застройке, то на этих элементах сосредоточивается основное декоративное оформление. Следует научить детей описывать окружающую сооружение среду, пейзаж: располагается ли здание на возвышенности или в низине, куда смотрит наиболее красивая часть здания — на дорогу или на реку; отличается ли оно от окружающих построек и чем. Важно познакомить детей с историческими событиями, преданиями, связанными с той или иной постройкой, рассказать о людях, создававших ее.

Знакомство с сооружением следует начинать с рассмотрения его расположения и окружающей среды, обратить внимание детей на то, где находится постройка. Как правило, любое значительное сооружение строилось на возвышении или в таком месте, с которого оно хорошо видно, например — дом Пашкова в Москве, который виден издалика. Выгодное расположение на местности имеют и многие церкви. Знание этих особенностей полезно и с практической точки зрения, так как учит детей ориентироваться в городе.

Необходимо обратить внимание детей на соотношение объемов построек. Восприятие этих особенностей способствует развитию эстетических чувств — чувства формы и чувства пропорций, а также умения анализировать форму и конструкцию, соотносить части по величине, местоположению. Иначе, в силу синкретичности восприятия, ребенку трудно понять красоту сооружения. В процессе анализа и выделения характерных особенностей построек у детей накапливается опыт, который помогает восприятию при последующем знакомстве с произведениями архитектуры.

В каждом городе, поселке можно найти здания разной архитектуры, и на это следует обратить внимание детей. Это и жилые дома, подчас не представляющие исторической или архитектурной ценности, но являющиеся сооружениями с четко выраженными функциональными особенностями — так

называемая рядовая застройка. Почти всегда имеются здания различных назначений — школа, детский сад, кинотеатр, магазин и др. Иногда рядом располагаются сооружения, схожие по функциональному назначению. Помочь увидеть их сходство очень важно и для формирования понимания возможности разнообразных архитектурных решений. Желательно показать детям примеры деревянной застройки — рубленые избы. Помимо рядовой застройки, почти в каждом городе есть сооружения, являющиеся интересными и ценными в архитектурном отношении, или памятники архитектуры. Наверняка есть краеведческий музей, в котором имеются рисунки, гравюры, фотографии с изображениями старых сооружений.



НАРОДНОЕ ИСКУССТВО И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ



Взаимосвязь различных видов народного искусства в эстетическом развитии детей

На протяжении тысячелетий народное искусство дает человеку возможность познать мир и выразить свое отношение к нему. Произведения народного искусства отражают особенности эпохи, людей, которые их создали.

Виды народного искусства можно подразделить на пространственные (изобразительные) и временные (музыка, слово). Каждый из этих фундаментальных видов имеет свои особенности, обладает своеобразными выразительными средствами.

Искусством пронизана вся жизнь человека. Важно ввести ребенка в мир искусства как можно раньше. Основополагающее значение для осмысления роли народного искусства в художественно-эстетическом воспитании и развитии детей имеют исследования ученых-искусствоведов, ведущих специалистов в области народного искусства: Г. К. Вагнера, З. М. Василенко, В. С. Воронова, М. А. Некрасовой и др. В своих исследованиях они неоднократно отмечали родственность мироощущения и отражения его в творчестве народных мастеров и детей, выдвигая главными критериями такой близости декоративность и красочность создаваемых ими образов, особое чувство ритма, обобщенной пластики форм и орнамента. Именно поэтому, подчеркивали ученые, декоративное искусство должно играть важную роль в эстетическом воспитании детей.

Значение народного декоративно-прикладного искусства для эстетического воспитания детей отмечали многие исследователи детского изобразительного творчества — Е. А. Флерины, Н. П. Сакулина, А. П. Усова, Е. Г. Ковальская, Т. С. Комарова, А. А. Грибовская, Ю. В. Максимов, Т. Я. Шпикалова, Н. Б. Халезова и др. Ознакомление с произведениями народного творчества способствует воспитанию патриотических и интернациональных чувств, приобщает к миру прекрасного, формирует художественный вкус, эстетическое восприятие, способность видеть, чувствовать красоту и гармонию. Степень развитости всех этих проявлений эстетического познания непрерывно совершенствуется в течение всей жизни человека.

Методика работы с детьми в дошкольных учреждениях ориентирована на то, чтобы дать им базовые представления о литературе, музыке, изобразительном искусстве, без чего невозможно истинное общение с произведениями искусства и приобщение к культуре. Как нам представляется, в процессе работы с дошкольниками не следует ограничиваться фрагментарным, «выхваченным» знакомством с отдельными произведениями искусства.

Нами была предпринята попытка создания программы системного приобщения ребенка к народному искусству с использованием всех его видов.

Цель программы: постепенное, поэтапное введение ребенка в мир искусства, развитие художественно-творческих способностей в речевой, музыкальной и изобразительной деятельности средствами взаимосвязанного использования всех видов народного искусства.

Ключом программы является связь художественно-творческой деятельности ребенка с освоением им выразительных особенностей разных видов искусства (словесного, музыкального, изобразительного). На первом этапе реализации программы закладываются основы эстетического восприятия, эстетического отношения к действительности, эстетической оценки произведений искусства и собственных творческих работ детей, выделяются главные виды деятельности (игровая, театрализованная, художественно-речевая, музыкальная, изобразительная), большое внимание уделяется развитию творческой активности. Включение в педагогический процесс произведений народного искусства наполняет жизнь детей ярким, интересным содержанием. Программа предполагает последовательное усвоение знаний и систему практической творческой деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась под руководством Т.С. Комаровой. Используемые в работе с детьми разнообразные методы, приемы и средства позволили сформировать у них эстетическое восприятие, развить их творческую активность, выразившуюся в стремлении детей использовать в игре созданные ими по народным мотивам декоративные изделия, в желании исполнять народные песни, хороводы, танцы. Мы убедились, что разработка системы эстетического воспитания в детском саду дает возможность избежать стихийности и случайности в воспитательно-образовательном процессе.



Народное искусство как средство формирования эстетического отношения к действительности

Важную роль декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании отмечали многие отечественные искусствоведы, исследователи детского изобразительного творчества (А.П. Усова, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Т.Я. Шпикалова, В.А. Езикеева, Н.С. Карпинская, Н.Б. Халезова, В.Н. Чуракова, З.А. Богатеева, Ю.В. Максимов, А.А. Грибовская и другие). Известный педагог Е.А. Флерина одна из первых выступила за активное использование народного искусства в развитии детского творчества.

Воспитательное значение народного искусства неоднократно подчеркивала в своих работах А.П. Усова. Она утверждала, что использование народного искусства в детском саду никогда не было случайным побуждением или модой, а всегда выступало в тесной связи с педагогическими и художественными задачами дошкольной педагогики, практической реализации которых во многом способствовало народное искусство. Анализируя особенности восприятия произведений народного творчества, Н.П. Сакулина отмечает: «Детям дошкольного возраста близки и понятны многие работы мастеров декоративной росписи, резьбы, вышивки, понятно искусство игрушечников. Маленькие дети воспринимают их глубже и полнее, чем большие полотна живописи и станковую скульптуру, и это очень помогает педагогу детского сада в формировании художественного вкуса детей и в руководстве их изобразительным творчеством». Н.П. Сакулина провела большую работу по изучению стилистических особенностей некоторых видов русского народного искусства, техники росписи: дымковской глиняной игрушки, хохломской и городецкой росписей по дереву, узоров украинских вышивальщиц, старинных печатных шалей, платков, набойки. Были отобраны узоры для занятий по декоративному рисованию с детьми 5–7 лет и созданы образцы на основе подлинников. Была определена последовательность в работе по ознакомлению детей с дымковской игрушкой, ее орнаментом, который Н.П. Сакулина считала наиболее доступным для дошкольников.

На современном этапе развития эстетического воспитания заметно возрастает интерес к интегрированным формам занятий на основе народного искусства (Т.С. Комарова, Г.В. Быховец, Т.Н. Доронова, Г.П. Новикова, Р. М. Чумичева и другие).

Разработанные Т.С. Комаровой концептуальные положения о том, что народное искусство должно быть в основе развития различных видов художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста, стали методологической основой формирования начал эстетического отношения

к действительности у дошкольников. Деятельность с помощью средств народного декоративно-прикладного искусства способствует развитию таких психических процессов, как восприятие, образное мышление, воображение, эмоционально-положительное отношение к объектам эстетического содержания. Эмоциональное отношение к художественной деятельности — важный фактор развития творческих и художественных способностей детей.

Анализ психолого-педагогических исследований дает возможность рассматривать эстетические отношения как общественные отношения человека к действительности, в которых находят деятельное и эмоциональное оценочное отражение и предметно-чувственное выражение полнота, богатство и свобода общественных творческих сил и эстетических способностей человека. Посредством этих отношений осуществляется эстетическая деятельность. Исходя из этого, эстетическое отношение к действительности у старших дошкольников мы связываем со следующими показателями:

- наличие интереса и эмоционального отношения ребенка к произведениям народного декоративно-прикладного искусства; способность к эстетической оценочной деятельности; умение высказывать эстетические суждения при восприятии окружающей действительности;
- знание сенсорных эталонов и характерных особенностей народных промыслов;
- художественно-творческая деятельность, в которой используются различные изобразительные средства, знания и умения, полученные при ознакомлении с народными промыслами.

Разработанная нами программа по формированию эстетического отношения к действительности средствами народного декоративно-прикладного искусства способствует решению следующих задач: используя возможности народного искусства, успешно влияя на формирование личности ребенка с самого раннего возраста, вкладывая в его душу ростки прекрасного и доброго, развивая воображение и фантазию, пробуждая стремление к творчеству.

Дошкольнику необходима тактичная помощь взрослого в воспитании умения видеть и оценивать красоту окружающего. Сформированные у ребенка эстетические чувства и отношения, как правило, — результат совместной деятельности детского сада и семьи. Преемственность между детским садом и семьей заключается в стремлении той и другой стороны всемерно поддерживать друг друга, использовать возможности дошкольного учреждения и семьи для взаимного обогащения влияния на эстетическое развитие детей.



Возникновение детского фольклора

Как известно, фольклор — синкретический вид искусства. В его произведениях соединяются элементы разных видов искусств — словесного, хореографического, театрального. Но основу любого фольклорного произведения, как указывает В. Е. Гусев, составляет слово. Музыковед Т. В. Попова также отмечает, что в словесно-музыкальном виде искусства — в народной песне определяющим началом является слово.

Термин «детский фольклор» вошел в научный обиход в 20-е годы XX века. Не все исследователи детского фольклора придерживались единого мнения о том, что охватывает данная область. Крупнейший исследователь детского фольклора Г. С. Виноградов (1925 г.) считает, что детский фольклор составляют произведения, которые не включают репертуар взрослых. По его мнению, к детскому фольклору не принадлежат колыбельные песни, детские сказки про животных и загадки. Полемизируя с Г. С. Виноградовым, О. И. Капица (1928 г.) писала: «Под детским фольклором мы понимаем как творчество взрослых для детей, так и детское традиционное творчество». В настоящее время у большинства фольклористов серьезных разногласий по этому вопросу нет. Считается, что детский фольклор содержит все жанры и виды народного творчества, которые так или иначе бытуют среди детей и соответствуют их возрастным особенностям.

Собирание детского фольклора началось сравнительно поздно. В 60-е годы XIX века обостряется интерес к народу и его культуре, собирание и изучение фольклора приобретает общественно-политическое значение. К этому времени относится и развитие педагогического движения, которое в значительной мере пробудило интерес к детскому творчеству. Во многих журналах, сборниках, исследованиях публикуются описания детского быта, игр, детская поэзия, песни. «Право гражданства» детские песни и прибаутки получили после выхода из печати «Родного слова» К. Д. Ушинского (1864 г.), куда был включен и детский фольклор. Эта книга явилась крупнейшей вехой в истории русской педагогики. В методическом руководстве к ней автор подчеркивает воспитательное и художественное значение народной поэзии.

С 60-х годов XIX века начинают выходить специальные сборники детских песен. В сборнике П. Бессонова «Детские песни» (1868 г.) были включены почти все жанры детского фольклора (колыбельные песни, потешки, прибаутки, колыбельные, игры, загадки). С 1859 года в изданиях Московского университета часто публикуются тексты народных песен, в том числе и детских, собранных П. В. Шейном. Одним из наиболее полных этнографических собраний детско-

го фольклора считается его труд «Великорусс в своих песнях» (1892 г.). Это первое научное издание детского фольклора.

Крупнейшим знатоком детского фольклора был фольклорист, писатель, сторонник гуманной педагогики В. И. Даль. Многие произведения В. И. Даля для детей печатались в журналах «Детское чтение», «Семейные вечера», «Задуманное слово», в сборниках «Картинки из быта русских детей».

Начиная с 1872 года выходит ряд фольклорных сборников, что послужило импульсом к публикациям народных мелодий для детей разного возраста. Сборник М. Мамонтовой «Детские песни на русские и малороссийские напевы» (1872 г.) целиком построен на народных мелодиях. Его появление было связано с развитием в России сети детских садов. Так как детские учреждения создавались по западному образцу, то и музыкальное воспитание в них строилось на произведениях западных авторов. М. Мамонтова в своем сборнике рекомендует начинать музыкальное воспитание с народных мелодий, которые предлагаются в обработке П. И. Чайковского. В 1875 году появляется «Русский детский песенник. Собрание песен с народными напевами» А. Фаминцева. В ряду других сборников, предназначенных для детского музыкального образования, этот сборник, после рассмотрения художественным советом Московской консерватории, был рекомендован всем учебным заведениям, где занимаются преподаванием хорового пения. В том же году печатается книга Н. Малинина «Школьное пение. Учебно-музыкальные заметки к 1-му выпуску учебно-музыкальной хрестоматии А. И. Богородицкого». В ней обобщены позитивные взгляды русской педагогики второй половины XIX века на роль народной песни в школе. В последующие годы появляются теоретические и методические разработки, статьи, в которых подчеркивается сила эмоционального воздействия народных песен, незаменимость их в нравственном, патриотическом воспитании, а также в развитии музыкальных способностей.

В числе собирателей и пропагандистов детского фольклора 90-х годов XIX века были представители самых разных слоев общества — студенты университетов, ученики гимназий и уездных училищ, преподаватели, священники, краеведы.

О необходимости усиления изучения фольклорно-этнографического материала, касающегося воспитания детей, говорит в 20-е годы XX столетия фольклорист, этнограф и педагог профессор Г. С. Виноградов. На протяжении нескольких лет он собирал детский фольклор в Сибири. Содержание его исследований настолько глубоко, богато тонкими наблюдениями, что некоторые его положения, особенно классификация детского фольклора, берутся за основу современными исследователями (М. Ю. Новицкая). Анализ литературного наследия Г. С. Виноградова свидетельствует, что во всех своих работах автор ставит общие вопросы изучения детского фольклора в тесной связи с этнографией, психологией детского творчества и традиционным творчеством взрослых. Хотя исследователь и преувеличивает роль детей в создании фольклора, его работы остаются и сегодня лучшими в литературе о детском фольклоре.

В 1920–30-е годы изучением фольклора занимаются целые коллективы исследователей, среди которых выделяются работы Э. Эдвальд, Е. Гиппиуса, Л. Кулаковского, А. Рудневой, И. Зеленцовского, Т. Поповой, И. Бачинской.

В теоретическом и практическом освоении народной культуры, изучении области детского фольклора велика заслуга О. И. Капицы. Она рекомендует изучать детский фольклор «на основе жизненной обстановки в связи с бытом, учитывая в то же время все особенности жизни ребенка». Усвоение детьми взрослого фольклора она называет процессом «снижения», усвоения детьми того, чем перестает интересоваться старшее поколение. Поэтому многие произведения устного народного творчества придется относить с одинаковым правом и к фольклору взрослых, и к детскому фольклору. Этот теоретический вывод послужил стимулом к практической работе собирателей детского фольклора и композиторов, пишущих для детей. Образцы «снижения» взрослых песен для детей мы встречаем у таких композиторов, как С. Полонский, И. Иорданский, А. Абрамский, Н. Кулагина, В. Попов, В. Агафонников, Д. Кабалевский.

Литературные источники и научные работы по проблеме исследования детского фольклора можно классифицировать по следующим направлениям:

- изучение воспитательной роли детского фольклора (Г. С. Виноградов, О. И. Капица, А. Ш. Гашимова, Г. Н. Волкова, В. Ф. Афанасьева, В. Г. Бойко, Э. Л. Литвин, Н. М. Баешу и др.);
- воспитание творческой активности детей дошкольного возраста средствами народного искусства (Ю. В. Максимов, Р. Н. Смирнова, А. А. Грибовская, Р. В. Калистру и др.);
- влияние детского фольклора на эффективность учебно-воспитательного процесса и изучение отдельных жанров детского фольклора (Х. Богомирзаева, М. Н. Мельникова, И. М. Зеленцовский, А. Ф. Белоусова, Т. Б. Ткачук, Г. И. Власова, И. Ф. Амроян и др.).

Детский фольклор — результат сложного, длительного, многоступенчатого процесса ассимиляции народной духовной культуры. Говоря словами Г. С. Виноградова, «детский фольклор представляет интерес и для психолога и представителя научной педагогической мысли, и для преподавателя-практика».

Изучение отдельных жанров детского фольклора в их интенсивной возрастной динамике дает материал для понимания закономерностей развития детского художественного мышления, которое во многом формируется посредством восприятия произведений народного искусства.



Формирование интереса к русской народной песне у детей пятого года жизни

Познание истоков национальной культуры, народного творчества необходимо для сохранения национального генофонда, формирования духовного облика нации, развития чувства гордости за свой народ, его историю. Это процесс длительный, продолжающийся в течение всего периода социализации личности. На этапе дошкольного детства формируется чувство деятельной любви к Родине, потребность в личном участии в процессе возрождения России, осознание ее величия и славы.

Русские народные песни всегда отличало разнообразие интонаций, ладовое своеобразие, особая выразительность и яркое импровизационное начало. Русская песня, представляющая собой синтез музыки, слова, зачастую сопровождаемая движениями, является культурным наследием народа.

В сущности вся история русской музыкальной культуры (впрочем, как и многих других народов), берет свое начало в устном народном творчестве, в его музыкально-певческих традициях. Выдающиеся русские композиторы посвятили фольклорной тематике немалую часть своего творчества. Многие композиторы (А. П. Бородин, Н. А. Римский-Корсаков, С. И. Танеев, П. И. Чайковский и др.) и педагоги (О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, А. Н. Красев, С. И. Миропольский, С. В. Смоленский, Г. П. Стулова, К. В. Тарасова, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др.) говорили об использовании русской народной песни при обучении детей вокалу и хоровому пению. Они отмечали простоту, высокую художественность русской народной песни, считали ее незаменимым средством для воспитания здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться.

Формированию певческих навыков и умений, постановке голоса дошкольников посвящены работы Е. Н. Водовозовой, В. А. Багадурова, Г. П. Стуловой, К. В. Тарасовой и др. Ученые определили вокальные возможности детей, педагогические условия активизации обучения пению, индивидуально-дифференцированный подход к певческой деятельности; рассмотрели вопросы развития чистоты интонации, музыкального слуха и певческого голоса, формирования самостоятельности в пении и др.

Диссертация Н. А. Метлова «Обучение пению детей старшей группы детского сада» (1940 г.), посвященная развитию детского голоса и слуха, стала важным событием в вокальной педагогике. В ней исследователь определил требования к песенному репертуару, особо подчеркивая воспитательное значение народной песни.

Теория и практика певческой деятельности дошкольников средствами русской народной песни был рассмотрена в исследованиях М. А. Медведевой

(1986 г.) и Л. А. Венгрус (1988 г.). Они отмечают, что русские народные песни являются благодарнейшим материалом для развития певческого голоса детей и выразительности пения.

Исследователи, изучавшие проблему интереса, отмечают, что, относясь к социальной потребности высшего порядка, интересы не только могут, но и должны быть воспитуемы в целенаправленном педагогическом процессе (Л.С. Выготский, Н.Г. Морозова, С.Л. Соловейчик, Г.К. Щукина и др.). Являясь субъективно-объективным образованием, интерес влияет не только на восприятие личностью мира, но и на ее жизненный путь (А.К. Дусавицкий).

В психологии проблема интереса тесно связывается с проблемой способности. Способности — это качества, необходимые для деятельности. Успешность в избранном виде деятельности обеспечивает интерес к ней.

Согласно исследованию О.П. Радыновой, дети проявляют интерес к музыке, к конкретным видам музыкальной деятельности с четвертого года жизни. Учитывая объект воспитания интереса (русская народная песня) в нашем исследовании, мы обратили внимание на работы, в которых определяются особенности музыкальных интересов. В исследованиях О.А. Апраксиной, Б.М. Теплова, В.А. Филипповой и др. определено, что их основу составляет эмоциональный компонент и ведущую роль играет эмоциональный фактор. Эмоциональный положительно отклик на русскую народную песню — один из основных показателей интереса.

В процессе обогащения певческого опыта детей и совершенствования их вокально-хоровых умений и навыков интерес переходит на следующий этап развития. Звучащие русские народные песни слушаются детьми с большим желанием, воспринимаются увлеченно. Появляются попытки исполнения их в различных ситуациях.

Более высокий уровень интереса к русской народной песне характеризуется глубиной и устойчивостью. На этом этапе у детей появляются любимые русские народные песни, они начинают выделять их из общего потока звучащих песен; охотно исполняют русские народные песни для сверстников, знакомых, родителей и т.д. Образы песни оказывают влияние на образы, создаваемые детьми в других видах художественно-творческой деятельности. Этот этап характеризуется развитым музыкальным восприятием.

Русская народная песня имеет богатую и интересную историю, неразрывно связанную с историей России и оказывает огромное влияние на духовную культуру народа. Народные песни связаны с различными сторонами жизни людей, мечты, раздумья и надежды которых воплотились в художественные образы русских народных песен. Это и объясняет их разнообразие и многожанровость.

В традициях народной педагогики приобщение ребенка к устнопоэтическому творчеству и к русской народной песне начиналось уже с первых месяцев его жизни. Она была незаменимым средством воспитания вкуса, доброты, развития оптимизма, юмора. Именно с помощью русской народной песни маленький человек получал первые представления о культуре русского народа.

Правдивость, поэтичность, богатство мелодий, разнообразие ритма, ясность и красота формы — характерные черты русского народного песенного

творчества. Народная песня доступна восприятию детей дошкольного возраста, ее мелодический материал близок детям, а яркие музыкальные образы раскрываются как средствами музыкальной выразительности самой мелодии, так и художественными особенностями текстов. С поразительной быстротой дошкольники овладевают музыкальным наследием русского народа.

Анализ музыковедческой литературы и рассмотрение особенностей русской народной песни свидетельствует, что:

- песня обладает всеми возможностями (по своей ладово-интонационной основе и по эмоциональному настрою) для постановки голоса детей 4–5 лет;
- содержание русских народных песен, возможность их драматизации служат залогом успеха в развитии интереса к ним.

Наблюдения над постановкой голоса у взрослых и выборочное применение используемых методов в нашей работе позволили сделать следующие выводы:

1. При постановке голоса у детей необходимо фиксировать внимание на мышечных ощущениях.

2. Следует вырабатывать у детей правильные певческие привычки, одна из которых — привычка мышечных ощущений к определенному способу артикуляции — пению на полуулыбке.

3. Процесс освоения вокальной техники необходимо строить по принципу комплексности, то есть одновременно обучая певческой артикуляции, дикции, звукообразованию и некоторым типам голосообразования (кантилена, речитатив).

4. В процессе пения нужно развивать слуховую функцию, вокальный слух, так как восприятие и воспроизведение звуков происходит при непосредственном и постоянном участии слуха.

5. В процессе певческой деятельности на основе слухового самоконтроля у детей 4–6 лет необходимо формировать внимание к собственному пению и пению других людей.



**О способности старших дошкольников
к сочинению сказок в условиях реализации
экспериментальной программы «Сочиняем сказки»**

Способность дошкольников к сочинению сказок — это художественно-творческая активность, выражающаяся в умении придумать сказку и выразительно ее рассказать, используя знания о жанровых особенностях и композиционном построении. Возможно, кому-то покажется, что такое определение рассчитано на взрослых, но практика нашего исследования показала яркие творческие возможности детей в условиях специального обучения такой способности, а точнее, в процессе формирования компонентов этой способности («языковое чутье», знание композиции сказки, образная память, богатое воображение, выразительная речь). Наше определение основывается на анализе научных трудов отечественных и зарубежных ученых в области детской педагогики и психологии.

О роли сказки в развитии личности ребенка говорилось и говорится немало. Ее значение в формировании воображения (фантазии), речи, мышления, памяти, наблюдательности, даже характера, весьма велико. Исследователи сказок, педагоги и психологи в один голос утверждают, что сказка дает возможность «примерить» на себя роль сказочника, причем не только как рассказчика знакомой сказки, но и автора собственной. От этого сказка сама по себе уже становится для детей первой ступенью в мир речевого творчества. Чтобы придумывать сказки самостоятельно, необходимо знать, что такое сказка, как она «устроена», как ее рассказывать, чтобы привлечь внимание слушателей. Да и артиста должен быть, иначе никто и слушать не будет. Такое творчество иногда и взрослому бывает не под силу, а если это дошкольник?

Талант сказочника свойствен любому ребенку, но развиваться он может только путем «тренировок» — обучения придумыванию сказок. Вполне естественно, что сказки, придуманные детьми в этом возрасте, несколько размыты по своей структуре, в них может отсутствовать единая тема, однако они не лишены оригинальности (исследования Л. И. Ворошиной, М. М. Рыбаковой, О. С. Ушаковой, С. М. Чемортан, А. Е. Шибицкой и др.).

Обнаружив такие возможности детей (констатирующий этап экспериментальной работы), мы посчитали наиболее важным в обучении дошкольников речевому творчеству обеспечить условия, при которых способность к придумыванию сказок будет развиваться максимально, с учетом особенностей восприятия жанровых особенностей сказки и ее композиции.

К таким условиям мы отнесли:

1. Создание благоприятной среды. Был оформлен кабинет «В гостях у сказки» для занятий с детьми. Мы постарались создать в нем уют и позаботились о том, чтобы детям в нем было интересно. Пособия, костюмы сказочника и сказочни-

цы, разнообразные книги со сказками, игрушки и декорации к театральным постановкам, картины, иллюстрации к сказкам, — все это способствовало желанию детей придумывать сказки.

2. Эмоционально положительное общение педагога и детей как на занятиях, так и в повседневной жизни, включение в речь ребят и взрослых метафор, сравнений, эпитетов, которыми изобилует народная и авторская сказка.

3. Проведение консультаций, открытых занятий, посвященных сказкам, для педагогического коллектива детского сада с целью развития умения стимулировать дошкольников к придумыванию сказок.

4. Разработка программы «Сочиняем сказки» и методики работы по формированию у старших дошкольников способности к сочинению сказок.

В основу экспериментальной программы была положена «Программа воспитания и обучения в детском саду»¹, разделы «Ознакомление с художественной литературой» и «Развитие речи». Экспериментальная программа предусматривает объем сведений по ознакомлению с жанром авторского и народного словесного искусства — сказкой, видами сказок (волшебная, о животных)². В рамках программы «Сочиняем сказки» осуществлялось нравственно-этическое воспитание детей (обогащение духовного мира, формирование чувства любви к народному словесному искусству, к литературе); умственное развитие (расширение словарного запаса, работа над выразительностью речи, обучение рассуждению, работа над воображением, памятью).

Программа разработана для занятий с детьми старшего дошкольного возраста, оптимального для овладения ребенком знаниями и умениями, которые в ней предусмотрены. Но мы не исключаем возможности более раннего обучения, если уровень развития детей это позволяет.

Программа состоит из двух разделов: пропедевтическая работа и собственно обучающая часть (сочинение сказок детьми). Цель пропедевтической работы — введение детей в мир сказки, подготовка к восприятию сказок (в программе приводятся сказки, с которыми мы рекомендуем ознакомить детей). Пропедевтический этап работы должен начинаться в старшей группе со второго полугодия. Формы работы: занятия-чтения, занятия-беседы, пересказы сказок во второй половине дня (30 минут).

Итог этой работы — альбомы с рисунками детей к сказкам, первые (пробные) детские сочинения.

Собственно обучающая часть эксперимента проходила в подготовительной группе в начале учебного года в четыре этапа.

1-й этап. Формирование первого блока-компонента способности сочинять сказки — «языковое чутье», знание жанровых особенностей сказки, ее видов, умение классифицировать по признакам: авторская, народная, волшебная, о животных, в стихах (в прозе). Работа проводилась с использованием созданных для этого моделей.

2-й этап. Формирование второго блока-компонента способности сочинять сказки — «Введение в структуру сказки» (зачин, кульминация, развязка или

¹ Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой. — Изд. 2-е, дополн. — М., 1987.

² Бытовые сказки нами не использовались.

концовка). Эта работа проводилась также на наглядной основе — моделях: «Волшебный паровоз», «Сложи цветок-сказку».

3-й этап. Работа над формированием третьего блока-компонента «Интеграция воображения и речи» — развитие выразительной связной речи, формирование артистических умений, активизация фантазии с помощью игровых упражнений).

4-й этап. Итоговая работа — срез (диагностика) на определение уровня способности придумывать сказки у детей в конце учебного года.

В результате проведенной работы мы установили, что старшие дошкольники способны придумывать сказки. Наиболее ярко и активно эта способность проявляется тогда, когда руководят деятельностью педагоги по разработанной программе и созданы все необходимые условия для развития фантазии детей, когда сами педагоги работают заинтересованно и творчески.

Приведем пример одного из детских сочинений:

Баба-яга и телевизор

Ксения Н. (6 лет и 7 мес.)

Жила-была в одном лесу, не сказочном, Баба-яга. Ну вот, жила себе и горюшка не знала, слухом не слыхивала, видом не видывала. А рядом с ее избушкой поляна была. Зимой-то поляна эта белая от снега была, весной — черная (снег-то таял), а летом — зеленая-зеленая, вся в травушке-муравушке была. Ни в сказке сказать, ни пером описать. И как-то раз (случилось это летом) пришли на полянку туристы отдыхать на пикник, вот. Бабу-ягу не увидели, она же в избе сидит... Так вот. Разожгли они, значит, костер, стали кашу варить себе на ужин. И с собой телевизор еще взяли, такой ма-а-ленький (показывает руками размер), чтобы новости по НТВ глядеть. А Баба-яга одинокая была, не замужем, и молодая вся, добрая. Никого в лесу не обижала. Помогала всем лесным жителям. Увидала из курьей избушки этот телевизор и захотелось ей тоже посмотреть. Прыг в ступу! Из трубы вылетела и на полянку ту села. Туристы как испугались, закричали: «Не ешь нас!» А она сказала: «Нужны вы мне, я вот эту коробочку-говорилку поглядеть хочу, больно красивая!» И отдали ей туристы телевизор, подарили. А она за это их шами угостила, в баньке выпарила и спать уложила. А сама новости смотрела и фильмы ужасов. Тут и сказке конец, а кто слушал молодец!



Трудовое воспитание школьников в процессе обучения народным художественным промыслам

Различные аспекты трудового воспитания были глубоко разработаны Н.К. Крупской и А.В. Луначарским, П.П. Блонским, М.М. Пистраком, С.Т. Шацким, А.С. Макаренко и другими педагогами в 1920—50-х годах. Многие из высказанных ими идей осуществлены на практике. Известный педагог В.А. Сухомлинский развил и обогатил лучшие традиции трудового воспитания.

Большие возможности для трудового воспитания заложены в обучении народным художественным промыслам, в которых закреплены многовековые культурные и трудовые традиции народов.

Народные художественно-ремесленные традиции воплощают в себе общественно-исторический опыт человечества, отражают окружающую действительность. В художественных образах проявляются поэтическая фантазия народа, эстетические оценки, природный ум и живой юмор. Для народных ремесел типичен реализм, меткая передача характерных черт натуры, ясность и выразительность художественного языка, творческая смелость. В художественно-ремесленном творчестве различных народов обобщены образы окружающей жизни и национальные традиции, позволяющие формировать чувство сопричастности к общему делу, национальной гордости и др.

При чрезвычайной простоте, отработанности приемов исполнения, завершенности и лаконичности отдельных элементов изделий, отобранных и выверенных поколениями мастеров, каждая разновидность народных промыслов представляет собой целостную художественную систему, неразрывно связанную с национальной культурой.

Усвоение и развитие художественно-ремесленных традиций, которым присущи массовость, самобытный характер, патриотизм и интернационализм, имеет особое значение для нашего общества, повышения его духовного потенциала.

Историко-педагогический обзор развития искусства народных мастеров на разных этапах формирования социально-экономических отношений показал, что опыт художественно-ремесленных традиций передавался путем длительного и последовательного обучения посредством системы ученичества. Процесс познания, радость творчества и труда в народных ремеслах не отделены друг от друга, а тесно переплетаются. Трудовой процесс позволяет глубже познать закономерности построения формы, красоты изделий, возможности материала и цвета.

Трудовое, нравственно-эстетическое воспитание детей в киргизской семье происходит благодаря художественно-ремесленному труду в коллективных и индивидуальных формах. Оно имеет эмпирическую, традиционно преемственную, творческую, развлекательную направленность.

Анализ опыта трудового воспитания школьников средствами обучения народным художественным промыслам позволил выявить следующее:

- внимание к использованию народных художественных промыслов в процессе труда в воспитательных целях приняло широкий размах в 1920—30-е годы. Затем наступил спад интереса к этой проблеме, и лишь во второй половине 60-х годов усиливается интерес к этому виду трудового обучения и воспитания;

- народные художественные промыслы изучаются в школах и особенно активизируются в 1970—80-е годы в местах сосредоточения их центров.

Исследования А. В. Бакушинского, Е. А. Флериной, Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой и Т. Я. Шпикаловой доказывают, что народное художественное творчество влияет на развитие личности ребенка, его поведение, отношение к изображаемому, развивает активность, самостоятельность, инициативу.

При отборе произведений народных художественных промыслов, доступных использованию в обучении школьников, мы руководствовались следующим: мотивы и элементы орнамента, наиболее типичные их сочетания; сочетание цвета фона и элементов узора для каждого вида изделий; орнаментальные композиции — построение узора на плоскостях изделий, типы орнамента, повторение элементов геометрических, растительных и животных форм, их расположение, ритм, симметричность, асимметричность в построении узора, сочетание крупных и мелких форм; технические приемы изготовления, которые связаны с изображением элементов узора изделий; материал, из которого создается изделие.

В ходе опытно-экспериментальной работы проведена оценка художественных особенностей 327 изделий, выполненных учащимися. Изделия оценивались по трехбалльной системе с учетом художественной выразительности изделия (декоративной, композиционной, пластической), соответствия художественного образа изделия свойству материала (пластических, декоративных, технологических), оригинальности воплощения темы, качества работы.

Были проверены два подхода к обучению школьников народным художественным промыслам: предметный и операционно-предметный. В народных художественных промыслах, в том числе киргизских, традиционно применялась предметная система обучения. Выбор эффективной системы исходил из того, что в народных ремеслах преобладает традиционная технология и при подготовке кадров мастеров-исполнителей приоритетны практические знания, умения и навыки, а номенклатура изделий каждого ремесла ограничена. Это и определило устойчивость предметной системы обучения, однако она неэффективна для профориентации учащихся. Проведенная опытная проверка показала, что наиболее оправданна операционно-предметная система обучения. Изучение школьниками народного художественного творчества занимает важное место в общей системе воспитания. Оно не только способствует развитию трудовых умений и навыков, но и играет большую роль в формировании нравственно-эстетических позиций школьников. Освоение народных художественных ремесел — эффективное средство формирования у старшеклассников мотивов выбора профессии в области народных художественных промыслов.



Теоретические и методические основы преемственности

Идея преемственности в обучении прослеживается в педагогической мысли с XVII века. Целесообразность преемственности в обучении одним из первых обосновал великий чешский педагог Я. Коменский. Он подчеркивал необходимость связи между ступенями образования: каждая следующая ступень является продолжением предыдущей. «Основы прочности (основательности) обучения и учения» он видел в опоре последующих знаний на предыдущие и в закреплении предшествующего последующим, в установлении связей между частями учебного материала.

Швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения И. Песталлоцци разработал теорию элементарного образования. Согласно этой теории воспитатель, осуществляя природосообразное развитие личности, должен начинать формирование ребенка с первоначальных основ, с простейших элементов и, постепенно переходя от одной ступеньки к другой, вести его от простого к более сложному, построив обучение в соответствии с тем, как у ребенка совершается «естественный путь познания».

Следуя педагогическим принципам И. Песталлоцци, немецкий педагог Ф. Фребель в книге «Воспитание человека» определил содержание и методы воспитания маленьких детей и затронул вопросы преемственности: «Не может быть интенсивным развитие первоклассников без интенсивного предварительного умственного развития в дошкольном возрасте».

Немецкий педагог А. Дистерверг, сформулировав основы дидактики обучения в тридцати трех четких законах и правилах, указывал на необходимость преемственности в обучении. Она нашла у него конкретное выражение в правилах: «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от более легкого к более трудному», «от известного к неизвестному». Этим правилам, впервые сформулированным Я. Коменским, А. Дистерверг дает психологическое обоснование и предостерегает учителей от их формального применения.

Проблема преемственности привлекла внимание и педагогов России. Одним из первых был В. Ф. Одоевский, написавший книгу «Наука до науки», посвященную воспитанию и обучению детей до поступления их в школу. Он был не только организатором и руководителем первых детских приютов в России, но и разработал «положение о детских приютах», где уделял внимание вопросам преемственности в воспитании и обучении.

Русские педагоги XIX века А. Ободовский, Е. Гугель и П. Гурьев открыли при Гатчинском сиротском доме экспериментальную школу. К. Д. Ушинский писал, что Е. Гугель создал учреждение, сочетающее в себе выгоды семейного

воспитания детей с правильной постепенной подготовкой их к систематическому обучению.

В России (конец XIX — начало XX века) дошкольные учреждения явились детищем общественно-педагогического движения. Именно поэтому внимание педагогов привлекали вопросы преемственности дошкольного воспитания и начального обучения (П. Лесгафт, П. Каптерев, К. Вентцель и др.). Необходимо отметить, что и К.Д. Ушинский показал необходимость подготовительного учения в дошкольном возрасте, разработал учебные занятия для детей, «предшествующие книжному учению», определил содержание и методику образовательной работы детского сада как подготовительного учреждения к школе, установил линии связи и преемственной работы детского сада и школы.

Наиболее обстоятельно вопросы преемственности изложены А.С. Симонович: «...он (детский сад) дополняет таким образом семейное воспитание и вместе с тем подготавливает ребенка к поступлению в школу...».

Е. Н. Водовозова, ученица и последовательница К.Д. Ушинского, рекомендовала начинать «разумную подготовку» детей к школе уже в дошкольные годы. Она должна заключаться в развитии сил и способностей детей, в пробуждении у них интереса к учению.

Е. И. Тихеева научно обосновала проблему преемственности воспитательной работы детского сада и школы.

Анализ материалов из истории дошкольного воспитания показывает, что уже в 1908 году стали вырисовываться контуры дошкольных учреждений «Сетлемент» во главе с А. У. Зеленко и С. Т. Шацким, включавших детские сады и экспериментальные начальные школы. Создание при школах детского сада и подготовительных классов позволяло разгрузить программу младших классов.

Современная дидактика, опираясь на ранее разработанные подходы, рассматривает преемственность как один из принципов организации педагогического процесса (В. А. Сластенин).

Мы разделяем эту точку зрения, согласно которой сама природа педагогического процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости и концентричности возводит требование преемственности, последовательности и систематичности в ранг организационного принципа.

Так, преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности в обучении и воспитании.

Обеспечение последовательности и систематичности в обучении позволяет разрешить противоречие, заключающееся в том, что, с одной стороны, система знаний, умений, навыков по предметам, а с другой — целостное мировоззрение о единстве и обусловленности явлений окружающего мира.

А. М. Леушина, обращая внимание на необходимость более рационально использовать возможности детей на разных возрастных этапах, предлагает создать единую, постепенно усложняющуюся систему содержания, в которой должны быть отражены переходы от количественных к качественным показателям знания. Она отмечала, что подготовка детей к школе требует всестороннего воспитания и развития. Это важно иметь в виду педагогам детского сада, которые воспитывают ребенка, обеспечивают не только количественные накопления знаний, умений и привычек, но и качественные сдвиги в развитии личности в целом.

Т. С. Комарова рассматривает проблему преемственности как одну из важнейших проблем непрерывного образования, подчеркивая необходимость и важность преемственности на начальных этапах образовательно-воспитательной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, так как при переходе ребенка из детского сада в школу резко меняются условия его жизни. Меняются формы и виды деятельности, среда, в которой ребенок до этого жил, учился, развивался и которая была максимально приспособлена к его психофизиологическим возрастным особенностям и возможностям.

В работе «Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе» Т. С. Комарова рассматривает преемственность как сложный феномен психолого-педагогической деятельности и ее организации, назначение которого — в создании таких условий воспитания и обучения, которые позволили бы ребенку безболезненно перейти с низшей ступени образования на следующую, и при этом не прерывалось бы поступательное развитие всех его психических процессов. Такое развитие психических процессов способно обеспечить успешное обучение и последующее развитие детей, пришедших в начальную школу.

При этом преемственность характеризуется как связь содержания, форм и методов работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, направленных на формирование и развитие способностей и учитывающих уровень предшествующего развития. Таким образом, результатом преемственности должно быть и эффективное развитие всех психических процессов, обеспечивающих успешное обучение и воспитание детей и их дальнейшее развитие на последующих ступенях образования.

Н. Ф. Виноградова под преемственностью понимает, во-первых, определение общих и специфических целей образования, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования; во-вторых, связь и согласованность компонентов методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).

Содержание обучения отражено в разделе «Развитие элементарных математических представлений» «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. Формирование элементарных математических представлений включает пять разделов: «Количество и счет», «Величина», «Форма», «Ориентировка в пространстве», «Ориентировка во времени». Усвоение знаний обеспечивает выпускникам дошкольных учреждений уверенное овладение математикой в школе. Так, для усвоения в первом классе темы «Десяток» дети имеют достаточный уровень знаний. Они хорошо считают предметы, звуки, движения; знают названия, последовательность и обозначения первых десяти чисел натурального ряда. Понятия числа и арифметических действий над ними формировалось в детском саду и продолжается в первом классе на основании практических операций с разными конечными множествами.

Работа по измерению подготавливает ребенка к пониманию арифметических действий сложения, вычитания, умножения и деления. Упражнения, связанные с измерениями, дают возможность получить числовые данные,

которые используются при составлении и решении задач. Измерение объекта условными мерками непосредственно готовит ребенка к знакомству с общепринятыми единицами измерения, которые отчасти доступны дошкольникам, но в основном усваиваются в школе.

В формировании представлений о геометрических фигурах первоначальным источником познаний является чувственное восприятие, полученное из опыта и наблюдений. В процессе чувственного познания формируются представления — образы предметов, их свойств, отношений.

Как подчеркивает Л. С. Метлина: «Чем богаче будут представления детей о количественных и пространственных свойствах и отношениях реальных предметов, тем легче им будет в дальнейшем путем обобщения и абстрагирования перейти от этих представлений к математическим понятиям».

А. М. Леушина считает: «Опознавание геометрической фигуры не является по­нятием о ней. Понятие о геометрических фигурах становится доступным лишь детям младшего школьного возраста. Определить понятие — значит точно выделить соответствующий класс объекта и назвать его существенные признаки. Таким определением понятия при помощи указания рода, к которому объект относится, и видового его отличия постепенно овладевают дети 7—8 лет в процессе обучения. Также младшим школьникам становятся доступными знания простейших свойств геометрических фигур и понимание отношений между некоторыми видами геометрических фигур».

При изучении геометрического материала в начальных классах необходимо опираться на опыт, приобретенный детьми в дошкольном детстве, и обогащать их представления.

Развивающийся у ребенка словарь пространственных обозначений содействует более полному и точному отражению пространственных отношений. Пополнение словарного запаса положительно влияет на формирование грамматического строя устной речи, а в период школьного обучения помогает осваивать правила правописания предлогов и наречий.

Ознакомление в детском саду с календарем поможет детям ориентироваться в окружающей действительности.

Таким образом, преемственность между детским садом и начальной школой должна осуществляться при следующих условиях:

- постепенное повышение уровня развития ребенка;
- системность в обучении;
- использование на каждом последующем этапе предметных знаний, умений и навыков, полученных на предыдущем этапе;
- перспективный характер обучения, согласно которому появляется возможность на каждом предыдущем этапе закладывать основы обучения предмету в дальнейшем и таким образом ориентировать на требования будущего.

Именно такая преемственность между возрастными группами детского сада и между дошкольным учреждением и начальной школой заложена в «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой.



ИГРА КАК СРЕДСТВО
ЭСТЕТИЧЕСКОГО, УМСТВЕННОГО
И НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ



Музыкально-дидактическая игра как средство активизации музыкального восприятия у дошкольников

Одна из задач дошкольного учреждения — создать условия для освоения детьми культуры во всем ее многообразии. Особую роль в формировании духовного мира ребенка играют занятия эстетического цикла, потому что сам процесс постижения искусства содержит программу духовного развития личности. Искусство хранит духовный опыт поколений, поэтому оно ценно как средство самопознания и развития творческих способностей детей. «Велика роль искусства в создании, обеспечении положительного эмоционального отношения к действительности», — подчеркивает в своих исследованиях Т. С. Комарова. «Являясь своеобразным эталоном, искусство вызывает чувство радости, удовольствия (вступает в действие гедонистическая функция искусства), что и определяет положительное отношение к нему»¹.

С малых лет можно учить ребенка не только получать удовольствие от ярких впечатлений, которые дают произведения искусства, но и понимать искусство как систему закодированных художественных переживаний и мыслей автора и героев произведений. О. П. Радынова, рассуждая об этапах усвоения музыкальной речи, считает, что любой язык, в том числе и музыкальный, начинать усваивать лучше всего в детстве.

Именно в дошкольном возрасте важны обобщения собственного чувственного опыта, которые опираются на наглядные представления малыша о мире. Наблюдая и экспериментируя, «проживая» различные ситуации, ребенок постепенно проявляет свое отношение к действительности. Игра рождается не только вследствие желания ребенка жить жизнью взрослых, но и из-за потребности испытать переживания, связанные с теми или иными жизненными событиями. Поэтому так важно развивать у детей активную позицию и творческую инициативу во время игры.

Создание проблемной ситуации и способ ее разрешения требуют от педагога четкого осознания развивающей цели игры, готовности к сотрудничеству с ребенком. В исследованиях Л. С. Выготского указывается наиболее значимый период в развитии человека — становление его сознания. Дошкольное детство — время образных форм сознания. В игре дошкольник овладевает основными образными средствами: символами, знаками, моделями. Игра является ведущей деятельностью и основной, наиболее подходящей формой обучения в этом возрасте. Игра — это умение весело и непринужденно трудиться, учиться видеть и понимать мир вокруг, общаться со взрослыми и детьми, говорить и де-

¹ Комарова Т. С. Дети в мире творчества. — М.: Мнемозина, 1995. — С. 32.

лать, мыслить и творить. С грудного возраста малыш учится играть, познавая мир людей. Задача педагога — сделать приобщение к этому миру активным.

Музыкально-дидактическая игра — действенное средство для формирования различных видов слухового восприятия (звуко-высотного, ритмического). Она делает музыкальное занятие более интересным и вариативным, так как разнообразные условия, приемы помогают детям воспринимать музыкальное произведение, понять элементарные законы музыкальной грамоты и средств музыкальной выразительности. Целевое назначение игры состоит в применении полученных знаний в жизненной практике.

Именно в игре наиболее эффективно развиваются личность дошкольника, все значимые психические процессы: воображение, творчество, мышление, социальные навыки.

Педагог создает условия, в которых развивается игра:

- обеспечивает вариативность ситуаций, в которых ребенок применяет знания.

- активизирует детей, но не навязывает своего мнения.

- создавая мотивацию, делает игру привлекательной и интересной для ребенка.

- применяя музыкальные игры, учитывает, что чрезмерное увлечение играми на занятии, обилие пособий, раздаточного материала заслоняет саму музыку и делает занятие «околомузыкальным» (выражение Д. Б. Кабалевского).

Музыкально-дидактическая игра может использоваться и как диагностическое средство: педагог в ходе игры выявляет пробелы у детей в различных областях знания.

Игры, предлагаемые некоторыми авторами, грешат «околомузыкальностью». Цель их, как правило, «внешне-дидактическая». Например, детям предлагают разбиться на две команды, каждая из которых получает по комплекту кружков — черных и белых. Правильно угаданные ответы дают команде одно очко. Подобные «спортивные состязания» на ловкость (кто быстрее поднимет руку для ответа, кто быстрее положит на клеточку нужную карточку и т.д.) убивают душу музыки. Вдумчивое анализирование, вслушивание в музыкальную ткань произведения, прохождение по мелодике, как по тропке, чтобы отыскать потаенные уголки, позволяют музыкально-дидактической игре быть тонким инструментом воздействия на творческую активность малышей. Например, проводится игра «Что за окном?». Вместе с детьми педагог стоит у окна, наблюдая природу в дождливый день. Дети говорят, что день хмурый, невеселый, пасмурный, серый, но спокойный. Педагог спрашивает: «Влияет ли погода на ваше настроение?» Дети отвечают: «Да, влияет: и у нас настроение задумчивое, немного грустное — нельзя гулять». Далее ребятам предлагается послушать две музыкальные пьесы, чтобы почувствовать, какая из них наиболее созвучна настроению. Дети определяют настроение и его объясняют: «Музыка была такая невеселая, как наше настроение, и в ней были слышны легкие капельки». Педагог предлагает детям отвернуться от окна и, прослушав музыку, определить, «изменилась» ли погода за окном? Играют пьесы, имеющие различную гамму настроений: «солнечно», «буря», «легкий ветерок»,

«падают листья» и т. д. Дети определяют и, как вариант, могут изобразить музыкальное настроение в движении.

В такой игре воображение детей шло от зрительно-чувственного образа к чувственно-слуховому. При этом процесс восприятия был активным, он пробудил детскую фантазию, дал пищу для ума и для души.

«Отсутствие у слушателя восприятия как активного творческого акта — не в этом ли причина того, что даже взрослый слушатель «скучает» на масштабных произведениях, потому что не владеет ни подходом к ним, ни навыками их восприятия», — размышляет современный исследователь В. А. Школяр².

Музыкальные образы хрупки, не фиксированны: отзвучали и угасли, оставаясь только в нашей памяти. С помощью игры восприятие музыкального произведения становится более целостным. Развертывание музыкального произведения во времени приглашает восприятие активно следовать за развитием музыкального образа, эмоциональное и интеллектуальное взаимопроникают в музыкальном переживании.



² Школяр Л. В., Школяр В. А., Медушевский В. В. Теория и методика музыкального образования. — М., 1996. — С. 237.

А. В. Размыслова

Роль педагога в развитии детских игр

На протяжении всего дошкольного детства игра сохраняет свое значение, роль как важное условие всестороннего развития детей. В режиме дошкольных учреждений отводится специальное время для игр. Предусмотрено, что в течение дня ребенок должен поиграть в дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые и другие игры, ибо один вид игр не может заменить другой. Каждая игра планируется и проводится в определенное время дня. Это время нельзя занимать чем-то другим. И очень важно, как воспитатель сумеет дать игре нужное направление.

Руководство играми требует большого педагогического мастерства и знаний, помогающих понять социальную обусловленность игры и ее воспитательное значение. Руководить игрой нужно гибко, тонко и тактично, чтобы не лишить ее самостоятельности, привлекательности для ребенка, не убить «душу», не разрушить игру.

Особое внимание следует обратить на творческие игры. Цель руководства творческой игрой — превратить ее в содержательную, интересную деятельность и обеспечить ее воспитательную ценность. Воспитатель должен влиять на содержание детских игр: помогать развить сюжет, обогащать его новыми элементами и тем самым укреплять интерес к игре.

Разумеется, направление игр может быть успешным только в том случае, если воспитатель правильно понимает детскую игру, хорошо знает психику ребенка и его индивидуальные особенности. Руководя ролевыми творческими играми, необходимо помочь детям видоизменять, разнообразить освоенные, известные им игры, обучать новым, показывать игровые приемы, действия, подключаясь к играющим в качестве одного из участников игры.

На игры детей можно влиять различными способами. Когда педагог систематической, кропотливой работой расширяет границы опыта и знаний детей, он не только воздействует на содержание их игр, но и способствует увеличению числа игровых сюжетов. Необходимо следить за тем, чтобы дети не повторяли механически каждый раз одни и те же игровые действия. Игра всегда должна носить творческий характер. Предупреждая механическое воспроизведение одной и той же игры в неизменном виде, педагог должен помогать детям развивать содержание игры, подсказывать новые действия, новые роли, эпизоды, чтобы не возник стереотип, чтобы игра каждый раз строилась по-новому, обогащаясь новыми действиями.

В ходе игры воспитатель следит за отношениями детей, предупреждая конфликты. Развивая и поощряя коллективные игры детей, нельзя забывать об индивидуальных играх.

Чтобы игра стала условием развития и действенным средством воспитания, надо научить детей играть. Важно, чтобы ребята умели пользоваться игрушками и могли с помощью игрушек и ролей передать то, что почерпнули из окружающей жизни, изобразить свои творчески переработанные впечатления.

Воспитатель следит за бережным отношением к игрушкам, за тем, чтобы они содержались в порядке. Необходимо показать детям все возможные варианты использования игрушек. Важно, чтобы они не переходили от одной игрушки к другой, не исчерпав своего замысла. Следует помогать ребенку организовать игру с игрушками; показать разнообразнее способы обыгрывания, варианты действий с игрушками.

Иногда воспитатели думают, что обогатить содержание детских игр, стимулировать развитие игровых действий детей можно путем внесения в игру большего количества предметов. Однако, как показали наблюдения за играми, это обедняет игровую деятельность, так как обилие предметов подталкивает ребенка к изолированным действиям, заслоняя игровую ситуацию.

Но дело не только в количестве игрушек, ибо сами по себе они еще не побуждают детей к игровым действиям, не порождают игры. Дети часто не знают, что с ними делать, реагируют на новизну предмета, а потом он быстро теряет свою привлекательность и выпадает из поля игровых интересов. Чтобы игрушка стимулировала игровые действия, дети должны знать, что и как с ее помощью можно изобразить, и уметь ею пользоваться. Лишь получив сведения о предмете, дети начинают интересоваться им, детально рассматривать и использовать в своих играх.

Обучая детей пользоваться игрушками, нельзя показывать им лишь один фиксированный способ их употребления. В игре важно учить по-разному использовать предметы, показывая детям, что и как с их помощью можно изображать в разных ситуациях, опираясь то на одно, то на другое свойство предмета. Если дети понимают, что один предмет можно использовать по-разному, в разных качествах, то и к другому предмету они начинают относиться так же: пытаются многообразно использовать его в ходе игры. Это обогащает игру, и она уже не может остановиться из-за отсутствия какого-либо предмета, у детей появляется навык находить нужные им предметы-заместители.

В играх необходимо использовать поделки детей, созданные специально для игр, а также природный материал. Воспитатель следит за тем, как ребята, используя свои поделки, разнообразят игры; как природный материал способствует развитию фантазии, проявлению активности, объединению детей в игре; как самодельная игрушка стимулирует наблюдательность, развитие речи, памяти. Ребенок, играя с самodelками, по-новому применяет их, а это способствует развитию сюжета, делает игру более содержательной.

Воспитатель влияет на содержание детской игры, включаясь в нее, как действующее лицо. Иногда для этого требуется длительное время. Если педагог будет участвовать в игре формально, не вникая в содержание, которое развивают дети, он может легко нарушить игру. В тех случаях, когда воспитатель играет вместе с детьми, считаясь с их замыслами и интересами, он может не только обогатить игру, но и добиться в ней различных воспитательных целей. Важно

уметь наблюдать детские игры, проводить глубокий анализ содержания игр и поведения в них отдельных детей.

Анализируя деятельность педагогов, нередко сталкиваешься с их неумением наблюдать и анализировать игровую деятельность детей, из-за чего они часто не используют все возможности положительного влияния игры на формирование личности ребенка.

По отношению к детским играм и умению руководить ими педагогов можно разделить на три группы.

Первая группа — воспитатели, которые имеют высокий уровень теоретических знаний и умеют пользоваться ими. Они не только умело организуют занятия, но и заботятся о создании благоприятной обстановки для игр. Их отношение к детям носит исследовательский характер. Систематически наблюдая за ходом игры, они умеют видеть весь коллектив детей и индивидуально каждого ребенка. Педагоги анализируют игровую деятельность, делают выводы и выдвигают задачи для дальнейшей работы.

Ко второй группе относятся воспитатели с небольшим опытом работы. Они увлекаются организацией занятий, но не всегда умеют оказать педагогическое воздействие на развитие игры. Эти педагоги заботятся о создании предметно-игровой среды, но не обращают достаточного внимания на расширение знаний детей, не всегда проводят связь между разными видами деятельности. Они видят игру в целом, но не выделяют в ней отдельных детей. Анализируя свою деятельность, воспитатели нередко не замечают собственных ошибок и не определяют перспективных задач.

Третья группа — воспитатели с недостаточной теоретической подготовкой, которые слабо представляют сущность сюжетно-ролевой игры, не умеют наблюдать и анализировать поведение детей, оценивать их поступки.

Мы считаем необходимым организовать коллективные и индивидуальные формы работы с воспитателями по наблюдению за детской игрой и ее анализу. Особое внимание следует уделить участию воспитателей в методических объединениях, семинарах-практикумах в ДОУ с демонстрацией работы опытных педагогов. А для тех, кто не имеет достаточного опыта работы, проводить взаимопосещения, групповые и индивидуальные консультации, беседы и практические занятия по изучению игровой деятельности детей. Можно дать воспитателям задание: основываясь на изученной методической литературе, выделить вопросы, на которые следует обратить внимание при наблюдении и анализе игры, чтобы лучше изучить программные требования к игре в зависимости от возраста детей. Следующее задание — проанализировать программу развития игры как формы деятельности детей по следующим показателям: тематика игр, создание игровой ситуации, выполнение ролей, игровые действия, умение пользоваться игрушками, взаимоотношения детей. Можно предложить педагогам составить вопросники для наблюдения и анализа творческих игр в разных возрастных группах.

Воспитатели часто не замечают, что игра перестала развиваться как деятельность. Чтобы проанализировать ее развитие, можно сравнить одну и ту же игру после конкретного промежутка времени.

Умению наблюдать и анализировать детскую игру способствует целенаправленное активное участие воспитателя в педсоветах.

Прежде чем сделать выводы о состоянии игровой деятельности в группе, необходимо проанализировать, как воспитатель руководил играми на протяжении определенного времени:

- правильно ли понимает свою роль в руководстве играми детей;
- достаточно ли использует игру в целях всестороннего развития детей;
- как учитывает уровень развития игровой деятельности;
- насколько раскрывают дети в игре те или иные явления;
- каковы взаимоотношения детей в игре;
- часто ли обсуждает с детьми прошедшую игру, формирует ли у них оценочное отношение к выполнению роли, к взаимоотношениям со сверстниками;
- оправдано ли педагогическое внесение той или иной игрушки и как она вносится;
- достаточно ли оснащена игра, доступен ли игровой материал.

Следует проанализировать план воспитателя по обогащению детей знаниями.

Такой анализ позволит более осмысленно подходить к организации игры и руководству ею, целенаправленно использовать игру для развития индивидуальных склонностей каждого ребенка, воспитания навыков поведения.



Игра — средство экологического воспитания дошкольников

Экологическое образование постепенно становится одним из важнейших направлений в работе дошкольных учреждений. Один из путей повышения его эффективности — использование разнообразных форм и методов работы. Это могут быть: экологические экскурсии, уроки доброты, уроки мышления, экологические кружки, экологические конкурсы, КВН, обсуждение и проигрывание ситуаций на экологические темы, ведение дневника «Добрые дела», экологические выставки, музей, дни экологического творчества; экологические праздники; экологические игры; экологические сказки; инсценировки и т. д.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. У дошкольников это игра. Сущность игры как ведущего вида деятельности состоит в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра — это средство познания ребенком действительности. Необходимость игры как метода воспитания и обучения определяется возрастными особенностями детей, связанными с недостаточной устойчивостью, произвольностью психических процессов, преобладанием наглядно-образного типа мышления, несформированностью познавательной мотивации.

В экологическом воспитании дошкольников используются дидактические и творческие игры.

Дидактические игры — это игры с правилами, специально создаваемые педагогами для воспитания и обучения детей. А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр:

- игры-путешествия (широко применяются в практике экологического воспитания дошкольников. В них дети при помощи технических средств обучения «попадают» на Северный полюс, на дно океана и т. д. С их помощью дети формируют и уточняют представления о среде обитания животных, растений, о приспособлении живого мира к условиям среды и т. д.);

- игры-предположения (очень часто используются в дошкольных учреждениях, работающих по программе ТРИЗ. Например, игра «Чтобы было, если бы не было насекомых?» для старшей и подготовительной групп);

- игры-поруczenia (их начинают использовать уже в младших группах. Например, «Найди по листку дерево», «Найди такой же цветок» и др. Такие игры способствуют развитию наблюдательности, сенсорики. Особую роль эти экологические игры-поруczenia играют в младшей и средней группах. Старшие дошкольники уже могут определять оттенки листьев, цветов; знают фрукты

и овощи, выделяют отдельные части растений, группируют растение по месту произрастания и другим признакам);

- игры-беседы (в экологическом воспитании дошкольников они могут приобрести форму обсуждения и проигрывания ситуации). Эта форма способствует закреплению в сознании детей норм и правил поведения в природе. Можно обсудить и проиграть следующие ситуации:

— дети нарвали большой букет ландышей. Воспитатель на них рассердился. Почему?

— из гнезда выпал птенец. Какие действия ты предпримешь? Почему?

— дети принесли в дом маленького беспомощного зайчонка. Что бы ты им сказал? Вырази свое отношение к этому поступку;

- игры-загадки (используются для закрепления знаний детей. Развивают наблюдательность, внимание, сообразительность, быстроту реакции, а также речь. Например, «Когда это бывает?», «Нужно — не нужно» и др.).

К дидактическим играм также относятся:

- предметные игры. Это игры с использованием различных предметов природы (листья, семена, цветы, овощи, фрукты). В них уточняются, конкретизируются, обобщаются представления детей о свойствах тех или иных объектов природы. В младших группах проводят игры, в которых ребенок должен научиться различать предметы по внешнему виду (например, «Такой листок — лети ко мне!»). В средней группе узнают предметы на ощупь (например, «Чудесный мешочек»). У детей старшей группы уже есть представления о растениях (полевых, луговых, лесных, комнатных и др.), им можно предложить игры на сравнение, узнавание по частям (например, «Не ошибись», «Узнай, чей лист» и др.). В подготовительной группе проводят игры, требующие умения выявить некоторые признаки растений и животных, описать их, сделать обобщение (например, «Магазин „Семена“»).

- настольно-печатные игры. Это игры типа лото, домино, разрезные и парные картинки («Зоологическое лото», «Четыре времени года», «Ботаническое лото» и др.). В них уточняются, классифицируются знания детей о явлениях неживой природы, растениях и животных, их взаимосвязи. Эти игры сопровождаются словом, что требует умения по слову восстанавливать образ, мобилизовать знания. В младших группах дети чаще подбирают картинки с изображением цветов, овощей, фруктов, животных попарно или на общую карту. В старшем дошкольном возрасте больше внимания уделяется играм, где дети делают обобщения, классифицируют («Живое — не живое», «Что сначала, что потом»).

Подвижные игры природоведческого характера связаны с подражанием повадкам животных, их образу жизни. В некоторых отражаются явления неживой природы (например, «Наседка и цыплята», «Солнышко и дождь», «Кот и мыши» и др.). Такие игры-превращения направлены на воспитание симпатии к животным, растениям, объектам неживой природы и помогают закрепить интерес к природе.

Для полноценного развития ребенка большое значение имеют творческие игры, связанные с природой. В них дошкольники отражают впечатления, полученные в процессе занятий, экскурсий, наблюдений и т.д. Основная часть творческих игр проводится и организуется по инициативе детей. Во время

таких игр ребята усваивают знания о труде взрослых в природе, осознают значения труда для природы.

Ролевые экологические игры основаны на моделировании социального содержания экологической деятельности. Например, в игре «Строительство города» участники выполняют роли архитектора, строителей, жителей города; цель игры — формировать представления о том, что строительство можно вести только при условии соблюдения экологических норм и правил. Еще один вид творческих игр — строительные игры с природным материалом (песок, глина, снег, камушки, желуди, шишки и т.д.). В этих играх дошкольники познают свойства и качества материалов, совершенствуют свой чувственный опыт. Воспитатель, руководя такой игрой, дает детям знания не в готовом виде, а с помощью поисковых действий. Строительные игры могут служить основанием для постановки опытов: почему в одних условиях из снега можно лепить, а в других — нет? Почему вода бывает в жидком и твердом состоянии? И т.д.

В каждой возрастной группе важно создать условия для игр с природным материалом во все времена года. Это песочные дворики и столы, резиновые фигурки животных и людей, фанерные силуэты домов и деревьев, веточки, желуди, репейник и т.д. Ценность природного материала состоит в возможности его разнообразного использования, что помогает детям открывать новые качества и свойства предметов.

Соревновательные экологические игры чаще проводятся с детьми старшего дошкольного возраста. Они стимулируют активность в приобретении и демонстрации экологических знаний, навыков, умений. К ним относятся: конкурс-аукцион, конкурс-марафон, КВН, экологическая викторина, «Поле чудес» и т.д. Например, викторина «Кто живет в лесу?»; конкурс-аукцион «Кто больше расскажет об одуванчике?».

Имитационные экологические игры основаны на моделировании экологической деятельности. Игра «Экосистема — водоем» позволяет проследить роль каждого компонента этой системы; смоделировать последствия антропогенного воздействия на биоценозы, а игра «Экологические пирамидки» демонстрирует пищевые цепи — ребенок наглядно видит, что нарушение одного звена в пищевой цепочке ведет к гибели остальных.

Рекомендации по использованию игр в экологическом воспитании дошкольников:

- Экологическая грамотность воспитателя — условие экологической культуры ребенка. Воспитатель должен изучить программы по экологическому воспитанию дошкольников: «Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста» С.Н. Николаевой, «Семицветик» В.И. Ашикова и С.Т. Ашиковой, «Паутинка», «Наш дом — природа» Н.А. Рыжовой, «Шаг навстречу природе» Л.Д. Бобылевой и др. Для успешного использования игр в экологическом воспитании необходимо познакомиться с методической литературой по этому вопросу.

- Обеспечить условия для развития самостоятельности, инициативы, творчества; постоянно создавать ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения; ставить перед ними все более сложные задачи, поддерживать желание преодолевать трудности, нацеливать на поиск новых творческих решений.

- Проводить экскурсии, наблюдения, труд в природе; обсуждать с детьми проблемы животного и растительного мира, проблемы экологии, стремиться воспитывать детей в духе миролюбия, уважения ко всему живому на земле; обогащать личный опыт детей примерами положительного, гуманного взаимодействия с природой, расширять экологически ценные контакты с природой.

- Создать библиотечку художественной литературы и иллюстраций краеведческого характера (город, в котором ты живешь, наш лес, река; детские энциклопедии; детские журналы и т.д.).

- Подбирать игры в соответствии с возрастом детей.

- Обучать детей правилам игр.

- Привлекать родителей к участию в экологических играх (например, КВН, «Папа, мама, я и природа»).

- Проводить экологические игры как коллективные, так и индивидуальные, их усложнение должно идти с учетом возраста детей.



Игры как отражение уровня культуры общества

Детская игра привлекает к себе внимание исследователей как многоплановая проблема. Наука рассматривает игру в разных аспектах: историческом, этнографическом, социологическом, культурном и педагогическом.

Игра как социальное явление, как средство воспитания и обучения всегда привлекала внимание ученых, психологов, педагогов. Еще П.Ф. Лесгафт отмечал, что ребенок является зеркалом той среды, в которой он растет. Следовательно, игра ребенка — отражение уровня культуры общества. В нашей стране педагогические и психологические исследования осуществлялись, как правило, внутри одной культуры и единого общества.

Если использовать игру в педагогическом процессе как средство усвоения и совершенствования знаний детьми, необходимо уяснить основу, сущность этого явления.

Исследования известных ученых дают ответ на вопрос: как при помощи игровых приемов можно воспитывать и обучать? Чтобы понять детей, найти к ним подход, мы должны взглянуть на них с точки зрения развития. Не следует рассматривать детей как маленьких взрослых. Их мир реально существует, и они рассказывают о нем в игре. Специалисты указывают, что игра — это единственная деятельность ребенка, свойственная всем временам и всем народам. Детей не нужно заставлять играть, они играют охотно, с удовольствием. Ф. Фребель отмечал, что детская игра — не просто физическое движение, она полна смысла и значения. Согласно Ж. Пиаже, игра является мостиком между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры особенно важна.

Отечественная педагогика и психология рассматривают игру как конкретную форму и выражение внутреннего мира ребенка.

В отечественной психологии принята концепция игры, созданная Д.Б. Элькониным. В его работах выделяются этапы развития детской игры. Психологические и педагогические исследования, а также практика доказывают, что начало развития творческих способностей детей приходится на дошкольный возраст, когда меняется характер их деятельности по сравнению с ранним детством.

Т.С. Комарова указывает, что, передавая в игре впечатления об окружающей жизни, дети заново переживают жизненные ситуации, свое отношение к происходящему. Их впечатления углубляются, уточняются и по-новому воздействуют на детей. Таким образом, в игре ребенок получает эмоционально важный опыт.

Педагогу, использующему в своей деятельности игру, необходимо знать ее природу и возможности как средства воспитания. Для этого необходимо обратиться к истории возникновения игры, к процессу преобразования игровых форм в историческом развитии в те виды, которые мы имеем сейчас.

Какова же сущность игры? Как она возникла? Эти вопросы исследовались философами, в частности Д. И. Дубровским, который утверждает, что первые игровые формы возникают в слабо развитых общинных образованиях как средство регламентации общественной жизни, наделяют игру магической способностью обеспечить защиту от стихийных сил природы. Игра порождает стремление человека освятить, наделить божественным смыслом, одухотворить свою жизнь, сделать ее частью общего мира; здесь появляются условность и символы как средства проявления внутреннего, глубоко скрытого смысла событий, действий. С другой стороны, в обрядах и ритуалах осуществляется самоорганизация общества, устанавливается иерархия взаимоотношений в соответствии с социальными ролями и личностными качествами. Таким образом, можно утверждать, что первые игровые формы зарождались как явление не только природное, но и социальное, отражающее отношения между людьми, отношение людей к окружающему миру, как способ отражения действительности и построения моделей отношения с ней.

Что общего между игрой и первобытными ритуалами, религиозными обрядами? На наш взгляд, точками соприкосновения может являться то, что и те и другие не только отображают окружающую жизнь, но и моделируют способы воздействия на среду, влияющую на человеческую жизнь. Это моделирование отношений с окружающим миром потребовало от людей более творческого подхода к действительности, обыгрывания природных явлений, которое в своем развитии вылилось в форму народных игр.

Следует отметить и народные праздники, связанные с сезонными природными явлениями — проводы зимы, приход весны, сбор урожая и так далее. Все эти события вызвали эмоциональный подъем. Дети, находясь в этой среде, тоже участвовали в происходящем; возникали детские народные игры, в которых отображалась жизнь. О ценности народных игр — богатого источника и могущественного средства воспитания — говорил еще К. Д. Ушинский.

Отличительные черты народных игр — массовость и доступность. Народные игры, как правило, подвижны, динамичны. Для них характерно наличие правил, как и для всех игр. Игры развивают быстроту реакции, ловкость, сообразительность и многое другое. В народных играх прослеживается их соответствие возрасту. Так, например, самые маленькие дети с удовольствием играют в «Ладушки-ладушки...», «Сороку-белобоку...» и другие; дети постарше — в «Колечко, колечко...», в игры с мячом, позднее в лапту, «Садовника».

Специалисты типологизируют народные игры по четырем игровым комплексам:

- игры с мячом, развивающие координацию движений, ловкость, согласованность движений, быстроту реакции, выдержку, взаимопонимание, умение считаться с другими;
- игровой комплекс «Поймай! — Догони!», реализующий желание детей обладать быстротой и красотой движения, воспитывающий волю и стремление к победе;

- комплекс игр в кругу, способствующих развитию остроты восприятия, логики и интуиции;

- игры, связанные с природой (подвижные игры, открывающие простор для детской импровизации, творчества, фантазии, двигательной сноровки).

В представленной типологии игры дополняют друг друга своими развивающими и воспитательными функциями, связаны единой основой — природой, лаконичны и доступны освоению. Эта типология условна и открыта, так как постоянно дополняется новыми играми, интересными для детей.

В ходе исследований современная педагогика выявила различные виды игр. Применительно к детскому саду это игры сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические, развивающие, подвижные и др.

Сегодняшнее общество испытывает потребность в новой экологической культуре. Актуальной становится проблема экологического воспитания подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста. Только посредством чувственного восприятия прекрасного можно осуществлять экологическое воспитание, которое включает не только заботу о природе, но и межличностные отношения.

Как же использовать игру в ознакомлении дошкольников с природой? Каковы ее функции и место в ряду методов и приемов, обеспечивающих формирование у детей реалистичных представлений о растительном и животном мире, об экологической культуре?

Идея включить игру в процесс обучения и воспитания издавна привлекала внимание педагогов. К.Д. Ушинский неоднократно подчеркивал легкость, с которой дети усваивают знания, если их давать в игровой форме. Такого же мнения придерживались А.С. Макаренко, Е.И. Тихеева, а также ведущие современные педагоги Р.И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, Т.С. Комарова, Г.Г. Григорьева и др. Исследованиями Ф.Н. Блехер, А.И. Сорокиной, А.П. Усовой, В.А. Аванесовой, А.К. Бондаренко, Е.И. Удальцовой и др. установлено, что дидактическая игра может быть использована на занятиях для обучения и воспитания детей. С ее помощью решаются учебные задачи по формированию навыков умственной деятельности, умения использовать приобретенные знания в новых ситуациях. Дидактическая игра может быть формой организации обучения, методом закрепления знаний, средством воспитания нравственно-волевых качеств.

Специфика дидактической игры заключена в ее структуре, содержащей наряду с игровыми учебные задачи. Познавательная задача чаще всего не ставится перед ребенком прямо, в открытой форме, а содержится в игровой задаче, в правилах игры, в игровых действиях.

Ребенок играет и одновременно усваивает те или иные сведения, применяет ранее усвоенные знания. Г.Г. Григорьева в своей книге «Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности» указывает, что в условиях игры ребенок смел, раскрепощен, может заново пережить события, особенно взволновавшие его. Дети играют, выражая свои мысли и чувства. «Отражая впечатления от жизненных явлений в образах игры, дети испытывают эстетические и нравственные чувства. Игра способствует углубленному переживанию детей, расширению их представлений о мире», — подчеркивает Т.С. Комарова.

В условиях игры дети лучше запоминают познавательный материал, чем когда им предлагают просто запомнить. Цель игры мобилизует внимание, мышление, память. Педагог должен четко представлять себе, какие конкретные задачи необходимо решить в ходе игры. «Игровая задача — это определение цели предстоящих игровых действий», — отмечает Г. Г. Григорьева.

Активизация рефлексии при обучении приводит к тому, что ребенок делает собственную деятельность объектом своего воздействия, он изменяет и совершенствует или заново выстраивает ее.

Для активизации рефлексии у детей наиболее приемлемой формой обучения выступает игра, учебная игра. В игровой ситуации можно успешно создать психолого-педагогические условия свободы, неопределенности, проблемного задания.

Любой творческий процесс может функционировать и развиваться, во-первых, как ситуация реальной творческо-познавательной деятельности и, во-вторых, как ситуация условной (воображаемой) творческо-познавательной деятельности. Особенность первой — собственный результат деятельности, сформулированный в виде проблемы или ее решения, имеет самостоятельное значение и выступает в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности. Во второй ситуации собственный результат познавательной или практической деятельности не имеет самостоятельного значения и выявляет необходимость совершенствовать приемы, умения и навыки самой этой деятельности. В первом случае имеет место реальная познавательная деятельность, а во втором — ее условный или игровой вариант.

Таким образом, в игре дети прибегают к условному моделированию окружающей среды, в которой они находятся и тем самым решают сложные проблемы. Ребенок в играх не только отражает действительность, но и моделирует этот мир под себя, то есть творит, видит мир таким, каким хочет, — добрым, красивым и так далее. Педагог, пользуясь игрой как средством обучения и воспитания, моделирует различные ситуации, которые дети должны освоить в процессе игры. Такое условное моделирование направлено на формирование эколого-эстетического отношения к миру, к познанию этого мира через призму прекрасного.



Игра — путь к познанию предметного мира

Оптимальное развитие ребенка обусловлено деятельностью, адекватной его возрасту, интересам и способностям. Такой деятельностью для дошкольника является игра. Ребенок посредством игры познает мир, совершенствует свои усилия и удовлетворяет многие потребности, например, потребность развлечься, выплеснуть накопившуюся энергию, насытить свое любопытство, исследовать окружающий мир.

Игры меняются по мере того, как растут дети. Все виды игр имеют свои особенности и назначение. Благодаря подвижным играм дети получают огромный эмоциональный заряд, упражняются в координации движений своего тела, развивают двигательные умения и навыки, физические качества (быстроту, гибкость, силу и др.).

В речевых играх дети экспериментируют с ритмическим строением и методикой речи, придают словам новое и оригинальное значение. По меткому замечанию американского психолога Г. Крайга, дети играют со словами, чтобы «посмеяться» над миром и проверить, насколько хорошо их понимает мир.

Сюжетно-ролевая игра — это своего рода эксперимент с различными моделями поведения: ребенок как бы надевает на себя различные маски, расширяет спектр своих чувств и мыслей. Игры с правилами и игры-соревнования требуют от детей, становящихся старше, владения когнитивными навыками — знать правила, учитывать последствия тех или иных действий.

Строительно-конструктивная игра обогащает ребенка информацией, конструктивными действиями, которые он может использовать для достижения еще более высокого уровня понимания и умения. Мы придаем особое значение дидактической игре, посредством которой решаются различные образовательные и воспитательные задачи.

Дидактические игры существуют много веков. В каждой педагогической системе дошкольного образования дидактические игры занимали и занимают особое место. Интересный подход к дидактическим играм представлен Е. И. Тихеевой (первая половина XX века). Во-первых, дидактическая игра рассматривается как один из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми; во-вторых, выбирать игру необходимо в соответствии с интересами ребенка и его возможностями; в-третьих, задачи дидактической игры должны обеспечивать формирование мыслительных операций, совершенствование речи, развитие умения ориентироваться в расстоянии, времени и пространстве; в-четвертых, важно, чтобы содержанием дидактических игр стала окружающая жизнь со всем богатством мира природы, социальных связей, рукотворных

предметов. Дидактический материал, разработанный Е. И. Тихеевой, актуален и используется в работе дошкольных образовательных учреждений.

В отечественной педагогике система дидактических игр была создана в 1960-е годы в связи с теорией сенсорного воспитания (Л. А. Венгер, А. П. Усова, В. Н. Аванесова и др.). Большой вклад в теорию и практику дидактических игр внесла А. К. Бондаренко, которая обосновала их как форму обучения, как самостоятельную деятельность, как средство всестороннего воспитания ребенка, исследовала стадии развития дидактической игры, а также определила этапы руководства дидактическими играми.

Современные психологические и педагогические исследования (З. М. Богуславская, Л. А. Венгер, Н. Е. Веракса, О. М. Дьяченко, Е. О. Смирнова и др.) рассматривают дидактическую игру как развивающую деятельность. Под влиянием новых условий жизни, в результате научных исследований и воспитательного воздействия практики меняются обучающие задачи, содержание и игровые действия. Прослеживаются следующие тенденции в изменении дидактических игр: усиление образности; интеллектуализация, изменение и усиление познавательного содержания. С одной стороны, признается соблюдение правил игры, а с другой — отсутствие жестко фиксированных правил, что позволяет ребенку выбрать способ решения задачи.

В теории и практике дошкольного образования дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли воспитателя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в каких-то отчетливее выступают одни, в других — иные.

Чаще всего игры соответствуют содержанию обучения и воспитания: игры по сенсорному воспитанию, по ознакомлению с окружающим миром (природой, предметным миром и т.д.), по математическому, речевому развитию, по развитию детского интеллекта и т.д.

Анализ содержания сборников дидактических игр (авторы: А. К. Бондаренко, А. И. Сорокина, Б. П. Никитин, З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова, О. М. Дьяченко, Л. А. Венгер, В. Н. Аванесова и др.) позволяет выделить сложившуюся тенденцию деления дидактических игр на игры с опорой на наглядность (предметные, настольно-печатные) и на игры без опоры на наглядность (словесные, в которых задача решается в мыслительном плане). Кроме того, каждая группа дидактических игр имеет еще более дробную иерархичность (например, словесные игры по А. И. Сорокиной — это игры-загадки, игры-предположения, игры-поручения и т.д.).

Широкое использование дидактических игр в дошкольных учреждениях объясняется тем, что они соответствуют силам и возможностям дошкольников. Структурные компоненты дидактической игры (замысел, правила, обучающая задача, игровые действия) предполагают активное отношение ребенка к сообщаемым и усваиваемым представлениям.

Правила — организующий элемент игры; игровые действия стимулируют детскую активность, благодаря им дидактическая задача облекается в игровую форму; внимание ребенка направлено на развертывание игрового действия, и уже в процессе игры он выполняет обучающую задачу (Е. И. Удальцова).

А. И. Сорокина пишет, что своеобразие дидактической игры как средства воспитания и обучения отличает ее от других средств тем, что она дает возможность обучать в доступной и привлекательной для дошкольников форме деятельности.

Включение дидактических игр в педагогический процесс обусловлено их особенностями, в них ярко проявляется взаимосвязь увлекательной игровой деятельности и процесса усвоения детьми представлений и знаний. В дидактических играх, как указывают З. М. Богуславская, Е. И. Удальцова, В. Н. Аванесова и др., ребенок без нажима, без нарочитой тренировки учится наблюдать, выделять особенности различных предметов. С предметами, представленными в игре, ребенок приходит «в частное повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в мозгу» (Е. И. Тихеева). Все это говорит о дидактической игре как удобном, эффективном способе проектирования педагогического процесса, реализации заданных целей.

Представления детей о предметном мире как основе для его творческого преобразования можно сформировать при использовании системы дидактических игр. Мы ее строим с учетом информационной, регуляторной и эмоциональной насыщенности содержания, особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, правил, действий, организации жизни дошкольников и руководства педагога. Некоторые разработанные нами дидактические игры опубликованы.

Дидактические игры, используемые в нашем исследовании, привлекают своей образностью, игровыми правилами. Присущие им элементы борьбы, состязательности связаны с преодолением трудностей («Кто быстрее соединит точки?»; «Кто правильнее скажет?»; «Кто по-другому можно использовать предмет?») и вызывают у детей чувства радости, опасения, побуждают к осторожности. Правила игры отражают те ограничения и препятствия, которые человеку реально приходится преодолевать, и эти правила как раз и придают игре тот характер «борьбы», который подчас вызывает захватывающий интерес. Игровые правила определяют путь самоутверждения, регулируют взаимоотношения детей и способ «творения» (внесение новых элементов, движений, операций).

Дидактические игры обеспечивают процесс познания ребенком его творческих возможностей посредством ситуаций, связанных с выполнением творческих заданий, создают условия для выполнения различных по статусу ролей («ученик», «знаток», «незнайка», «друг» и т. п.). Разработанные нами дидактические игры создают также условия для проявления потребности быть самостоятельным, умным, знающим, как взрослый; эмоциональный характер игр позволяет усиливать появившуюся потребность, закреплять и повышать степень ее выраженности. Кроме того, у детей появляется желание «творить» (ситуация ремонта предмета, эволюции предмета; ситуация «человек + природа = удивительные вещи»).

Информационная, эмоциональная и регуляторная насыщенность дидактических игр в нашем исследовании определяется как содержанием, так и другими структурными элементами. Традиционное начало дидактических игр — постановка задачи посредством мотивации, что можно рассматривать как специфические способы решения задач. Например, в игре «Чудесный

мешочек» (младшая возрастная группа) предлагается несколько разных мотиваций. «Входит почтальон, приносит посылку от Незнайки и письмо о том, что он собирается открыть магазин, где будут два отдела: „Овощи” и „Одежда”. Однако все предметы перепутаны, и поэтому Незнайка просит ребят помочь ему разделить предметы: в коробочку сложить то, что сделано руками людей, а на поднос — то, что дала природа». Или: «Зайчик скачет мимо кустика, увидел мешок. Любопытно зайчику узнать, что в мешке. Заглянул в него и решил: то, что выросло на грядке, возьму себе, а то, что куплено в посудной лавке, пусть в мешке остается. Отнесу мешок в детский сад, пусть дети помогут мне назвать эти предметы и рассказать о них».

Для детей среднего дошкольного возраста в игре «Петрушка идет трудиться» предлагается такая мотивация. «Приходит письмо от Петрушки, в котором он рассказывает, что гостит у бабушки. Он играет, рисует, гуляет, а еще помогает бабушке. Сегодня она дала ему три задания: посадить на огороде морковь, полить цветы, навести порядок в комнате (убрать на место игрушки, вытереть пыль, пропылесосить). Однако Петрушка запутался в предметах — орудиях труда и просит ребят помочь».

Таким образом, мотивация определяет программу игровых действий.

Эмоциональная насыщенность содержания наших игр связана с их образностью, оригинальными игровыми действиями. Перевоплощение в конкретный образ в игровой ситуации, использование диалогов, характеризующих персонажи и их действия, увлекают детей, вызывают живой отклик.

В нашем исследовании многие дидактические игры побуждают детей дошкольного возраста превращаться в разные предметы рукотворного мира и описывать себя, то есть тот предмет, в который они превратились. Дети описывают форму, цвет, размер предметов, из какого материала сделаны, рассказывают, для чего они нужны, из каких частей состоят, об их прошлом, о том, где можно эти предметы увидеть сегодня и т.д. Дошкольники выполняют роль «знатоков» и отвечают на вопросы, которые присылают им члены клубов (музыкального, художественного, клуба мастеров народного искусства, украшений).

Во многом педагогическая ценность дидактических игр определяется своеобразием игровых действий. Современные авторы дидактических игр широко используют традиционные, любимые детьми игровые действия, в первую очередь связанные с эмоциональной направленностью. Например, Е. Благининой в игре «Осень спросим», Б. Никитиным в игре «Обезьянки» используются повторения. Е. И. Удальцова включает в игры «Не ошибись», «Что мы задумывали» загадывание, отгадывание, прятание, поиск.

Эмоциональная насыщенность игровых действий в дидактических играх, разработанных нами для ознакомления с предметным миром, очевидна. Дети с удовольствием соединяют точки, выбирают предмет, доделывают и ремонтируют его, устанавливают на место недостающие части, собирают разрезанные картинки, подпрыгивают, приседают, загадывают, отгадывают и т.д.

Особое значение имеет руководство поведением детей с помощью правил игры. Варьируя содержание правил, мы стремились задать программу действий, стимулировать выбор более сложных заданий, ввести общественно значимые мотивы. Важная роль отводилась педагогической оценке; она позволяла

показать значимость способа действий, открыть перспективу его дальнейшего использования.

Важная роль отводилась играм, стимулирующим творческие проявления. Детям предлагалось видоизменять знакомые игры (придумывать новые игровые действия) и создавать новые варианты. Здесь большое значение имеют взаимоотношения воспитателя и детей. Важно увидеть в каждом ребенке индивидуальность, определить его сильные стороны и опираться на них в решении задач, помочь почувствовать уверенность в себе, использовать предвосхищающую положительную оценку.

Для ознакомления дошкольников с предметным миром мы условно выделили три группы дидактических игр:

- игры, направленные на получение информации о предметном мире, его свойствах и отношениях;
- игры, направленные на освоение действий (разного характера: исследовательского, экспериментального, моделирующего и алгоритмического) с предметами;
- игры, направленные на развитие стремления к творческому преобразованию предметного мира.

Игры первой группы направлены на рассмотрение предмета с трех позиций: предмета как такового; предмета как результата деятельности взрослого; предмета как творения человеческой мысли. Их цель — обогатить опыт детей представлениями и сведениями об окружающих предметах; развить понимание ретроспективы и перспективы предметного окружения, расширить представление о целесообразности создания человеком различных предметов для удовлетворения собственных потребностей и потребностей других людей. Это игры-раскладки, игры-описания, игры-загадки, отгадки, игры-описания, игры-«собери», (отремонтируй, воссоздай), игры-турне, игры-путешествия.

Дидактические игры представлены в определенной последовательности. Усложнение дидактических игр идет от умения детей определять только способ действия конкретных предметов к умению называть способ использования и назначение, к способности самостоятельно загадывать о предмете загадку с описанием функции и назначения и далее к умению устанавливать причинно-следственные связи между предметом и пользой от него, между человеком и природой (то, что не дала человеку природа, он создал сам), к ориентации в многообразии рукотворного мира, к его преобразованию.

Игры включались в познавательную деятельность детей, использовались во втором и третьем блоках педагогического процесса, а также «превращались» в элемент развивающей среды (располагались в уголке рукотворного мира). В младшей группе ознакомление с предметным миром проводилось в форме игр-занятий, в среднем и старшем дошкольном возрасте — в форме собственно дидактической игры, где игровое правило регулирует действия и взаимоотношения детей, а правильное решение задач является достижением цели игры.

При организации и проведении дидактических игр важно создать атмосферу, позволяющую каждому ребенку реализовать свою активность по отношению к предметному миру.

Раскрыть детям ретроспективу предмета помогала разработанная серия «игр-турне», «игр-путешествий»: «Путешествия с Айболитом», «Послание из прошлого», «Каждому предмету свое время» и др. Ценнейшим результатом стало возникшее у детей искреннее желание преобразовать предмет: придумывались новые виды транспорта для Айболита, новые формы часов и т.д.

Особое значение для творческого развития личности дошкольника имеют усвоенные им представления о взаимосвязи природы и человека, о необходимости учиться у мира природы творению предметного окружения и использовать его способы творения (О. В. Дыбина, 1994). Важность работы по установлению связей в системе «природа — человек — предметный мир» для формирования творчества у дошкольников подтверждается исследованием А. И. Савенкова. Серия дидактических игр включает действия-анalogии, которые широко используются в работах. Он предлагает для развития творчества одаренных детей применять задания двух типов по созданию проектов предметов, используя опыт природы: а) находить технические объекты, создавая которые люди пользовались аналогиями с живой природой; б) конструировать автомобиль, похожий на божью коровку, жуку и т.д. Основная задача биоархитектуры, где применяется аналогия, — научиться строить у природы.

Главная идея наших игр: научить детей понимать, что то, чего не дала человеку природа, он придумал себе сам (нет крыльев, не умеет летать, поэтому создал и постоянно совершенствует предмет: аэроплан, аэростат, вертолет, самолет и т.д.; не умеет плавать на большие расстояния, нет плавников — создал корабли; не имеет высокого роста, чтобы подняться на высоту, — придумал подъемный кран и видоизменял его, делая удобным для людей), и в этом заключается различие. Сходство состоит в том, что предметы рукотворного мира созданы по подобию объектов природы. Дошкольникам предлагаются игры «Что на что похоже», «Найди сходство», «Откуда возникло название?», «Чудеса рукотворного мира» и т.д.

Со среднего дошкольного возраста мы стремились научить детей устанавливать связи между объектами природы и продуктами творческой мысли человека. Например, в игре «Откуда возникло название?» ребята учатся понимать, как возникают названия предметов рукотворного мира, и объяснять смысл. Дошкольникам предлагается поиграть с «волшебными» словами, которые схожи по звучанию, но различны по смыслу. Взрослый просит называть такие слова. Например, мышка — животное и элемент компьютера, ключ — от замка и родник, гусеница — насекомое и часть трактора, молния — явление природы и застежка, лук — овощ и оружие, ручка — дверная и у ребенка, игла — у сосны и швейная, акула — рыба и модель вертолета, бананы — экзотический фрукт и модель брюк, губка — морское растение и предмет личной гигиены, лист — у дерева и бумага и т.д. Если дети затрудняются начать игру, взрослый помогает им.

Игры второй группы направлены на развитие способов действий разного характера. Овладение способами взаимодействия с окружающей средой обеспечивает становление мировидения ребенка, личностный рост, творческие проявления.

Иногда рамки традиционной дидактической игры, ее четкая структура ограничивают возможности реализации задач действенно-мыслительного

плана. Возникает необходимость в таких дидактических играх, в которых сохранились бы и синтезировались элементы (исследования, экспериментирования) познавательного, игрового и учебного взаимодействия детей, а также общения со взрослым. В нашем исследовании предлагаются серии «игры-эксперименты», «игры-опыты» (исследования), алгоритмические игры, которые включают экспериментальные, алгоритмические, моделирующие действия. Например, «Игры с соломинкой», «Наши помощники», «Что звучит?», «Бумага, какая она?», «Как согреть руки», «Удивительное стекло», «Мы — фокусники», «Мир пластмассы» и др. В этих играх дети исследуют объекты для выяснения их скрытых существенных связей в системах «человек — предмет», «природа — человек — предмет».

Серия игр предполагает решить следующие задачи:

- сформировать у детей 3–7 лет умение видеть многообразие мира в системе взаимосвязей и взаимозависимостей;
- развить собственный практический, познавательный, творческий опыт в обобщенном виде с помощью наглядных средств (эталонов, символов, условных заменителей, алгоритмов, моделей);
- расширить перспективы преобразовательной деятельности путем включения детей в мыслительные, моделирующие действия.

Разработанные занимательные игры-опыты, игры-эксперименты, алгоритмические игры побуждают детей к самостоятельному поиску причин, способов действий, проявлению творчества, так как созданы с учетом актуального развития дошкольников. Дидактический материал (рисунки, схемы, модели, алгоритмы, пиктограммы), используемый в ходе игр, развивает два типа активности: собственную активность ребенка и активность, стимулируемую взрослым.

Игры третьей группы направлены к тому, чтобы приобщить дошкольников к преобразованию предметов. В ходе игр дети могут самостоятельно объяснить, почему и как один и тот же предмет видоизменялся, как еще можно его изменить, чтобы он в наибольшей степени удовлетворял потребности человека.

Была разработана серия дидактических игр, моделирующих творческий процесс, создающих микроклимат, в котором проявляются возможности для развития воображения, мышления (актов творчества), раскрытия творческого потенциала. При обучении изменению и творческому преобразованию предметов необходимо сформировать умение находить как можно больше вариантов и способов использования предметов, расширять понимание многофункциональности. Это серия «игры-преобразования», к которой относятся игры типа «Используй по-другому»: «Магазин», «Назови по-другому», «Сделай по-другому», «Можно — нельзя» и т.д.

Игры-преобразования типа «Прогноз будущего» предлагали детям набор задач по совершенствованию вещей. Для их решения использовался разнообразный дидактический материал (разрезные детали и части предметов, «незавершенные» продукты аппликации, рисования, лепки, конструирования). Кроме того, дошкольникам предлагалось изменять предмет и в вербальном плане (игры «Цепочка слов», «Эволюция предметов», «Соедини точки», «Соедини детали — получи новый предмет», «Кто интереснее закончит рисунок», «У кого необычнее получится предмет» и т.д.).

Эти игры позволяют развивать стремление и умение настойчиво решать задачи независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, используя действия разного характера. При этом игры-преобразования создают атмосферу свободного и радостного творчества.

Игры-преобразования типа «Измени материал», «Измени предмет» побуждали детей выступать в роли творцов, преобразователей. Результатом проведения таких игр становится появление потребности в творчестве, самовыражении (игры «Украсим елочку», «Вертушка», «Парусные гонки», «Согреем заюшкину избушку», «Теневой театр», «Лодка», «Дом из ткани» и т.д.).

В ходе игр-преобразований дети учатся решать задачи преобразовательной деятельности без помощи других людей (взрослых, сверстников). В старшем дошкольном возрасте они учатся ставить цель, осуществлять элементарное планирование, реализовывать задуманное и получать результат, адекватный поставленной цели, проявлять инициативу и творчество в решении задач. Проявления самостоятельности, оригинальности, выдумки, фантазии, стремления к прогнозированию и предвосхищению выступают в играх-преобразованиях как основы для развития преобразовательной деятельности.

Результаты проведенных игр показывают, что у дошкольников есть новые возможности в развитии логического мышления, связанной речи, воображения, осознании мотивов деятельности людей. Разработанная нами система дидактических игр имеет педагогическую ценность, создает атмосферу свободного и радостного творчества.



ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ



М. А. Абрамова

Детский рисунок и его диагностический потенциал

Актуальность исследования психосемантики изображений обусловлена возрастающим значением визуальной коммуникации как элемента общественного сознания и фактора формирования современной культуры. В эпоху, когда роль визуальных образов в политике, СМИ, повседневной жизни становится все более важной, актуальна потребность в анализе и интерпретации графических образов, учет их воздействия на подсознание.

В процессе взросления ребенок присваивает общественно выработанные значения, формируя индивидуальную систему значений. Этот процесс вызревания индивидуальных значений раскрыт в работах Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Дж. Брунера, В. В. Давыдова. Выделены различные уровни репрезентации объекта субъекту, начиная от когнитивных структур, имеющих характер перцептивных обобщений, и заканчивая формами опосредованной знаковой репрезентации.

Рисунки детей издавна привлекали внимание исследователей как возможный метод изучения внутреннего состояния ребенка, его способности отражать картину мира, мир своих переживаний. Так, в 1887 году вышла книга итальянского исследователя К. Ричи «Дети-художники», в 1918 году переведенная на русский язык. В 1913 году выходит работа Ж. Рума «Графический язык ребенка». В Германии изучение детского рисунка обобщается в работах К. Лампрехта, Ф. Флейдера в книге «Рождение образа». Авторы дают анализ зарождения и формирования образа в детском рисунке и переводят его в анализ возникновения и развития художественного творчества ребенка, идущего по определенной аналогии с развитием мирового искусства.

Обращение к детскому рисунку как средству диагностики обусловлено рядом преимуществ невербальной системы. Во-первых, результаты традиционного тестирования с использованием вербальной системы часто свидетельствуют не столько о способностях ребенка или его эмоциональном состоянии, сколько об уровне его осведомленности, сформированности тех или иных навыков и настроении в данную минуту. Во-вторых, большинство традиционных тестов предусматривает использование соответствующего тестового материала (вопросников, бланков, таблиц и т.д.), заполнение которых требует знания последовательности и правил. В-третьих, учитывая возраст отвечающих, невозможно утверждать о тождественном вербальном отражении личных переживаний и умении «правильно» выполнять как процесс декодировки вопроса, так и обратный процесс ответа в виде кодировки своих переживаний в знаках вербальной системы.

Следует выделить целое направление в исследованиях, зародившееся в 50-х годах XX в., раскрывающее значение использования рисунков для исследования личности, получившего широкое развитие как за рубежом, так и в России. Большую роль в исследовании детского рисунка сыграли работы А. Кларка, М. Линдстрёма, Г. Кершенштейнера, Е. Кнудсена. Исследованиями в области детского изобразительного творчества занимались О. И. Галкина, Е. И. Игнатьев, Н. П. Сакулина, Г. В. Лабунская, З. В. Денисова, Л. Н. Бочерникова, В. С. Мухина и др.

Несмотря на недолгую историю графических методов (психодиагностических тестов), разработано много специальных приемов и процедур, вошедших в число классических диагностических средств. Это, в частности, тест «Рисунок человека» Ф. Гудинафа, Д. Хариса, тест «Дерево» К. Коха, тест «Дом — дерево — человек» Д. Бука, рисунок семьи В. Вульфа, которые с разными модификациями использовали В. Хьюлс, Л. Корман, Р. Бернс и С. Кауфман, А. И. Захаров, Е. Т. Соколова, Г. Хоментаскас и др. В отечественной практике, пишут Е. С. Романова и О. Ф. Потемкина в книге «Графические методы в психологической диагностике», вышедшей в 1992 г., получила распространение диагностическая методика «Пиктограмма», первоначально предложенная А. Р. Лурия как прием изучения особенностей опосредованного запоминания, а затем весьма детально изученная в работах Г. В. Биренбаум, С. Я. Рубинштейна, С. В. Лонгиновой, Б. Г. Херсонского и др.

Достоинства психосемантического метода применительно к изучению бессознательного состоит в том, что любые шкалы могут рассматриваться в качестве ассоциативных эквивалентов реакций, а на месте стимулов оценивания могут фигурировать любые объекты, не только психологические, но и социальные. Особое значение в данном контексте имеют детские рисунки, поскольку именно они ярко и быстро фиксируют малейшие изменения, происходящие в социокультурной ситуации города, республики, страны.

З. В. Сикевич и Ю. А. Посель разработали методику «цветовая картина социального мира», И. Тупицына и И. С. Клецина апробировали методику по анализу цветового восприятия качеств личности с точки зрения определения их маскулинности, феминности или гендерной нейтральности.

Последний аргумент преимущества рисуночных методов исследования в качестве проективного касается проблем использования тестового материала в условиях поликультурного общества, когда для респондентов родным языком является отнюдь не тот, на котором составлен инструментарий диагностики. Использование же рисуночных методик, основанных на механизме проекции, не требует никаких специальных приспособлений и инструкций, он не имеет возрастных ограничений. Графические методы, относясь к классу проективных, дают человеку возможность проецировать реальность и интерпретировать ее. Поэтому естественно, что полученный результат в значительной мере несет на себе отпечаток личности, ее настроения, состояния, чувства, особенностей представления, отношения, а также, что особенно интересно для нас — этничности. Процесс становления личности обусловлен влиянием социокультурной среды, и в частности этнической культуры. Существует лишь одна проблема, состоящая в недостаточном количестве опубликованного материала по интерпретации ри-

сунков в этнокультурологическом контексте, отражающем влияние этнического самосознания реципиента на создаваемые графические образы.

В работах З. Фрейда процесс отражения подсознания человека в его рисунках связан с теорией «айсберга», где верхушка гиганта, выраженная в словах, изображениях и поведении, может стать свидетельством сложных глубинных процессов. Ученик З. Фрейда К. Юнг предложил концепцию архетипов, «универсальных образов», возникающих в мифах, снах, религиозных доктринах и произведениях искусства.

Впервые методика проективного рисунка для изучения этнических стереотипов в России была создана и апробирована Т. Ивановой. Вариант данной методики был предложен Т.Л. Смолиной. Задание методики было связано с изображением типичного представителя какого-либо народа, материалы обрабатывались на основе контент-анализа. В результате исследователям удалось выделить группы изображений, такие как пища и напитки, национально-бытовые символы, элементы рекламы, техника, ассоциирующиеся у респондентов с этнически обусловленными деталями рисунка. Особую группу составляли «негативные символы». Опыт данной проективной методики показал, что невербальные этнические стереотипы, отражающие неосознаваемые механизмы оценивания, во многом отличаются от словесных стереотипов, в большей мере фиксирующих социальную рефлексию и неинституциональную норму.

К сожалению, анализ литературы по использованию рисунка в качестве диагностического инструментария показал, что выявление внутренней связи между создаваемым визуальным образом и архетипом подразумевается, но не является предметом специального изучения. Трудности использования такого оценивания, так же как и любых других прямых вербальных методик, состоят в его адресации к защищаемому слою семантических суждений. Интерпретация рисунка так или иначе опирается на ту или иную трактовку общепсихологических положений, на субъективный опыт интерпретатора. Объективных же способов интерпретации мало. В то же время доказано, что люди достаточно устойчиво и весьма дифференцированно приписывают графическим формам определенные оценочные, динамические свойства. Графическая форма хорошо передает отношение к объектам, индифферентным для человека, тем более можно ожидать успешной трансляции отношений к таким пристрастно воспринимаемым объектам, как сам человек, окружающие его люди, ценности, этнос и культура в целом. Если вербальные методы исследования позволяют нам изучать групповое или массовое сознание, то использование невербальных методик ориентировано на выявление социального бессознательного, которое заметно обуславливает ценностные установки и поведенческие реакции людей.

Учитывая актуальность и недостаточную изученность вопроса применения рисуночных методов в процессе исследования этничности, для нас представляется наиболее интересным изучение этнообусловленной дифференциации значений и смыслов, зафиксированных в сознании современного человека и отображенных в его рисунках.



Народное искусство как средство коррекции поведения социально дезадаптированных детей 6–8 лет

Духовное возрождение России закономерно связано с возросшим интересом общества к народной культуре. Народное искусство, являясь фундаментальным пластом национальной культуры, рассматривается как действенный фактор социализации и развития личности (В. П. Аникин, Т. К. Акаян, Т. И. Бабаева, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец и др.)

В настоящее время возросло число детей с признаками социальной дезадаптации, выражающейся в неадекватной ориентировке в жизни, в деятельности, в непродуктивном сотрудничестве со взрослыми и сверстниками, в низком уровне способности к произвольной регуляции собственной деятельности, в неуспеваемости, в высокой тревожности и в негативном эмоциональном отношении к школе. Помимо явных признаков дезадаптации широко распространены скрытые ее признаки, например, повышенная тревожность, заниженная или завышенная самооценка, низкий уровень учебной мотивации на фоне хорошей успеваемости и дисциплинированности, которые в силу «завуалированности» не привлекают к себе внимания психологов и педагогов. Поэтому особенно актуальна проблема предсказания, предупреждения, ранней диагностики и своевременной коррекции школьной дезадаптации.

Медики, психологи и педагоги, осознавая всю важность этой проблемы, разрабатывают свои критерии, способы диагностики и коррекции, основываясь на профессиональном понимании главных причин развития дезадаптивных состояний у детей. В исследованиях педагогической направленности выделяется такая ведущая причина школьной дезадаптации, как несформированность навыков учебной деятельности и учебной мотивации у младших школьников (Е. Н. Новикова, А. Л. Венгер и др.). Психологи в качестве причин школьной дезадаптации прежде всего называют индивидуальные особенности личности ребенка, особенности семейных отношений, специфику процессов обучения, направленность поведения педагога (Н. А. Березин, Я. Л. Коломенский, И. Н. Невский, и др.). Медики склонны отождествлять школьную дезадаптацию с нервно-психическими отклонениями и в качестве predisposing факторов выделяют слабость нервной системы, перенесенные травмы, тяжелую наследственность и т. д. (Е. А. Глушкова, Е. И. Попова, Д. И. Исаев, Б. Н. Воронков и др.).

Расхождения в понимании основных причин дезадаптационных состояний школьников диктуют не только терминологические различия, но и разные подходы к предупреждению и своевременной коррекции этих состояний, что значительно снижает эффективность практического применения множества разрабатываемых в этих целях программ.

Назрела необходимость объединить усилия медиков, психологов и педагогов в создании единого комплексного подхода к предупреждению школьной дезадаптации и своевременной коррекции ее ранних проявлений, решить в рамках этого подхода проблему динамического взаимовлияния, взаимоподчиненности и взаимодополняемости, а также выработать рациональную тактику приоритетности того или иного специалиста на разных этапах работы с каждым учащимся.

В условиях пересмотра базовых ценностей происходят существенные изменения в системе человек — человек. Особо важную роль в педагогической науке приобретает эмоционально-личностный фактор во взаимоотношениях педагога и детей, способность педагога к такому взаимодействию, которое порождает творческую активность ребенка.

Среди прочих факторов на становление творческой личности ребенка, влияет развитие его эмоциональной, интеллектуальной, нравственной сфер. На его взаимоотношения с другими людьми оказывает влияние народное искусство. Новую актуальность приобретает точка зрения М. М. Бахтина на искусство: ценность искусства не в отражении бытия, не в его познании, а в эстетическом преобразовании мира в новой форме. Эстетическая теория рассматривает искусство как средство общения людей (М. М. Бахтин, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, и др.). Качественно новая роль восприятия искусства с позиции общения состоит в том, что эстетические ценности вырабатываются воспринимающим самостоятельно на основе переживаний, а не принимаются готовыми.

В связи с этим важное значение приобретает характер взаимодействия педагога и детей в процессе формирования эстетического восприятия произведений искусства. Именно в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда сознание ребенка целостно, в это благоприятное для приобщения к искусству время (Л. С. Выготский, Н. И. Киященко, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова, и др.) под влиянием искусства меняется отношение человека к тем или иным явлениям, преобразуется его мировоззрение.

Искусство развивает в человеке творческое начало, учит творить и переделывать окружающий мир и себя самого, свои поступки, привычки по законам красоты, в соответствии с понятием об эстетическом идеале.

Сила воздействия искусства на человека определяется прежде всего тем, что оно черпает свое содержание и изобразительно-выразительные средства из действительности, отбирая все наиболее значимое для человека и, прежде всего, значимое в эстетическом плане.



Особенности изобразительной деятельности детей с церебральным параличом

При формировании изобразительной деятельности детей с детским церебральным параличом (ДЦП) необходимо учитывать наличие сложного комплекса нарушений речи, моторики познавательной деятельности. Особое значение имеют недостаточная дифференцированность зрительного восприятия, слабая сформированность сенсорных эталонов, недостаточность пространственных представлений. Препятствием для овладения различными формами изобразительной деятельности могут быть множественные двигательные нарушения различной степени тяжести: использование левой руки в качестве ведущей, нарушение тонуса мышц верхних конечностей, наличие тугоподвижности и контрактур суставов кисти и пальцев, гиперкинезов, а также наличие дизметрий и атаксий.

В изобразительной деятельности этих детей проявляется также характерная для структуры задержки психического развития при ДЦП повышенная истощаемость психических процессов, быстрая утомляемость, неустойчивость внимания.

Подавляющее большинство детей с церебральным параличом в старшем дошкольном возрасте, а иногда и в младшем школьном, не могут выполнить даже самых примитивных рисунков. Их графическая деятельность носит характер доизобразительного черкания. Дети с непроизвольными навязчивыми движениями, даже стараясь воспроизвести форму, хаотически чертят, выходя за пределы листа бумаги. Большие трудности испытывают они при проведении прямых, горизонтальных и вертикальных линий, особенно ребята, которые вследствие поражения правой руки начинают рисовать левой. Такие больные часто игнорируют левую сторону листа, размещают свой рисунок справа, проводят прямую линию справа налево, а асимметричные фигуры изображают повернутыми в противоположную сторону. В дальнейшем эти дети могут испытывать большие трудности при овладении письмом и чтением.

Еще одна особенность изобразительной деятельности детей с церебральным параличом — разбросанность изображения по пространству листа, при этом части предмета не соединены между собой. Особенно ярко это проявляется при рисовании человека (например, руки и ноги нарисованы отдельно от туловища, глаза, рот — вне овала, изображающего лицо). В связи с имеющимися у детей с ДЦП нарушениями изображение тела человека у них всегда вызывает большие трудности: иногда «выпадают» некоторые части тела (туловище, шея и т. п.); в других случаях «страдают» конечности; лицо может быть изображено без рта или носа, либо части лица неправильно соотнесены между собой.

Недостаточно дифференцированное зрительное восприятие у детей с церебральным параличом служит причиной того, что они недостаточно четко воспринимают форму предметов и слабо различают близкие формы — круг и овал, ромб и квадрат и т.д. В их рисунках часто форма изображаемых предметов упрощается и искажается; одна форма употребляется вместо другой: квадрат вместо круга, круг вместо треугольника и т.д.

Нарушения оптико-пространственного восприятия, свойственные больным церебральным параличом, в рисунках выражаются неправильной передачей пространственных отношений между отдельными предметами или их элементами, смещением изображения относительно центра листа. При выполнении заданий по словесной инструкции дети обычно не могут разместить предметы на листе в соответствии с инструкцией, а при срисовывании часто выполняют рисунок в зеркальном изображении.

Дети с ДЦП испытывают трудности при передаче величины предметов: чаще они рисуют все предметы сильно уменьшенными. Дети с непроизвольными навязчивыми движениями сильно увеличивают изображения, им легче рисовать большие формы.

Недостаточно дифференцированное цветовое восприятие ведет к тому, что дети с трудом различают и называют оттеночные и промежуточные цвета. В рисунках они обычно используют четыре основных цвета: красный, синий, желтый, зеленый. Именно в эти цвета они окрашивают изображения предметов соответственно их действительной окраске, но без характерных оттенков.

Дети, страдающие церебральными параличами, так же как и их здоровые сверстники, стремятся придать своей изобразительной деятельности сюжетный характер. Но множественные недостатки изображений, связанные с качественным своеобразием рисунков, как правило, не позволяют выразить все элементы задуманного сюжета. Трудности формирования графических способностей у детей с ДЦП обусловлены нарушением моторики, зрительно-моторной координации и сенсорной сферы.

Изобразительную деятельность можно рассматривать как средство коррекции нарушенной познавательной деятельности, как средство интеллектуального развития, как метод обучения и, наконец, как средство эмоционально-эстетического воспитания.

Наличие двигательного нарушения и специфических нарушений познавательной деятельности ставит клинико-педагогические задачи, решение которых необходимо при обучении детей рисованию и другим видам изобразительной деятельности. Обучение обязательно должно учитывать клинико-психологические особенности этих детей. На занятиях изобразительной деятельностью с детьми, страдающими церебральным параличом, необходимо решать следующие задачи:

- развивать мелкую моторику рук и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма;
- формировать правильное восприятие формы, величины, цвета и умение передавать их в изображении;
- формировать правильное восприятие пространства, корректировать нарушения зрительно-пространственного восприятия;

- формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности;
- развивать навыки конструирования, положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам;
- развивать любознательность, воображение, расширять запас знаний и представлений.

Методы обучения различным видам изобразительной деятельности детей с ДЦП должны строиться на применении средств, отвечающих клинико-психологическим особенностям психического развития этой категории больных. Необходимо выделить виды деятельности, способствующие решению коррекционных задач. К ним можно отнести аппликацию, лепку, тренировочное рисование и рисование с применением трафарета. Аппликация очень полезна в системе коррекционных занятий, так как способствует развитию конструктивных возможностей, формирует представление о форме и цвете. Этот вид деятельности доступен тем детям, которые имеют низкий уровень графических возможностей вследствие поражения рук. Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, развивает точность выполняемых движений, корректирует нарушения узнавания предметов по мышечно-суставному чувству.

Трафарет помогает воспитанию правильного движения, его использование позволяет расширить графические возможности детей с пораженными руками. Тренировочное рисование — система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности рук. В упражнениях задействованы различные группы мышц кисти руки. Эти упражнения выглядят как сюжетные рисунки и вызывают у детей интерес.

На первом этапе обучения рисованию необходимо добиться того, чтобы дети научились фиксировать внимание на предъявленном им предмете. Затем им предлагают занятия типа «покажи такой же», то есть, показав картинку с изображением шара, мяча, другой игрушки, учитель просит найти среди нескольких игрушек ту, которая изображена на картинке. Интерес к изображениям предметов растет, если педагог проводит занятия эмоционально и включает в них чтение стихов, загадок о показываемых предметах.

Обучение необходимо начинать с простейших изобразительных упражнений. Дети знакомятся с основными материалами (пластилин, краски, бумага) и орудиями изобразительной деятельности (карандаш, кисти). Одновременно они осваивают элементарные технические умения — правильно держать карандаш, кисть. Очень важно включать в занятия упражнения на развитие мышечно-суставного чувства, например, ребенок показывает, как он правильно держит карандаш, а затем учитель просит его без зрительного контроля придать пальцам положение, соответствующее удержанию карандаша. На начальном этапе обучения важная роль отводится использованию приема пассивных движений: воспитатель вкладывает в руку ребенка карандаш и рисует его рукой.

Наибольшие трудности испытывают дети при обучении рисованию левой рукой. В этом случае необходимо проводить направленную коррекционную работу. Следует отмечать начало рисунка — верхний левый угол листа; выработать автоматизированные движения слева направо. Для этого нужно вызывать у ребенка ощущение соответствующего движения, предлагая ему

проделать это движение пальцами в воздухе, мокрым пальцем на грифельной доске и т.д. Следует поощрять желание ребенка многократно повторять штрихи и линии, как горизонтальные, так и вертикальные. Постепенно движение его руки становится увереннее. В начале каждого занятия рекомендуется проводить специальные гимнастические упражнения для развития мышц кистей и пальцев.

По своим целям с гимнастическими упражнениями сходно тренировочное рисование. Оно также должно проходить в форме игры или иллюстрации к какому-либо рассказу, действию или явлению.

Так как эти занятия рассчитаны на конкретные движения кисти руки, чтобы включить в работу различные группы мышц, ребенок не станет сознательно выполнять такие сложные графические изображения, тем более что наличие парезов затрудняет ему эту задачу. Так, например, чтобы ребенок мог выполнить кругообразные движения, образующие «петли», ему предлагают нарисовать облака на небе, а когда их собирается много, то из них пойдет дождь — штриховые линии сверху вниз до земли, из которой растет травка снизу вверх (облака и дождь — синий карандаш, а травка — зеленый). Познакомиться с ломаной линией дети могут, изображая горы, с волнистой линией — рисуя море и т.д.

Хороший результат дает сотрудничество взрослого и больного ребенка: взрослый изображает тучу, а ребенок — дождь, или взрослый — машину, а ребенок — след колес. Это позволяет развить малейший успех ребенка, создать мотивацию для дальнейших самостоятельных действий.

Целесообразно использовать коллективное рисование и другие виды изобразительной деятельности. Оно позволяет подобрать задания в соответствии с возможностями каждого ребенка. Например, в лепке одни ребята разминают пластилин, другие изготавливают бруски, третьи соединяют их. Таким образом, все участвуют в постройке избы.

На занятиях изобразительной деятельностью необходимо особое внимание уделять восприятию и изображению форм предметов (круг, овал, четырехугольник и т.д.). Изображение геометрических форм следует закреплять в разных видах деятельности; развивать умение видеть геометрические формы в окружающих предметах, а также дифференцировать близкие формы.

Зрительные образы предметов, имеющих разные формы, закрепляются на занятиях аппликацией и лепкой. Чтобы сформировать навыки, нужно использовать специальные трафареты, которые дети обводят и раскрашивают.

Прежде чем учить ребенка ориентироваться на плоскости листа бумаги, необходимо в игровой ситуации ознакомить его с основными пространственными понятиями. Участвуя совместно с педагогом в перемещении игрушек, дети усваивают такие понятия, как *вверху, внизу, справа, слева*.

Особое внимание во время занятий рисованием с младшими школьниками, страдающими ДЦП, следует уделять коррекции элементов зеркального рисунка, а затем и письма. В процессе рисования необходимо проводить анализ направления линии, сопоставлять правильно и неправильно нарисованные предметы и фигуры, проводить рисование асимметричных фигур по трафарету и образцу.

Мы разработали программу, направленную на решение общепедагогических и коррекционных задач воспитания и обучения детей с ДЦП в пропедевтическом периоде. Программа включает в себя следующие основные разделы.

1. Знакомство детей с изобразительным искусством.
2. Предметное и сюжетное рисование.
3. Лепка.
4. Аппликация.
5. Декоративное рисование.



**Изобразительная деятельность и развитие речи
как средства коррекции процесса общения
детей 5–6 лет**

В дошкольных образовательных учреждениях встречаются дети, испытывающие трудности в общении межличностного и деятельностного характера. Помощь этим детям со стороны педагога заключается в коррекции отклонений их поведения и создании оптимальных условий для содержательного общения со взрослыми и детьми. Под педагогической коррекцией следует понимать воздействие, направленное на систему личностных связей детей с целью устранения негативных явлений, происходящих в условиях естественного педагогического процесса, и способствующее его оптимизации. Основными путями коррекционной и воспитательной работы педагога являются организация общественно значимой деятельности и изменение ее структуры, организация деятельности, представляющей творческий интерес, перестройка сферы общения ребенка.

Изобразительную и речевую деятельности следует использовать в качестве средств, направленных на преодоление трудностей процесса общения, так как искусство (именно изобразительная и художественно-речевая деятельности) по своей наглядно-образной форме передачи действительности для ребенка 5–6 лет доступнее по восприятию и соотнесению художественного образа (вызванного эмоционально-личностным сопереживанием) с теми житейскими установками, с которыми приходится считаться при усвоении межпоколенческих связей, отношений и социальной адаптации. Подтверждение этому находим в работах Т.С. Комаровой: «Овладение различными материалами, способами работы с ними, понимание их выразительности позволяет детям более эффективно использовать их при отражении в рисунках своих впечатлений об окружающей жизни».

Результаты констатирующей части нашего исследования показали, что дети 5–6 лет, испытывающие трудности в общении различного характера (личностного, мотивационного, деятельностного), демонстрируют разные результаты в художественной деятельности.

Дети, имеющие личностные трудности в общении, передают содержание темы, характер персонажей, но людей и животных изображают маленьких размеров, хотя цветовая гамма реалистична. В ходе работы дети не обращаются за помощью к педагогу, а при оказании помощи выражают отрицательные эмоции или невнимательно выслушивают советы и замечания, не учитывают рекомендации. Эмпатийное общение у таких дошкольников бедно, речь соответствует возрастным показателям, но говорят они мало, лишь в отдельных ситуациях.

Дети с трудностями общения мотивационного характера, как правило, склонны к эмпатийно-экспрессивным проявлениям в общении. Анализ содержания этого общения позволяет сделать заключение о его бедности. Речь также

бедна, в связях межличностного характера используется только бытовая лексика. Контакты со сверстниками и взрослыми носят эпизодический характер.

В изобразительной деятельности эти дети используют бедную цветовую гамму с преобладанием холодных цветов, содержание изображения в целом соответствует предъявляемым требованиям. В организации исследовательской работы мы учитывали следующие положения: «Эстетическое воздействие на детей занятий изобразительной деятельностью зависит от того, во-первых, что отбирается для изображения (это не только хорошо знакомые игрушки, но и просто красивые предметы, явления природы, вызывающие радостное удивление, восхищение), и, во-вторых, от нацеленности этих занятий на развитие детского творчества».

Формирующая часть нашего исследования проходила в три этапа:

1-й этап. «Современная семья в развитии ребенка как субъекта деятельности».

Цель. Воспитывать осознание собственной значимости как члена семьи разными видами вербального и невербального общения с помощью средств изобразительной деятельности и развития речи.

Темы занятий: «Я и моя семья», «Дождик на улице, солнышко дома», «Мой дом моя крепость», «Улица, город», «Мама, папа, я на...».

2-й этап. «Детский сад: педагоги и сверстники в жизни ребенка».

Цель. Воспитывать уважительное отношение при межличностном взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Темы занятий: «Мои воспитатели», «Детский сад», «Мои друзья в детском саду», «Стихи и сказки для друзей».

3-й этап. «Ребенок и окружающий мир».

Цель. Воспитывать познавательный интерес к окружающей действительности с применением средств художественных произведений.

Темы занятий: «Игры и игрушки», «Земля и небо», «Времена года», «Мир растений», «Нехворайка», «Мы в библиотеке», «Сочиняйка», «Что такое хорошо».

Рисунок в жизни ребенка — это определитель общего развития, становления характера, отношения к жизни. Старший дошкольник самостоятельно подходит к выбору содержания для своих рисунков. Намерение изобразить определенный предмет и постановка задач сопровождаются и уточняются с помощью слова.

Для расширения границ общения старших дошкольников, испытывающих трудности в общении, мы использовали инсценирование сказок, что помогло наладить эмпатийное общение. От ребенка требовалось самостоятельно изготовить атрибуты, показать в избранной роли характер героя и собственное отношение к нему. Так, в рассуждениях по ходу выполнения деятельности дети выражают свои чувства, мысли. Развитие анализирующего и обобщающего видения ребенком предмета повышает качественный уровень его изобразительной деятельности.

Художественная коммуникация основывается на художественной деятельности и возможна благодаря тому, что в произведении заключена познавательная информация, побуждающая к общению.

Таким образом, изобразительная и речевая деятельности старшего дошкольника при организации систематического воспитательно-образовательного процесса становятся средствами коррекции процесса общения.



Эмоциональное неблагополучие детей и его коррекция

Анализ состояния здоровья первоклассников нескольких школ г. Орла свидетельствует, что здоровыми (I группа здоровья) являются лишь 22—28% детей. Вызывает тревогу рост невротических и психических расстройств у детей и подростков.

Период кризисного обострения в развитии нашего общества, нестабильность нравственных ориентаций, конфликтность семейных отношений и постоянно увеличивающийся рост числа разводов в нашей стране — все это формирует целый комплекс психологических проблем у развивающейся личности. Следствием этого является возникновение таких эмоционально-личностных нарушений, как повышенная тревожность, склонность к агрессии, неадекватная самооценка, трудности в межличностном общении, страх не соответствовать ожиданиям взрослых. Это заставляет ребенка существовать в режиме психического и физического перенапряжения и использовать резервные возможности своего организма. В такой ситуации дети легко простужаются, часто болеют респираторными и другими соматическими заболеваниями, защищаясь тем самым от окружающей среды, которая воспринимается ими как агрессивная. Реагирование болезнью на различные трудности жизни постепенно формирует болезненный тип личности.

Все больший вес в современной науке приобретает психосоматический подход, включающий в себя анализ психологических факторов и социального вреда, участвующих в развитии любого заболевания. Эффективность лечения, как признается в настоящее время, определяется не только диагностикой заболевания, но и пониманием личности больного ребенка. Необходимо уделять должное внимание учету психического состояния человека, его эмоциям и переживаниям.

Именно длительное эмоциональное напряжение является основой различных психосоматических заболеваний, утверждают такие известные авторы, как Ю. А. Александровский, А. М. Вейн, В. В. Юстицкий. Особую роль среди эмоциональных реакций играют испытываемые детьми состояния страха и тревоги.

По мнению психологов, отдельные эмоции и чувства, свойственные ребенку дошкольного возраста, являются ситуативными и не оставляют заметного следа в его памяти. Однако в конце дошкольного детства намечается осознание ребенком своих переживаний. И уже в этом возрасте часть дошкольников испытывает высокий уровень тревожности и имеет заниженные представления о себе. Причина этих эмоциональных нарушений — эмоциональное

неприятие ребенка родителями, особая атмосфера недовольства в семье и чрезмерно высокая требовательность к детям. Следует учитывать, что все эти случаи — результат усвоения постоянно повторяющейся оценки близких взрослых, а не обобщение собственного эмоционального опыта.

Начало школьной жизни — серьезное испытание для большинства детей. Особенность психологии младшего школьника заключается в том, что он по-прежнему мало осознает свои переживания и не всегда способен понять причины, их вызывающие. А поскольку в школе начальные недостатки эмоционального развития детей имеют тенденцию углубляться, то именно они становятся базой, на которой затем возникают различные формы социально-психологической дезадаптации, школьные неврозы и психосоматические расстройства.

Проведенное нами обследование учащихся семи начальных классов школ г. Орла показало, что повышенную тревожность проявляет 36% детей, агрессивность наблюдается у 18% школьников, негативное эмоциональное отношение к учению — у 45% учащихся классов коррекционно-развивающего обучения, частые негативные переживания (гнев, злость, обида) свойственны 38%, периодические — 62% школьников.

Формирование культурных эмоций, грамотная и бережная коррекция недостатков эмоциональной сферы остаются актуальными и должны рассматриваться в качестве наиболее важных задач воспитания. За годы дошкольного детства ребенок приобрел некоторый эмоциональный опыт, у него сформировались особенности эмоционального поведения, и педагогу надо уловить эти тенденции, чтобы найти тот воспитательный подход, который окажется плодотворным именно в этом случае.

С целью повышения компетентности будущих педагогов в этой области на факультете педагогики и методики обучения ОГУ введены спецкурсы: «Коррекция эмоционально-личностного развития младших школьников» и «Организация групповой тренинговой работы с младшими школьниками и подростками». В рамках этих спецкурсов студенты знакомятся с основными проблемами эмоционального развития детей, методиками выявления эмоциональных отклонений у учащихся, принципами и методами коррекционной работы (игротерапия, психогимнастика, арттерапия и др.), основами технологии группового тренинга.

Как показывает практика, полученные студентами знания в дальнейшем находят применение в педагогической деятельности как при организации коррекционной работы с детьми, так и в рамках профилактической работы в период адаптации первоклассников к школе. Успешное овладение навыками коррекционной работы помогает педагогам сохранить психическое и даже физическое здоровье учащихся.



Психолого-педагогические проблемы младших дошкольников с задержками психического развития

Большинство исследований, посвященных детям с задержками психического развития, связано с проблемой школьной неуспеваемости, которая рассматривалась многими педагогами и психологами.

Неуспеваемость, если она проявляется в начальных классах, существенно затрудняет овладение ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, которые пополняются в дальнейшие годы; в это же время формируются умственные и практические навыки, без которых невозможны последующее учение и практическая деятельность.

Причины неуспеваемости учащихся в массовой школе рассматривались многими педагогами и психологами (М. А. Данилов, В. И. Зыкова, Н. А. Менчинская, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская и др.). В качестве причин неуспеваемости назывались неподготовленность к школьному обучению, социальная и педагогическая запущенность; соматическая ослабленность ребенка в результате длительных заболеваний в дошкольный период: дефекты речи, недостатки зрения и слуха. Однако с каждой из перечисленных причин связывается отставание сравнительно небольшого числа детей по отношению ко всем явно или скрыто неуспевающим школьникам, значительную часть которых (примерно половину) составляют дети с задержками психического развития (ЗПР).

Причины этой формы нарушения развития указывались М. С. Певзнер, Г. В. Сухаревой, Т. В. Власовой, К. С. Лебединской. Они констатируют связь между ЗПР и резидуальными (остаточными) состояниями после перенесенных во внутриутробном развитии или во время родов, или в раннем детстве слабовыраженных органических повреждений центральной нервной системы, а также генетически обусловленной недостаточностью головного мозга.

Слабовыраженная органическая недостаточность мозга ведет к значительному замедлению темпа развития, особенно сказывающемуся на психическом развитии детей.

Психологический аспект готовности к обучению подразумевает уровень сформированности:

- знаний и представлений об окружающем мире;
- умственных операций, действий и навыков;
- речевого развития, подразумевающего владение довольно обширным словарем, основами грамматического строя речи, связанным высказыванием и элементами монологической речи;

- познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации;
- регуляции поведения.

Дети с ЗПР оказываются не готовыми к школьному обучению по всем этим параметрам. Запас знаний об окружающей естественной и социальной среде у них крайне скуден, они не могут рассказать о свойствах и качествах предметов, часто встречавшихся в их опыте; умственные операции недостаточно сформированы, в частности, они не умеют обобщать и абстрагировать признаки предметов; речевая активность очень низкая, словарь беден, высказывания односложны, а их грамматическое оформление неполноценно; интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная активность или не обнаруживается, или весьма слаба и нестойка; плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя и выполнять школьный режим.

Задержка психического развития и трудности в обучении осознаются как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем.

Первым значительным исследованием в этой области была ставшая классической монография А. Штрауса и Л. Летинен. В ней описывались важнейшие особенности детей с минимальными мозговыми дисфункциями. В числе этих особенностей прежде всего назывались: стойкие трудности в учении (если эти дети обучаются в обычной школе), не вполне адекватное поведение и при этом во многих случаях достаточно высокие, сохранные интеллектуальные возможности. В качестве этиологического фактора указывалось слабовыраженное поражение центральной нервной системы. А. Штраус и Л. Летинен отмечали как весьма важные, относительно высокие, в пределах нормы, показатели по интеллектуальным тестам многих детей этой категории, испытывавших большие трудности в обучении.

Большинство зарубежных педагогов и психологов, непосредственно занятых диагностикой и обучением детей с задержками психического развития, считают, что у значительной их части органические повреждения мозга могут не выявляться неврологически, но приводят к нарушению нормального процесса учения. Они указывают на необходимость отличать таких детей от умственно отсталых, детей с дефектами слуха, зрения и физическими недостатками, нарушениями речи и предлагают называть их детьми со специфическими трудностями в обучении.

Авторы по-разному оценивают распространенность подобных случаев. Процент детей с выраженными трудностями в обучении зависит от того, как трактуется отставание в психическом развитии. По данным разных авторов, число таких детей колеблется от 5% до 13%, а в крупных городах США оно доходит до 30%.

Естественно, столь серьезное положение вызвало необходимость организовать специальное обучение детей, не способных идти в массовую школу и в то же время не подлежащих обучению в каком-либо из сложившихся ранее типов специальных школ. И в конце 1950-х начале 1960-х годов в Англии и США возникли первые школы-клиники, в США разработана программа «опережающего обучения», предусматривающая специальную (обычно годичную) подготовку детей старшего дошкольного возраста, не способных и не готовых идти в соответствующий срок в массовую школу. Для этого при мас-

совых школах создаются специальные классы или группы. В США они были организованы впервые в 1963 — 85 учебных годах и охватили 2000 детей.

В нашей стране первые попытки специальной педагогической работы с детьми с ЗПР были предприняты в конце 50-х — начале 60-х годов в пределах небольших экспериментальных групп при Институте дефектологии, в которых дети, обучаясь в массовой школе, получали дополнительную подготовку. Но по большей части, будучи направлены массовыми школами на отборочные комиссии, они попадали во вспомогательные школы, что фактически закрывало им путь к дальнейшему развитию. Положение не могло быть иным, так как специальные школы или классы для этой категории детей отсутствовали.

В то время дети исследовались в клиническом плане. Ведущее место занимала концепция, согласно которой ЗПР связывались с различными формами психофизического инфантилизма, а также с рано развивавшимися церебральными состояниями (М. С. Певзнер, Т. А. Власова). Психологическая характеристика давалась лишь на основе клинических и педагогических наблюдений, в которых у детей прежде всего отмечались трудности в овладении чтением, письмом, счетом, решением арифметических задач; импульсивность, эмоциональная неустойчивость, малый объем внимания и быстрая утомляемость.

Более подробные данные были получены в результате изучения нервной деятельности этой группы детей с помощью двигательной условно-рефлекторной методики с речевым подкреплением и с применением словесной инструкции. При этом были выявлены некоторые признаки, напоминающие особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов: сниженная сила основных нервных процессов, повышенная тенденция этих процессов к иррадации, некоторые проявления инертности, но степень выраженности этих признаков была значительно ниже.

Вместе с тем обнаружили коренные отличия, проявляющиеся у младших школьников: словесная система играет активную роль в образовании условных связей, в результате чего формирование словесного обобщения обычно опережает двигательные проявления соответствующей условной связи.

Дальнейшие систематические исследования были в основном посвящены изучению познавательной деятельности — некоторым особенностям внимания, памяти, а также умственной работоспособности.

Первые экспериментальные данные выявили, что всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания, но Г. И. Жаренкова показала, что снижение устойчивости внимания может иметь разный характер. У некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале выполнения задания, а по мере продолжения работы неуклонно снижается, у других внимание сосредоточивается лишь после легкой деятельности. Для третьей группы характерна периодичность в сосредоточении внимания. Характерные особенности детей с ЗПР: рассеянность внимания, его ограниченный объем (фрагментарность, когда ребенок в определенный момент времени воспринимает лишь отдельные части предъявляемой ему информации).

В клинических и педагогических характеристиках детей с ЗПР значительное место уделяется оценке способности концентрировать внимание,

удерживать инструкцию и сохранять работоспособность во время выполнения регламентированных заданий. М. С. Певзнер, Г. И. Жаренкова, В. А. Лермякова, С. А. Домишкевич неизменно отмечают у детей с ЗПР неустойчивое внимание, импульсивность, повышенную отвлекаемость. О важности исследования процессов внимания писали Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Т. П. Зинченко. Безусловно, количественная оценка уровня внимания и его динамики в процессе деятельности представляет интерес как для анализа выраженности дефекта и его патогенетической природы, так и для динамической характеристики возрастного развития и эффективности коррекционного воздействия.

Установлено, что детям с ЗПР по сравнению с их успевающими сверстниками из массовой школы необходим более длительный период времени для приема и переработки информации.

Кроме того, исследования выявили некоторые снижения у таких детей как долговременной (данные Т. В. Егоровой), так и кратковременной памяти, как произвольного, так и непроизвольного запоминания. Последнее, по данным Н. Г. Поддубной, оказалось у них менее продуктивным по сравнению не только с младшими (на год) нормально успевающими школьниками, но и с нормально успевающими дошкольниками. Это обстоятельство заставляет весьма критически отнестись к мнению о том, что основным симптомом ЗПР является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Исходя из этого положения, естественно было ожидать значительных различий между произвольными и непроизвольными видами деятельности. Однако исследования памяти выявили существенные дефекты и в развитии непроизвольной деятельности (правда, развитие произвольного запоминания отстает в случае ЗПР в большей мере).

Т. В. Егорова обнаружила у детей с ЗПР низкие продуктивность и устойчивость памяти (особенно при значительной нагрузке), слабое развитие опосредованного запоминания, снижение его при интеллектуальной деятельности. Подобное снижение еще более характерно для ситуации воспроизведения.

Так, в задании на опосредованное запоминание с опорой на картинку дети с ЗПР в большинстве случаев подбирают для запоминания слов те же картинки, что и школьники с нормальным развитием. Однако последующее воспроизведение слов на основе отобранных картинок вызывает у них значительные затруднения. Часто они называют совсем не те слова, которые были заданы.

Т. А. Власова, М. С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти учащихся с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условие задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного.

Л. В. Занков, сравнивая развитие различных форм памяти у детей с ЗПР, показал, что до 10-летнего возраста у них преимущественно используется механическое запоминание, и только в старшем возрасте осмысленное запоминание становится продуктивнее.

В исследованиях Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпиной, С. Г. Шевченко было показано, что речь детей с ЗПР также отличается от нормы. Словарь этих детей,

особенно активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны, а иногда и просто ошибочны; затруднено формирование эмпирических и грамматических обобщений. Ряд грамматических категорий в их речи просто отсутствует. У детей этой группы часто встречаются дефекты произношения, они с трудом осваивают звуковой анализ слова, недостаточно владеют его звуковым образом. Все это затрудняет обучение чтению и письму.

Таким образом, анализ исследований отечественных и зарубежных педагогов и психологов позволил выделить четыре подхода к проблеме изучения детей с ЗПР.

Первый основан на рассмотрении проблемы с чисто педагогических позиций. В исследованиях этого направления такие дети обозначаются как имеющие недостаточные способности к обучению или дети с трудностями в обучении. Сторонники этого подхода объединяют в одну группу детей, испытывающих трудности в обучении, по самым разным причинам — от поражений центральной нервной системы и дефектов анализаторов до педагогической запущенности.

Приверженцы второго подхода рассматривают трудности в обучении детей как результат неблагоприятных условий жизни и воспитания. Они ограничивают сенсорный опыт ребенка и его общение с окружающими и задерживают тем самым его интеллектуальное развитие, создают трудности в формировании личности. Дети, требующие специального обучения для преодоления последствий неблагоприятных условий, определяются как «неприспособленные», педагогически запущенные.

Сторонники третьего подхода определяют группы детей, отстающих в развитии и нуждающихся в специальном обучении для преодоления этого отставания, как детей с нарушениями поведения. Учение в этом случае рассматривается как форма поведения, ведущая для этого возраста.

И, наконец, четвертый подход связан с разработкой психиатрами, психоневрологами и психологами США концепции, предложенной А. Штраусом и Л. Лентинен. Дети этой категории называются детьми с минимальными мозговыми дисфункциями.

Проведенный анализ исследований свидетельствуют о том, что дети с ЗПР имеют следующие особенности:

- своеобразную психическую деятельность, проявляющуюся в низком уровне познавательной активности, вследствие чего дети в равных условиях овладевают гораздо меньшим объемом знаний и представлений об окружающем мире, чем их нормально развивающиеся сверстники;

- низкая работоспособность;
- незрелость эмоций и воли;
- несформированность навыков интеллектуальной деятельности;
- недоразвитие внимания, памяти, мышления;
- потребность в более длительном периоде для переработки сенсорной информации;
- низкий уровень самоконтроля.



ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ



**О самостоятельности
дошкольных учреждений**

Вопрос о путях развития системы образования в современных условиях, в частности о том, лучше ли предоставить самостоятельность образовательным учреждениям или развивать сильную систему управления (районные, городские, областные органы управления), очень важен. По сути это вопрос стратегии образования в России: развитие рыночной экономики в системе образования или командной.

Классическая экономическая наука позволяет сравнивать две крайности — чисто рыночную экономику (которой нет ни в одной развитой стране) и командную экономику, которая существует лишь в тоталитарном государстве. На практике этот вопрос будет решаться путем оптимального сочетания этих двух подходов. Для нас же решение этого вопроса очень важно, ибо от него зависит стратегия развития системы образования. Проанализируем, как этот вопрос решали различные авторы.

Н. П. Рыбникова — заместитель председателя комитета по образованию администрации г. Новгорода в статье «Объединение усилий к единому образовательному пространству» пишет: «Механизм реорганизации финансовой деятельности образовательной системы Новгорода и области имеет несколько вариантов: первый — форсированный вывод всех образовательных учреждений на полную финансовую самостоятельность, самостоятельный баланс, то есть самостоятельную бухгалтерию. И это идеальный вариант, но он возможен только при нормированном финансировании и финансировании потребностей образовательных учреждений в полном объеме, чего, к сожалению, нет; второй — это ничего не менять, ждать проявления инициативы со стороны руководителей образовательных учреждений. И третий путь, который мы предпочли бы, — компромиссный, предлагающий открытие расчетных и бюджетных счетов образовательных учреждений при их обслуживании централизованной бухгалтерией».

К. С. Митрохина — главный специалист по ДОУ управления образования г. Тулы в статье «Управление и финансирование системы дошкольных образовательных учреждений города Тулы» пишет: «На сегодняшний день в условиях самостоятельности работают 49 муниципальных детских учреждений города, которые, имея собственные расчетные счета, могут:

- целесообразно распоряжаться выделенными средствами на улучшение материально-технической базы, приобретение оборудования, инвентаря, оплату труда;

- самостоятельно заключать договоры с поставщиками с целью приобретения товаров и продуктов по более низким ценам;

— шире привлекать дополнительные источники финансирования: сдавать в аренду неиспользуемые помещения, оказывать дополнительные и различные посреднические услуги и т.д.».

Однако, отмечает автор далее, «в связи с ухудшением экономического положения в городе образовательные учреждения, работающие в условиях хозяйственной самостоятельности, испытывают и большие трудности... недостаточность бюджетного финансирования послужила причиной роста задолженности учреждений, а взаимные расчеты производятся финансовыми органами в первую очередь с централизованными бухгалтериями».

Из приведенных высказываний очевидно, что автор, несомненно, поддерживает увеличение самостоятельности ДООУ, однако говорит и об отрицательных явлениях, вызванных их самостоятельностью. Можно сделать вывод: опыт хорош, полезен, однако следует продумать такую программу воздействия на систему, чтобы нейтрализовать эти минусы. Причем некоторые авторы говорят о необходимости полного нормированного финансирования в соответствии со всеми нуждами ДООУ. Однако это невозможно из-за дефицита ресурсов (который имеет место и в развитых странах). Но это не значит, что переход ДООУ к самостоятельности невозможен. Об этом свидетельствует множество ДООУ, работающих в этих условиях несколько лет. Следовательно, речь идет о целенаправленном воздействии управляющей подсистемы (макросистемы образования) с целью развития самостоятельности ДООУ, которая должна продумать систему защиты ДООУ.

Вопрос о самостоятельности ДООУ напрямую связан с организацией нормированного финансирования ДООУ. Все авторы без исключения говорят о необходимости организации нормированного финансирования ДООУ. Н. П. Рыбникова оценивает изменение структуры органов образования в связи с переходом некоторых ДООУ на финансовую самостоятельность и так представляет систему финансирования учреждения образования из бюджета: «Бюджет нового года формировался из расчета средств, израсходованных в 1996 году, плюс долги, имеющиеся на 1 января 1997 года. От этой суммы взято 60%. Естественно, что в полном объеме реализуются только защищенные статьи: заработная плата, начисления на заработную плату, расходы на питание. Все остальные части соответствуют доходной части города».

К. С. Митронина пишет: «Финансовое положение ДООУ крайне неудовлетворительно. Бюджетное их финансирование на 1998 год утверждено на 50% от потребности, а фактическое использование за прошлый год составило 30%. Выделяемые средства на питание детей позволяют выполнять натуральные нормы лишь на 60 %, что, естественно, отрицательно сказывается на детском здоровье».

Все это свидетельствует о полном отсутствии воздействий управляющей подсистемы (управление образования) на управляемую подсистему и еще раз подтверждает наши предположения о том, что судьбу детского сада решают не специалисты образования, а люди, далекие от нее, но имеющие доступ к финансам. Это делает систему еще более уязвимой.

Следующий вопрос, который хотелось бы выяснить, — в чем видят специалисты пути развития образования и каковы механизмы управления этими про-

цессами. Многие авторы усматривают источники развития в расширении финансовой самостоятельности ДОУ. Другие направления развития образования специалисты связывают с расширением количества услуг, с их максимальной адаптацией к потребностям населения: «В настоящее время прорабатывается системами привлечения дошкольных учреждений к внедрению новых платных услуг: группы кратковременного пребывания детей; группы выходного дня; обучение детей, приходящих в детский сад по расписанию...»

Предполагается целая система мер воздействия на ДОУ. Однако основным направлением совершенствования образования все без исключения считают повышение уровня профессионализма и квалификации руководителей образовательных учреждений.



Профессиональная подготовка кадров — пути решения проблемы

В настоящее время остро стоит проблема обеспечения дошкольных учреждений профессиональными педагогическими кадрами, способными решать учебно-воспитательные задачи. Сложность решения этой проблемы обусловлена следующими факторами.

С одной стороны, изменилось отношение родителей и общественности к дошкольному периоду детства, к воспитанию ребенка в условиях детского сада. С 1995 года согласно постановлению правительства РФ детский сад приобрел статус дошкольного образовательного учреждения, являющегося первой ступенью в общей образовательной структуре, вследствие чего обязан предоставить родителям право выбора образовательных услуг и приоритетов в воспитании ребенка. Высокий уровень требований родителей к дошкольному воспитанию является следствием осознания ими важности периода дошкольного детства, в процессе которого интенсивно формируются физические и психические качества личности, необходимые человеку в течение всей последующей жизни. Большая ответственность лежит на воспитателях, призванных по роду своей деятельности содействовать развитию личности ребенка, создавая оптимальные условия для его психического и физического здоровья. И реализовать эти функции могут только высококвалифицированные педагогические кадры. Но, с другой стороны, низкая заработная плата, большая психоэмоциональная нагрузка при ненормируемой работе, огромная ответственность за жизнь и безопасность детей, «непрестижность» профессии в глазах молодежи — это объективные социально-экономические причины, способствующие массовому оттоку педагогических кадров из дошкольных учреждений.

Таким образом, повышение требований к педагогу-воспитателю, работающему с маленьким ребенком, со стороны родителей, органов управления образованием, общественности и низкая материальная и моральная оценка их труда — это те объективные факторы, которые делают задачу обеспечения дошкольных учреждений педагогическими кадрами трудновыполнимой. Пытаясь решить эту проблему в Одинцовском районе Московской области, мы провели анализ кадровой ситуации, который позволил выявить следующую картину.

Основной педагогический контингент дошкольных учреждений — женщины в возрасте от 40 до 65 лет. Например, из 47 заведующих муниципальными детскими садами района 35 — женщины пенсионного и предпенсионного возраста. Сегодня почти в каждом дошкольном учреждении района не хватает от 2 до 7 педагогов-воспитателей. В целом в 47 детских садах, в которых воспитываются около 5 тысяч дошкольников, 130 вакантных мест. При

этом 325 из 1275 воспитателей, работающих в дошкольных учреждениях, не имеют специального педагогического образования. В индивидуальных беседах с молодыми воспитателями и младшими воспитателями, не имеющими специального педагогического образования и недавно поступившими на работу, мы выявили еще один фактор, субъективный, — отсутствие специальных профессиональных знаний в области психолого-педагогических дисциплин не позволяет молодым кадрам комфортно и уверенно чувствовать себя на работе. Объективные трудности, с которыми они сталкиваются в процессе работы с детьми, усугубляются отсутствием знаний, умений и навыков педагогической деятельности, что отрицательно сказывается на развитии положительного отношения к деятельности и на формировании устойчивого профессионального интереса, а следовательно, не способствует творческой самореализации личности. Данные социологического опроса воспитателей и их помощников, проведенного в августе — сентябре 1998 года, свидетельствовали о том, что 25% молодых воспитателей осознанно относятся к выбору своей профессии, любят детей, планируют в дальнейшем работать в дошкольных учреждениях района и выражают желание получить специальное педагогическое образование по соответствующему профилю. Но отдаленность ближайших учебных заведений требует дополнительных финансовых и временных затрат, что существенно осложняет решение проблемы. Принимая во внимание острую потребность муниципальных дошкольных учреждений в педагогических кадрах, мы разработали специальную Целевую комплексную программу, главной задачей которой стала подготовка квалифицированных специалистов со средним педагогическим образованием по специальности «Дошкольное образование» для их дальнейшей работы в дошкольных учреждениях Одинцовского района.

С этой целью в октябре 1998 года на базе одного из муниципальных дошкольных образовательных учреждений был открыт Одинцовский филиал Московского областного педколледжа. Контингент студентов для дошкольного отделения педколледжа был сформирован из воспитателей и их помощников (нянь), уже работающих в дошкольных учреждениях района, но не имеющих специального педагогического образования. Учредителем нового учебного заведения стал Московский областной педагогический колледж г. Серпухова — одно из лучших государственных образовательных учреждений Московской области, реализующее углубленные программы среднего профессионального образования, обеспечивая обучающимся высокий уровень квалификации. Так как Одинцовский филиал является его структурным подразделением, то непосредственно учебно-воспитательной работой руководят высококвалифицированные преподаватели Московского областного педколледжа: совместно с преподавателями филиала готовят учебные планы и программы, оказывают помощь в обеспечении филиала учебно-методическими пособиями, систематически проводят консультации со студентами и преподавателями филиала, принимают участие в экзаменационных сессиях.

Высокий уровень образовательной работы в Серпуховском педколледже предусматривает аналогичный ее уровень в филиале. Требования к учебно-воспитательному процессу достаточно высокие. Несмотря на очно-заочную (вечернюю) форму обучения, занятия в филиале колледжа проводятся регу-

лярно, 4 раза в неделю (один день индивидуальных консультаций) и учебная нагрузка составляет 22 учебных часа в неделю, что максимально приближено к нормативам дневной формы обучения (28 часов).

В филиале колледжа работают высококвалифицированные преподаватели, имеющие высшее базовое образование (в том числе и кандидаты педагогических наук) и большой стаж работы по специальности. Осознавая ответственность и важность своей деятельности — обеспечить учащимся высокий уровень квалификации, преподаватели стремятся сформировать у студентов глубокий и устойчивый интерес к педагогической деятельности, воспитать такие качества, как эмоциональную отзывчивость, коммуникабельность, умение владеть собой, педагогический оптимизм. Только на основе этих качеств можно овладеть педагогическим мастерством. Самоотдача и преданность своему делу преподавателей филиала колледжа не случайна. Ведь большинство студентов не просто пришли получить диплом о среднем специальном образовании, многие из них уже несколько лет работают в детских садах, любят детей и, несмотря на все трудности своей профессии, планируют в дальнейшем работать в дошкольных учреждениях. Такой сознательный выбор профессии обуславливает и осознанный подход к обучению, направляет усилия учащихся на активное усвоение знаний.

Основу структуры учебного процесса составляет оптимальное сочетание лекционных и семинарских занятий и самостоятельной и практической работы студентов в дошкольных учреждениях по месту основной работы. Методологическую основу процесса обучения составляет «активистская» концепция, согласно которой процесс обучения зависит от активности учащихся, от уровня развития их самостоятельности в познавательной деятельности. Это предполагает значительное расширение традиционного спектра педагогического воздействия, основой которого является субъективный подход к обучающемуся, предусматривающий перенос акцента с репродуктивных способов восприятия на стимулирование самостоятельности и творческой инициативы, становление и развитие профессионального мышления и самосознания.

В связи с этим преподаватели филиала педколледжа разработали систему преподавания педагогических дисциплин, и на ее основе — методику обучения этим дисциплинам. Цель системы обучения — подготовить высококвалифицированных специалистов, владеющих основами педагогического мастерства. Главная задача заключается в развитии творческого мышления студентов путем изложения различных позиций и концепций, интеграции содержания различных педагогических дисциплин. Последовательность изучения педагогических дисциплин тесно связана с организацией педагогической практики в дошкольных учреждениях района. Причем студентам предоставляется возможность проходить практику не только по месту работы, но и в лучших дошкольных образовательных учреждениях района, специализирующихся на конкретных направлениях в обучении и воспитании детей или творчески работающих по альтернативным программам. Это способствует углублению знаний учащихся, расширяет их представления о педагогической работе с дошкольниками и их родителями.

Практическая подготовка специалистов начинается на первом году обучения в виде лабораторного практикума по дисциплинам предметного блока.

В содержание лабораторного практикума, проводимого на местах работы студентов, включаются задания по изучению, диагностике детей, наблюдению и анализу воспитательно-образовательной деятельности педагога, а также включение студентов — помощников воспитателей — в непосредственную работу с детьми.

Мы считаем, что в процессе теоретической и практической подготовки студенты должны приобрести основные профессионально-педагогические умения, а именно:

- проективно-прогностические: умение ставить цели и формулировать задачи педагогической деятельности, умение планировать и составлять план работы с детьми, умение прогнозировать развитие и воспитание личности ребенка, результаты определенных педагогических воздействий;
- организаторские: умение организовать разные виды деятельности с детьми и взрослыми;
- методические: владение приемами работы с детьми, умение осуществлять индивидуальный подход, развивать творческие способности;
- диагностические: умение изучать личность ребенка, условия и оснащенность педагогического процесса, педагогическую документацию, умение анализировать деятельность детей, педагогов, родителей; разработать тест, диагностическую карту, определять уровень развития ребенка, составлять психолого-педагогическую характеристику;
- коммуникативные: умение целенаправленно организовывать общение и управлять им, публично выступать перед коллективом педагогов, родителями; разрешать конфликтные ситуации, управлять своим поведением и настроением, четко и убедительно выражать свои мысли;
- исследовательские: владение исследовательскими методами, умение изучать, обобщать передовой педагогический опыт;
- прикладные: умение изготавливать дидактические материалы, игрушки, эстетически и педагогически грамотно оформлять выставки, стенды и др.

В начале обучения студенты знакомятся с перечнем умений, которыми они должны овладеть. Затем, в процессе образовательной работы формируется стремление совершенствовать имеющиеся умения и овладеть отсутствующими, что способствует развитию самоорганизации, самостоятельности. Этому также помогает включение в процесс обучения заданий и тестов по самодиагностике, определяющих степень готовности студентов к педагогической деятельности (например: тест на выявление творческого потенциала, тест «Определите, какой вы лектор» или тест на оценку самоконтроля в общении и т.д.).

Тесная связь образовательной работы с организацией педагогической практики обусловлена логикой формирования педагога как специалиста и предусматривает последовательность в изучении педагогических дисциплин, которые, на наш взгляд, должны быть заложены в основу учебных планов:

- цикл учебных дисциплин, предусмотренных программой педагогического училища;
- специальная программа «Воспитание будущего педагога», включающая следующие предметы: «Основы самоподготовки будущего воспитателя»; «Культура педагогического труда»; «Основы актерского мастерства»; «Этикет».

- введение дополнительных специализаций по выбору студента: «Руководитель дошкольного учреждения»; «Руководитель изодетельности»; «Руководитель физвоспитания»; «Воспитатель логопедических групп»; «Воспитатель с правом обучения детей иностранному языку».

Эта система изучения педагогических дисциплин отличается практической направленностью и имеет цель сформировать стойкий профессиональный интерес к педагогической деятельности, вооружить студентов новейшими достижениями педагогической теории и практики в области современного дошкольного воспитания, она подвижна в корректировке, конкретна в содержании и формах организации учебного процесса. В методике, построенной на основе этой системы, ведущей является идея интенсификации учебного процесса, предполагающая при наименьшей затрате времени качественное улучшение подготовки будущего специалиста. Мы хотим, чтобы выпускники нашего педколледжа могли легко вписаться в инновационный режим современных дошкольных учреждений, были ориентированы на творчество, педагогическую импровизацию, поиск новых методов и форм воспитания и обучения, были готовыми к экспериментально-поисковой работе. Преподаватели надеются, что, достигнув такого профессионального уровня, наши выпускники никогда не изменят педагогической профессии.



Эстетическое образование как компонент культуры педагога

Современная подготовка специалистов в вузах ведется на основе государственных образовательных стандартов, но потребности общества значительно шире их, особенно в части формирования культуры педагога.

Культура рассматривается нами как часть профессиональной подготовки педагога в вузе, охватывающей широкий спектр проблем, среди которых — формирование эстетической культуры, содержание эстетического образования будущих педагогов. Проблема формирования культуры педагога рассматривается нами с позиций гуманизации, культурологического подхода.

Анализ педагогической деятельности педагогов, учебного процесса в вузе свидетельствует, что в современных условиях требуется новое качество педагога: умение создать новое на основе уже известного, разрабатывать новые творческие методы и приемы работы с детьми. Необходимо развивать у педагогов креативность, которую, учитывая ее важность в педагогической деятельности, можно рассматривать, во-первых, как качество, во-вторых, как дидактический принцип.

Эстетическое образование как компонент профессиональной культуры педагога требует изменить содержание образования, расширить эстетическую подготовку, развивать его креативность в учебном процессе. Особое место здесь занимает интеграция учебных дисциплин, образовательных программ, создание интегрированных курсов.

Активизация эстетического воспитания детей дошкольного возраста, дополнительного образования выдвигает задачу углубления эстетического образования, расширения его содержания. Совершенствование эстетического образования способствует подготовке педагогов, повышению уровня их культуры, в том числе профессиональной.

Современная концепция подготовки специалиста дошкольного воспитания в вузе включает художественно-эстетическую подготовку как компонент вузовского образования. Перемены в обществе и образовании, в частности дошкольном, требуют обратить особое внимание на духовное развитие личности педагога. Стержнем духовного развития личности является нравственно-эстетическая культура. Формирование эстетической культуры личности — сложный процесс, который происходит в течение всей жизни человека и предполагает овладение знаниями и умениями в эстетической, художественной и нравственной областях (представления о художественной культуре (народное и профессиональное искусство), эстетике разных видов деятельности, ландшафтной эстетике, экологической эстетике, теории эстетического воспитания и теории эстетики).

Основы эстетической культуры закладываются в дошкольном возрасте и являются фундаментом будущего духовного развития личности. Поэтому важной задачей эстетического воспитания дошкольников становится воспитание основ культуры личности, включающей эстетическую, художественную и нравственную культуры. Это находит выражение в развитии детского художественного творчества, знакомстве детей с историей искусства, народным искусством, этикетом.

Новая задача требует качественных изменений в обучении будущих специалистов дошкольного профиля, повышения роли художественно-эстетического развития, а также специальной подготовки в области эстетического, художественного, нравственного воспитания дошкольников.

В основе нашей концепции подготовки специалистов дошкольного профиля лежат достижения отечественной и зарубежной философской, эстетической, этической, психолого-педагогической наук. Ведущим в концепции является положение, высказанное К.Д. Ушинским: педагогика — это наука и искусство, о главенствующей роли творческих способностей в развитии личности, о взаимосвязи развития творческих и интеллектуальных способностей человека, о креативности педагогической деятельности. Особое место в концепции занимают выводы, сделанные Т.С. Комаровой в результате проведенных ею исследований: для развития творчества детям необходимо приобрести определенные знания, овладеть умениями и навыками, освоить способы деятельности, то есть необходимо целенаправленно обучать детей, осваивать богатый художественный опыт; положительное отношение взрослого к инициативе и творчеству детей выступает как стимул развития. Детское творчество основывается на формировании восприятия, памяти, мышления ребенка. В качестве формы обучения предлагается интегрированный тип занятий.

Т.С. Комарова считает, что для полноценного и целенаправленного эстетического воспитания педагогу надо иметь представления о конечном результате — о том, что будет знать, уметь ребенок к концу пребывания детей в дошкольном учреждении; необходимо повысить роль художественно-эстетического образования в профессиональной подготовке специалистов, усилить внимание к формированию их нравственно-эстетической культуры.

Художественно-эстетическая подготовка — компонент вузовского образования. В современных стандартах высшего профессионального образования слабо представлена роль этого компонента в подготовке специалиста. Преподавание таких дисциплин, как литература, мировая художественная культура и культурология, является обязательным в вузе, что само по себе хорошо. Однако недооценивается значение эстетики и этики, их интегрирующая роль в формировании культуры личности.

Эстетическое воспитание детей может осуществлять педагог, получивший художественно-эстетическую подготовку в вузе. Такая подготовка состоит из нескольких блоков, включающих знания и умения, необходимые специалисту по дошкольному воспитанию.

- *Теоретический блок:* знания в области философии, эстетики, этики, истории искусства, психологии и педагогики творчества.

- *Практический блок*: умения и навыки в художественной области, специальная подготовка в одной из художественных областей.

- *Методический блок*: теория эстетического и художественного воспитания, методика эстетического воспитания, специализация художественного направления, менеджмент и маркетинг в области дополнительного художественного образования, эстетического воспитания детей дошкольного возраста.

- *Специальный блок*: развитие художественного восприятия, памяти, мышления, воображения, креативности, художественных интересов, потребностей; художественная установка как основа культуры личности.

Каждый блок интегрирует знания из разных областей науки. Предметы эстетического цикла изучаются в течение всего обучения, сочетаясь с активной творческой деятельностью студентов — учебной и внеучебной, в процессе педагогической практики.



Обучение студентов методике эстетического воспитания на основе различных видов художественно-творческой деятельности

Дошкольный возраст наиболее чувствителен ко всякого рода воздействиям, к усвоению разнообразного общественно-исторического опыта, накопленного веками, к овладению различными умениями и навыками. Именно в этом возрасте приобретается тот эстетический запас, который человек пронесет через всю жизнь, на что указывают многие отечественные педагоги и психологи (Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, В. А. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин и др.).

Одно из средств эстетического воспитания дошкольника, развития его творческой активности, отвечающее запросам ребенка в получении знаний, опыта, положительных эмоций, — это устное народное творчество.

Поэтическое творчество народа — эффективное средство формирования эстетического восприятия мира детьми дошкольного возраста, эстетического отношения к нему. Обращение к родным корням, по выражению Д. С. Лихачева, расширяет и обогащает эстетическую восприимчивость человека.

Рассматривая словесное творчество народа как средство эстетического воспитания и развития творческой активности дошкольников, мы исходим из того, что его невозможно использовать вне связи с другими видами народного искусства (музыкальным, декоративно-прикладным) и тем более отдавать предпочтение только одному какому-либо жанру, например, сказке. Важным аспектом является и то, что устное народное творчество должно быть максимально включено в быт и деятельность детей. Опираясь на концепцию эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей дошкольников и принцип интеграции разных видов деятельности, разработанные Т. С. Комаровой, воспитательно-образовательную работу на занятиях и в свободное время мы строили таким образом, что материал, который давался детям в разнообразных видах деятельности, объединялся в соответствии с темой, интересной детям, например, «Цветущий сад». Это позволяло более вдумчиво отнестись к ней, творчески осмыслить и передать ее содержание в разных видах художественно-творческой деятельности. Такой подход позволяет более эффективно использовать различные формы работы с детьми и создавать разнообразную мотивацию творческой деятельности, широко использовать продукты детской деятельности.

Чтобы решить задачи эстетического воспитания и развития творческой активности дошкольников, важно правильно организовать работу с родителями, активно привлекать их к подготовке, организации и проведению праздничных мероприятий на основе фольклорного материала, повышать уровень знаний,

умений и навыков в использовании фольклорных произведений при воспитании детей.

Особое внимание необходимо обратить на подготовку будущих педагогов к эстетическому воспитанию и развитию творческой активности дошкольников на основе интеграции различных средств и видов художественно-творческой деятельности, поскольку это вызывает у них значительные трудности. Следует уделить большее внимание курсу «Детская литература», который должен заложить у студентов основы эстетического восприятия фольклорных произведений. Проведенный нами анализ программ по «Детской литературе» свидетельствует, что количество часов, отведенных на изучение фольклорных произведений, невелико, особенно это касается малых фольклорных жанров (загадка, пословица, поговорка и т.д.). К тому же предусмотренные программой занятия носят общий, ознакомительный характер, что не позволяет студентам глубоко проникнуть в суть этих произведений, воспринять их художественную ценность.

При подготовке студентов к эстетическому воспитанию на основе интеграции различных видов деятельности существенную помощь окажет спецкурс «Устное народное творчество в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста». Задачи этого спецкурса следующие:

- рассмотреть особенности восприятия дошкольниками произведений фольклора различных жанров;
- развить практические навыки эффективного использования устного народного творчества в педагогическом процессе детского сада на основе интеграции различных видов художественно-творческой деятельности.

Этот спецкурс помогает студентам понять особенности принципа интеграции разных видов художественно-творческой деятельности на основе тематического объединения материала.

Эстетическое воспитание и творческое развитие дошкольников эффективно только тогда, когда сами педагоги владеют эмоционально-эстетическим восприятием фольклорных произведений, знаниями об устном народном творчестве, методами формирования интереса к фольклорным произведениям и имеют желание выразить полученные впечатления в разных видах художественно-творческой деятельности.



Пути повышения квалификации педагогов начальных классов в области эстетического воспитания учащихся

Современная школа испытывает явный дефицит высококвалифицированных специалистов. Высокий профессиональный уровень педагога подразумевает не только глубокие знания предмета, но и способность воспитать творческую личность ученика. Для этого педагог в первую очередь сам должен быть творческой личностью, вовлекающей учащихся в творческий процесс и пробуждающей их творческую активность.

В профессиональной деятельности учителя велика роль его теоретической, методической и практической подготовки. С нашей точки зрения, повышение квалификации учителя начальных классов в области эстетического воспитания — это система, которую составляют взаимосвязанные элементы, чьи действия подчинены единой цели.

Теоретико-педагогический анализ проблемы позволил установить, что эффективность повышения квалификации учителей начальных классов в области эстетического воспитания находится в тесной связи с более глубоким изучением теоретических курсов в процессе повышения квалификации. Этому способствует выполнение ряда условий, использование различных методик, способствующих развитию творческого мышления, собственного педагогического стиля, общей культуры. Повышение квалификации учителей начальных классов в области эстетического воспитания представляет сложный, динамичный, противоречивый процесс.

В ходе исследования были выявлены тенденции качественного повышения квалификации. Было установлено, что эффективность повышения квалификации зависит от степени осознанности педагогом необходимости собственного профессионального роста; от содержания повышения квалификации, включающего в себя как психолого-педагогические, так и узкопрофессиональные вопросы, как теоретическую, так и практическую подготовку; от профессиональной компетентности преподавательского состава.

Результаты исследования свидетельствуют, что с позиции современных требований, предъявляемых к учителю, уровень повышения квалификации учителей начальных классов в области эстетического воспитания нельзя считать высоким. Требования к повышению квалификации формировались под влиянием стереотипа представления о деятельности учителя конца 1980-х годов, поэтому уровень знаний по психологии и педагогике, практических умений, которые получает педагог, отстает от запросов современной школы и семьи.

Современный учебный процесс представляет собой систему формирования личности ребенка, реализующую потребность общества в воспитании высо-

кокультурного гражданина. Эта задача не может быть решена в полной мере без включения в процесс воспитания и образования эстетического цикла для младшего школьного возраста, где закладываются основы нравственности, эстетического восприятия окружающего мира, основы культуры общения; без повышения квалификации учителей начальных классов в области эстетического воспитания.

На основе теоретического анализа разработан и апробирован проект программы повышения квалификации педагогов начальных классов в области эстетического воспитания, который позволил добиться следующих результатов: в ходе учебного процесса по предметам эстетического цикла удалось повысить уровень знаний и умений учащихся, возросла их творческая активность. Эти положительные результаты, как нам кажется, напрямую связаны с улучшением творческой и методической подготовки педагогов в соответствии с актуальностью существующих запросов, полученных в процессе диагностики деятельности учителя.

Программа повышения квалификации позволила обеспечить целостное представление о сущности и значимости преподавания предметов эстетического цикла в начальной школе на основе широкого использования конкретного педагогического опыта различных педагогических коллективов, показать типичные трудности и недостатки в процессе повышения квалификации.

Разработанная и апробированная программа повышения квалификации учителей начальных классов в области эстетического воспитания позволяет педагогам пополнить профессиональные знания, стимулирует их к совершенствованию педагогической деятельности.

Повышение квалификации учителей начальных классов в области эстетического воспитания более эффективно при условии, если определен исходный уровень профессиональной деятельности с помощью диагностики педагогического труда; выявлены причины, тормозящие педагогический процесс; установлены основные затруднения в профессиональной деятельности; изучен передовой опыт работы образовательных учреждений по эстетическому воспитанию учащихся и освоение его педагогами в процессе повышения квалификации.



Подготовка будущих педагогов к художественному воспитанию детей

Исследователями Т.С. Комаровой, Т.Я. Шпикаловой, Л.В. Куцаковой, Н.Ф. Тарловской, Л.А. Топорковой, Б. Неменским и др. созданы интересные программы, цель которых развить художественно-творческие способности дошкольников и школьников.

Работа с различными материалами, как всякая продуктивная деятельность, оказывает огромное влияние на всестороннее развитие ребенка. Дошкольники и младшие школьники знакомятся со свойствами бумаги и ткани, особенностями и разнообразием природного и использованного материалов, учатся применять полученные знания для создания выразительного образа. В процессе создания поделок у детей развиваются умение видеть прекрасное, анализировать предмет, выделяя основные детали и нюансы, делающие предметы эстетичными. Преобразование одной формы в другую развивает воображение, которое лежит в основе формирования художественно-творческих способностей.

Дошкольникам и младшим школьникам доставляет удовольствие делать игрушки своими руками. И хотя создание поделок из разных материалов часто сопряжено со сложностью технического выполнения, в преодолении трудностей ребята получают эмоциональное удовлетворение. Эмоционально положительное отношение к деятельности многие исследователи считают условием формирования художественно-творческих способностей.

Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, А.А. Мелик-Пашаев и др. выделяют еще одно необходимое условие — наличие у дошкольников и младших школьников необходимых навыков и умений, дающих овладеть основными приемами работы с различными видами бумаги и ткани, шишками, ракушками, соломой, семенами растений, листьями, пробками, проволокой, изготовлением поделок из разных материалов, созданием образов, отвечающих основным художественным требованиям. Научить детей творчеству сможет только педагог, который пытается творчески решать поставленные задачи.

Для развития у студентов творческого потенциала мы разработали два спецсеминара — «Развитие художественно-творческих способностей детей в процессе обучения технике оригами» и «Театр своими руками». В рамках этих спецсеминаров студенты получают теоретические знания о работе с бумагой и тканью, нитками, пластмассой и проволокой, природным материалом, возможностями их использования в дошкольных учреждениях и школе узнают историю создания того или иного вида изделий, чтобы потом передать эти сведения детям.

Задача спецсеминара «Развитие художественно-творческих способностей детей в процессе обучения технике оригами» — ознакомить с различными спо-

собами складывания бумаги, формировать навыки и умения работы с бумагой. Знания, умения и навыки, полученные на занятиях, позволят использовать возможности этой техники в развитии творчества детей совместно с другими видами изобразительной деятельности в рамках концепции формирования художественно-творческих способностей, разработанной Т.С. Комаровой, как одно из условий развития детского творчества, рассматривающего разработку интегрированных занятий, построенных на взаимодействии между различными видами искусства и деятельностью. В нашей программе наиболее тесная связь прослеживается между литературой, музыкой, аппликацией, учебной деятельностью и искусством оригами. На занятиях студентам демонстрируются возможности творческого применения поделок в качестве атрибутов для игр и пособий в процессе учебной деятельности. В содержание спецсеминара включаются вопросы эффективного применения различных методов и приемов обучения технике оригами для формирования детского творчества.

Мир театра привлекает ребенка своей загадочностью, особой выразительностью и эмоциональностью. Особенно интересен детям кукольный театр. Кукла, сделанная малышом или с его участием, имеет для него особую ценность. Спецсеминар «Театр своими руками» помогает будущим преподавателям ознакомиться с методикой работы по организации различных видов кукольных театров и привлечению детей к изготовлению персонажей для них. У студентов развиваются умения и навыки изготовления поделок из различных материалов для пальчикового, теневого, настольного театров, театра петрушки и марионетки. Занятия способствуют воспитанию художественного вкуса и развитию творчества. Созданные студентами творческие работы помогут им в будущем организовать в дошкольном учреждении и школе эстетическую обстановку, интересную для детей деятельность, способствующую их творческому развитию.

Проводимые в течение нескольких лет семинары изменили отношение студентов к этой работе. В беседах с ними еще раз подтвердилось, что дети дошкольного и младшего школьного возраста, обладающие навыками работы с бумагой, тканью, природным и использованным материалами, более организованны и активны на уроках и занятиях, легче общаются друг с другом и взрослыми. У ребят проявляются отмеченные И.Я. Лернером способности переноса умений и навыков работы с одним видом материала на другой, способность анализировать, принимать нестандартные решения.

Знания, умения и навыки, приобретенные студентами дневного, вечернего и заочного отделений, обнаруживаются в их творчестве, когда от простых изделий они переходят к творческим работам, проявляя самостоятельность, создавая выразительные образы.

Приобретенные навыки студенты активно используют в профессиональной деятельности, при прохождении педагогической и стажерской практик, при оформлении помещений дошкольных учреждений и школ. Некоторые педагоги применяют полученные умения в кружковой работе с детьми.



Формирование эстетического отношения к произведениям детской литературы у студентов дошкольного факультета

Формирование эстетического отношения к искусству и действительности у будущих педагогов — важнейший компонент их профессиональной подготовки.

Среди специальных дисциплин, изучаемых на дошкольном факультете педвуза, важное значение в профессиональном становлении будущих воспитателей имеет детская литература. Использовать эстетический потенциал художественной литературы в своей деятельности может педагог, обладающий высоким уровнем литературной подготовки.

Эффективно руководить художественно-творческой деятельностью детей педагог может, лишь обладая способностью эстетического видения. Чтобы литературное произведение наиболее полно воздействовало на читателя, необходимо не только воспринять его и осмыслить, но и осознать собственное отношение к нему.

Психологической основой для исследования проблемы взаимоотношений личности и искусства служат труды Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, Б. М. Теплова и др. Важными теоретическими предпосылками в определении роли и значения литературы в эстетическом развитии личности являются идеи М. М. Бахтина о двустороннем, диалогическом познании искусства, в процессе которого выражается внутренний мир познающего. Очевидно, что воспитательные возможности словесного искусства могут быть реализованы только в условиях целенаправленного педагогического процесса. Задача эстетического воспитания будущего педагога в вузе — формирование эстетического отношения к литературному произведению на основе восприятия и изучения его художественных достоинств. Мы считаем, что основа теоретического курса, определяющая его содержание, должна включать поэтику; состав литературного произведения и принципы его рассмотрения.

Учебный план не предполагает освоение теоретико-литературных знаний на дошкольном факультете, что обусловило их объем и содержание. Вследствие того, что преобладающую часть произведений для детей составляют сказки (народная и литературная), а в литературной сказке сочетаются элементы фольклорные и собственно литературные, мы сочли целесообразным сосредоточить внимание на изучении поэтики литературной сказки. Наиболее эстетически значимыми, лучшими образцами жанра являются сказки А. С. Пушкина.

При изучении поэтики литературных сказок мы полагали необходимым проводить анализ, направленный на выявление диалектического сочетания в одном произведении литературных и народно-поэтических художествен-

ных средств, в частности, народной волшебной сказки, сюжеты, персонажи, художественные средства которой были использованы А. С. Пушкиным при создании сказок. Мы разделяем точку зрения В. П. Аникина, Н. И. Кравцова, Ю. Г. Круглова и др. о плодотворности этой учебной деятельности, в процессе которой приобретаются навыки работы и с литературными текстами.

В ходе внедрения экспериментальной методики мы опирались на признаваемое методистами и литературоведами единство методологических принципов литературоведческого и учебного анализов. Использовались и предлагались такие виды анализа, как образный, проблемный, композиционный. Овладению навыками и умениями анализа сказочной поэтики способствовало то, что внимание студентов было сосредоточено на исследовании эстетической функции отдельных словесных единиц, фраз, завершенных эпизодов, что являлось подготовительным этапом к целостному эстетическому восприятию. В ходе эксперимента применялись различные методы и приемы: лекционное изложение материала, беседа, самостоятельная работа студентов.

Известно, что накопление знаний идет интенсивнее, чем формирование умений. Используя метод сопоставления, мы считали его более сложным в освоении, но плодотворным в конечном итоге, потому что происходит осознание сходного и отличного в предметах и явлениях. Сравнение помогает отделить существенные признаки явления и увидеть их в разных связях и отношениях, активизирует восприятие. Анализ письменных работ студентов по сопоставлению сказок братьев Grimm со сказками А. С. Пушкина подтверждает продуктивность метода.

Эффективность экспериментальной программы устанавливалась на основе изменения уровней эстетического отношения к произведениям детской литературы у студентов.



Цвет, колорит в изучении основ дизайна на факультете дошкольного воспитания

Для нашего времени характерно качественно новое развитие пластических искусств и дизайна. Решение проблем колористической организации предметно-пространственной среды дает возможность создавать гармоничную среду, полностью отвечающую запросам современного человека. Благодаря цвету и колориту в сознании человека формируется специфический художественный образ пространства. Его свойства позволяют выявить структуру пространства, обеспечить пространственно-временную ориентацию или вызвать определенные психоэмоциональные реакции.

В современном мире усиливается стремление найти пути создания комплексной материальной жизненной среды, как единой системы, которая может служить основой для всестороннего удовлетворения не только утилитарных, но и духовных потребностей человека и, следовательно, способствовать и его многостороннему развитию. Особенно важно создать такую среду в дошкольных и школьных учреждениях. В рассмотрении этого вопроса большую роль играет научно обоснованная визуальная организация среды обитания человека. Эстетическое оформление среды — это не только способ вызвать положительные эмоции, но и возможность внести порядок в ее неоднородную и сложную структуру, ориентироваться в ее предназначениях, функциях и объемно-пространственных проявлениях.

Цвет, который до недавнего времени рассматривался как дополнительное средство при создании гармоничной пространственной среды (композиции), теперь начал осмысливаться как один из важнейших факторов, участвующих в функциональном, эстетическом и духовном моделировании жизненного климата. Психофизическое воздействие цвета, происходящее ассоциативным путем, обуславливает его свойство иллюзорно изменять физические характеристики и реальное местоположение предметов. Использование «оптических иллюзий», по терминологии В. Пенавска, дает возможность достичь желаемого результата: психического или эстетического эффекта, визуально по-новому сформировать существующее пространство или объем, скрасить недостатки неудачной композиции.

Единство — основной принцип всякой композиции. В колорите единство проявляется в визуальном балансе цветовых величин, подчинении оптической суммы локальных пятен определенной доминанте, противопоставлении контрастных или чередование нюансированных тонов. Рассматривая принципы создания цвето-объемно-пространственной композиции, в современной жилой среде обитания можно выделить три основные органично взаимосвя-

занные функции цвета: психофизиологическую, сигнально-информационную и композиционную. Качества цвета — функциональные, эстетические, композиционные — с давних времен использовались для художественного единства визуальной среды.

Формообразование современной жизненной среды требует новой концепции колорита, знать которую важно тем, кто формирует отношение к этой жизненной среде, и тем, кто ее создает. И, прежде всего, этими знаниями должны овладеть будущие воспитатели новых поколений.

Полихромная организация среды помогает оптически (визуально) сформировать ее на основе соответствующих функциональных и эстетических принципов. Психологическое восприятие цвета субъективно. Однако имеются некоторые общие ассоциации, возникающие у людей при наблюдении того или иного цвета. С помощью цвета можно создать определенный ритм — посредством повторения одной и той же цветовой гаммы через интервалы. Яркие цвета должны уравниваться приглушенными, темные — светлыми, теплые — холодными. Помешенные рядом контрастные цвета усиливают яркость друг друга. Красный, желтый, синий цвета в соседстве с серым становятся более густыми, соседство яркого светлого цвета с черным усиливает его яркость. Контрастные тона могут создавать впечатление теплоты или холодности: красный рядом с оранжевым выглядит менее теплым. Светлые — легкие, темные — тяжелые. Переходы синего в фиолетовый, фиолетового в красный, красного в желтый, желтого в зеленый приятно воспринимаются глазом

Цвет дает возможность подчеркнуть некоторые контрасты, создать иллюзию глубины пространства, плотности фактуры; вызывать различные эмоциональные ощущения.



**Средство повышения уровня профессиональной
подготовки студентов дошкольного
отделения педколледжей**

Чтобы повысить уровень профессиональной подготовки студентов дошкольного отделения педагогических колледжей, важно решить проблему интеграционных связей в преподавании.

На первый взгляд интеграция в системе предметов художественно-изобразительного цикла — «Изобразительное искусство», «Практическое обучение и ручной труд», «Методика развития изобразительного творчества дошкольников» — бесспорна. Но из опыта работы в педагогических колледжах очевидно, что здесь существуют трудности, обусловленные изменением культурно-эстетической ориентации молодежи, сложностями в реализации студентами полученных художественно-изобразительных знаний, умений, навыков, существованием межпредметных конфликтов и т. д.

Почему необходимо укреплять интеграционные связи в цикле художественно-изобразительных предметов? Причин несколько: сокращаются учебные часы; снижается востребованность художественно-изобразительных знаний и умений студентов в дошкольных учреждениях; межпредметные итоги подводятся преимущественно в конце учебного семестра или учебного года; существенно отличается базовая подготовка педагогов; материально-техническое обеспечение предметов недостаточное и т. д.

Устойчивые связи между предметами возможны благодаря единству целевого, содержательного и оперативного компонентов процесса обучения; единству требований; единству понятийного аппарата; созданию единой творческой среды; применению знаний, полученных на занятиях по изобразительному искусству (по композиции, графике, живописи и т. п.); проведению параллельных и комплексных занятий, работ и выставок; интегрированным занятиям, на которых ключевыми моментами являются звенья других дисциплин и занятия или задания, когда объект рассматривается с разных точек зрения.

Важнейшим компонентом в подготовке педагогических кадров для дошкольных учреждений мы считаем не только знания, умения, навыки, полученные на уроках, но и опыт творческой деятельности, эмоционально-оценочную деятельность, общение, личностную ориентацию в обучении, сотрудничество участников педагогического процесса (учитель — студент, студент — студент, учитель — учитель).

Творчество является связующим, опорным элементом в интеграции занятий художественно-изобразительного цикла. Это синтез полученных знаний и умений, личностных проявлений студентов и педагога, стремление к самостоятельности; духовная, нравственная, профессиональная активность.

Необходимо создавать условия для реализации творческих потребностей студентов на каждом занятии, развивать систему востребованности творческой активности и студентов, и педагогов в процессе обучения.

Наиболее ярко результаты творческой художественно-изобразительной работы со студентами прослеживаются при организации и проведении выставок (учебных, итоговых, творческих самостоятельных, тематических работ и др.; важно, чтобы среди них были и межпредметные выставки). Такая форма взаимодействия предметов интересна и студентам, и педагогам, она наглядна, показательна, дает возможность охватить всех студентов разными видами художественно-изобразительной, методической деятельности, обогащает новыми знаниями, художественным опытом, раскрывает широкие возможности для самореализации.

Интеграцию предметов художественно-изобразительного цикла можно увидеть и в разных формах организации занятий (урок-путешествие в предмет, КВН, деловые игры, круглые столы, семинары, семинары-практикумы и др.); в исследовательской деятельности студентов, в творческих, курсовых, квалификационных работах, в проведении взаимотестирования и комплексных срезов знаний; в интеграции учебных программ, методическом их обеспечении; конкурсах, фестивалях и т.д.

Интеграция предметов художественно-изобразительного цикла способствует повышению интереса студентов как к предмету, так и к профессиональной деятельности, расширяет и закрепляет знания, создает условия для развития и применения художественного и педагогического творчества.



Взаимосвязь искусств в подготовке специалистов дошкольного воспитания

Важная задача современного педагогического образования — формирование эстетической культуры специалистов, развитие способности понимать и оценивать произведения искусства и эффективно руководить процессом эстетического воспитания детей. В основе приобщения личности к миру искусства лежит представление о художественной культуре как целостной системе, в которой органически взаимодействуют различные виды художественного творчества (Т.С. Комарова, Т.Я. Шпикалова, Т.И. Бакланова и др.). Полноценному эстетическому развитию студентов дошкольного факультета способствует интеграция предметов эстетического цикла.

С учетом взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств была создана экспериментальная модель программы по курсу «Теория и методика музыкального развития детей». Модель программы имеет два взаимосвязанных блока: искусствоведческий и методический. В каждый блок входят два компонента: «Музыкальное искусство» и «Взаимосвязь музыкального и изобразительного искусств».

Содержание первого блока программы направлено на формирование искусствоведческой информированности и личной эстетической культуры студентов. В компонент «Музыкальное искусство» входят знания о музыке как виде искусства и ее выразительных средствах, о жанрах музыкального искусства, об особенностях стиля композиторов, о музыкальных произведениях. Компонент предлагает развитие: умения определять характер музыкальных произведений, анализировать художественный образ, различать жанры, узнавать особенности стиля композитора в конкретных произведениях.

Компонент «Взаимосвязь музыкального и изобразительного искусств» включает знания об эмоциональной, тематической, образной, стилевой связи музыкального и изобразительного искусств, о перекличке выразительных средств и терминов в искусствах, о синтезе музыкального и изобразительного искусств в опере и балете, об изобразительности в музыке и музыкальности в живописи. Сюда же относятся умения сопоставлять близкие по настроению произведения музыкального и изобразительного искусств, устанавливать образно-стилевые параллели между творчеством композиторов и художников, выявлять связь художественно-образных средств музыкального и изобразительного искусств в синтетических жанрах музыки, находить элементы изобразительности в музыке и проявления музыкальности в живописи.

Содержание второго блока программы — методического — направлено на формирование знаний и умений по организации и руководству музыкальным

воспитанием детей с использованием взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств. Компонент «Музыкальное искусство» в этом блоке включает знания особенностей музыкального восприятия детей, диагностик выявления особенностей музыкального восприятия, планирования работы по ознакомлению дошкольников с музыкальными произведениями, методик ознакомления с музыкой, принципов отбора музыкальных произведений для детей. Этот компонент способствует развитию умения выявлять особенности музыкального восприятия, формировать процесс музыкального восприятия, руководить этим процессом. В компонент «Взаимосвязь музыкального и изобразительного искусств» методического блока включены знания особенностей восприятия детьми произведений музыкального и изобразительного искусств во взаимосвязи, диагностик выявления взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств, планирование работы, методик применения взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств в работе с детьми, принципов подбора произведений музыкального и изобразительного искусств для сопоставления.

Знания и умения внутри каждого компонента, а также между компонентами блоков взаимосвязаны. Так, например, знание выразительных средств лежит в основе умения анализировать художественный образ произведений; умение сопоставлять произведения музыкального и изобразительного искусств имеет в своей основе знание об эмоциональной, образной, тематической, стилевой общности искусств. Примером связей между компонентами блоков является переключки знаний об особенностях стилей композиторов и образно-стилевых параллелях в творчестве композиторов и художников. Аналогичные связи существуют и во втором блоке программы. Знание принципов подбора произведений музыкального и изобразительного искусств для сопоставления служит основой организаторских умений по руководству процессом восприятия произведений музыкального и изобразительного искусств, взятых во взаимосвязи. Умение выявлять особенности музыкального восприятия дошкольников связано с умением определять особенности восприятия детьми произведений музыкального и изобразительного искусств во взаимосвязи.

Более сложные связи осуществляются между блоками программы. Знания и умения первого блока являются базой для второго блока. Знание специфики музыкального искусства лежит в основе знаний особенностей музыкального восприятия. Умение сопоставлять произведения музыкального и изобразительного искусств определяет умение отбирать произведения музыкального и изобразительного искусств для сопоставления в работе с детьми.

Модель программы свидетельствует о том, что основой эффективного руководства эстетическим воспитанием детей является высокий уровень искусствоведческой подготовки и сформированной эстетической культуры специалистов дошкольного профиля.



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ



Воспитание моральной ответственности у старших школьников во внеклассной работе

Необходимость упрочения нравственных основ российского общества на принципах гуманизма и социальной гармонии с особой остротой ставит вопрос о проявлении моральной ответственности в отношениях людей.

Моральная ответственность, имеющая единую с другими видами социальной ответственности (правовой, политической, гражданской, экономической, экологической и др.) моральную основу, выступает в роли универсального регулятора деловых и личных взаимоотношений в обществе. Поэтому проблема воспитания этой личностной черты у старших школьников может рассматриваться как одна из актуальных в деятельности общеобразовательных школ.

Сущность воспитания моральной ответственности у старших школьников во внеклассной работе вытекает из сущности нравственного воспитания. В то же время она имеет своеобразие, состоящее в обусловленности процесса: 1) психолого-педагогической сущностью моральной ответственности; 2) особенностями социально-психологического развития старших школьников; 3) спецификой урочной и внеклассной работы в нравственно-формирующем влиянии на учащихся; 4) ролью педагога в воспитательном процессе. Рассмотрим каждую из сторон, обуславливающих своеобразие процесса, и на этой основе охарактеризуем его сущность.

Мы рассматриваем моральную ответственность как личностную форму морального отношения и определяемое им нравственное качество, а также способ самоутверждения, самоопределения, самореализации, характеризующий реальность личности как общественного субъекта и выражающийся в ее осознанной и переживаемой потребности и готовности направить свои права и обязанности перед обществом (в соответствии с возможностями и учетом предвидения нравственных последствий выбора решений и действий) на осуществление прогрессивных общественных целей, запросов времени в интересах человека.

Социально-психологическое развитие старших школьников органично связано с подростковым возрастом и с взрослостью, преддверием которой является ранняя юность, а отличительная социально-психологическая черта старшего школьника — потребность в самоутверждении. Эту потребность Х. И. Лийметс и А. В. Мудрик характеризуют как специфичную черту подростков и старших школьников, в максимальной степени реализующуюся в общении. Именно в общении возникает множество стимульных ситуаций, при которых учащиеся переживают соответствующие эмоционально-психические состояния, способствующие их самовыражению и побуждающие проявлять ответственность.

Самовыражение (самоутверждение, самоопределение, самореализация) в общении становится для старших школьников одним из ведущих способов созидания собственного опыта ответственного поведения в межличностном взаимодействии с окружающими людьми.

Необходимо учитывать и те особенности социально-психологического развития старших школьников, которые связаны с различием полов, социальным происхождением, характерологическими чертами поколения, региональной спецификой, национальными различиями, национальной спецификой воспитания, культурными традициями и т.д. В особой степени эти факторы развития необходимо учитывать во внеклассной работе, отличающейся наибольшей интенсивностью межличностного взаимодействия ее участников.

Характеризуя специфику урочной и внеклассной работы в воспитании моральной ответственности старших школьников, необходимо подчеркнуть особенность каждой из них. Урочная работа предполагает использование воспитывающего потенциала программного материала и складывающихся в процессе его освоения отношений. В то же время урок не может подменить живых отношений, живого опыта, которые предоставляет внеклассная работа. Этому благоприятствуют особенности внеурочной деятельности: она не регламентируется программами (в отличие от урочной) и позволяет создавать разнообразные стимульные ситуации для самовыражения, межличностных контактов старшеклассников с окружающими людьми, для их интеллектуального развития, формирования и проявления эмоций и чувств, воли, самостоятельности и творчества (в морали), созидания собственного опыта ответственного поведения в межличностном взаимодействии с окружающими людьми. Именно во внеклассной работе старшеклассник, оказываясь в различных стимульных обстоятельствах, углубляя, совершенствуя и сверяя с жизнью интеллектуальный и отношенческий потенциал урока, включается в творческое осмысление, переживание, переработку, усвоение морального опыта предшествующих поколений и созидание на этой основе собственного опыта ответственного поведения.

Роль педагога во внеклассной работе со старшеклассниками состоит в создании или своевременном использовании в сотруднических отношениях с учащимися спонтанно возникающих стимульных ситуаций, в которых старшеклассники испытывают эмоционально-психические состояния, способствующие развитию, самовыражению и проявлению моральной ответственности.

Механизм нравственно-формирующего влияния стимулирования на личность старшеклассника предстает в виде этапов:

- нравственно-формирующее влияние педагога или стимульной ситуации (планируемой, спонтанно возникающей) на потребности и мотивационную сферу старших школьников;
- восприятие воспитанниками содержательной стороны этого влияния (осознание, переживание);
- ответная реакция;
- возникновение временного эмоционально-психического состояния, характеризующегося самовыражением личности и проявлением ею моральной ответственности.

Отсюда вытекает и сущность воспитания моральной ответственности у старших школьников, заключающаяся в стимулировании самодвижущегося процесса их свободного нравственного развития в ходе самоутверждения, самоопределения, самореализации, направленных на создание собственного опыта ответственного поведения перед другими людьми и собой на основе творческого осмысления; переживания, переработки и усвоения морального опыта предшествующих поколений, чтобы выбрать свое место в жизни, в системе социальных отношений.

Теоретические основы воспитания моральной ответственности у старших школьников во внеклассной работе мы связываем с их интеллектуальным развитием; с формированием эмоций, чувств, воли, выражающей степень напряжения эмоций, созиданием поведенческого опыта. Личностную основу проявления моральной ответственности при этом составляют мотивы и потребности, ценностные ориентации, убеждения, а также способность и готовность старшеклассника мобилизовать и интегрировать их в ситуациях морального выбора, моральной конфликтности. Особое значение в проявлении старшими школьниками моральной ответственности, созидании ими собственного опыта ответственного поведения мы придаем формированию психологической готовности к моральному действию, обнаруживающейся в конфликтных ситуациях, в обстановке моральной напряженности, нравственного выбора.

Массовая педагогическая практика свидетельствует о том, что внеклассная работа, направленная на формирование моральной ответственности у старших школьников, неэффективна. В то же время различные виды внеурочной деятельности, к которым могут обратиться педагоги и старшеклассники, заключают в себе значительные возможности для результативности воспитательного процесса. При реализации этих возможностей педагогам необходимо исходить из методологии стимулирования, при определении общего подхода к организации воспитательного процесса, выбору содержания, форм, методов учитывать их возможности в создании или своевременном использовании спонтанно возникающих стимульных ситуаций, в которых учащиеся испытывают эмоционально-психические состояния, способствующие самовыражению и проявлению моральной ответственности, созиданию собственного опыта ответственного поведения.

В целях совершенствования процесса воспитания моральной ответственности у старших школьников мы поставили задачу выработать критерии ее сформированности. В качестве основных параметров определены: нравственная активность (как выраженность морального отношения и мера его проявления); самодеятельность и творчество (в морали) как способ достижения отношения; социально ценная и личностно значимая направленность (как модальность и объект отношения); сознательность (как качественная особенность отношения), характеризующаяся учетом ценностных основ общечеловеческой морали.

В межличностном взаимодействии старшеклассников со сверстниками и другими людьми особое значение необходимо придавать их поведению в проблемных (конфликтных) жизненных ситуациях. Важны и особенности проявления моральной ответственности в неподконтрольных, свободных от

внешнего регулирования ситуациях. Необходимо иметь в виду и то, что переживание ответственности может обуславливаться различными факторами, определяемыми конъюнктурой, ситуацией, подневольным положением старшеклассников.

Эффективность воспитания моральной ответственности у учащихся повышается при условии дифференцированного подхода и учета их индивидуальных особенностей.

Задача психолого-педагогической классификации обуславливает выделение основания, которое заключало бы наиболее значимые в научно-практическом отношении признаки. Основанием для типизации мы определяем несформированность отдельных сторон моральной ответственности.

Обеспечение индивидуального стимулирования морального развития старшеклассников позволяет своевременно предупреждать, а при необходимости и нейтрализовать развитие негативных процессов в их духовной сфере; выводить их на более высокий уровень проявления качества в целом или отдельных его компонентов; создавать благоприятные временные эмоционально-психические состояния, закреплять их и на этой основе формировать интегральное качество как устойчивую черту личности; своевременно реагировать на чрезвычайную подвижность духовных процессов, определяющих моральный облик, проявление моральной ответственности.



Содержание, формы и методы воспитания учащихся на революционных, боевых и трудовых традициях

Большую роль в формировании социально значимых гражданских качеств у молодых людей играет воспитание их на революционных, боевых и трудовых традициях.

За годы борьбы и труда по восстановлению разрушенного войной хозяйства в Социалистической Республике Вьетнам сложились определенные традиции. Во вьетнамской школе особое значение придается воспитанию школьников на революционных, боевых и трудовых традициях, которое может оказать сильное влияние на формирующуюся личность учащихся, поскольку в памяти народа еще живы события освободительно-объединительной борьбы, героические образы борцов за свободу. Поддерживаются и сохраняются революционные, боевые и трудовые традиции, сложившиеся в период освобождения родины.

В российской педагогике проблемы воспитания учащихся на патриотических традициях разрабатывались О. М. Адамовым, Ф. Г. Аксеровым, А. Амиралиевым, М. А. Асельдеровым¹, В. Г. Бальтиевым, А. А. Беляевой², А. Т. Власкиным, Т. П. Власовой³, В. П. Зайцевым, М. С. Зеновым⁴, Е. А. Левановой, Н. Лохичевой, А. С. Макаренко, С. В. Мягченковым, Н. М. Новайчиком, В. А. Семеновым, В. А. Сухомлиным и др., определившими его основные направления.

Некоторые аспекты воспитания на основе традиций рассматривались и вьетнамскими педагогами. Однако многие вопросы еще не нашли своего решения. Это привело к тому, что не выкристаллизовались те традиции, которые могли бы быть использованы в воспитании подрастающего поколения. Не разработаны методы и приемы воспитания учащихся на основе традиций, накопленных вьетнамским народом.

В советский период педагоги использовали различные формы учебной работы (уроки истории, литературы, чтения, киноуроки) и внеучебной деятельности (экскурсии, вечера, встречи с ветеранами войны и труда, походы по местам революционной, боевой и трудовой славы, создание при школах музеев боевой и трудовой славы, спортивные игры, группы «Поиск» и др.), а также методы воспитания школьников на основе революционных, боевых и трудовых традиций, включающие: рассказ и объяснения учителя, беседы, использование

¹ Асельдеров М. А. Воспитание учащихся на передовых народных традициях. — Махачкала: Дагучпедгиз, 1976.

² Беляева А. А. Воспитывать молодежь на революционных традициях. — Ставрополь, 1958.

³ Власова Т. П. Воспитание пионеров и школьников на революционных, боевых и трудовых традициях. — Белгород, 1962.

⁴ Зенов М. С. Воспитание учащихся на опыте старших поколений. — Киев, 1971.

изобразительного искусства, использование произведений литературы, самостоятельную работу учащихся с архивными материалами и др.

Опыт советской школы показал, что воспитывать учащихся на боевых и трудовых традициях следует в системе различных учебно-воспитательных мероприятий: уроков, внеклассных занятий, в общественно-полезной деятельности, во взаимосвязи школы, семьи и трудовых коллективов предприятий и т.д. Только совокупность всех воспитательных условий, их последовательность и систематичность, разнообразие форм и методов работы могут дать желаемый результат.

В настоящее время использование традиций в воспитании подрастающего поколения остается актуальным и должно развиваться, наполняться новым конкретным содержанием.

Во Вьетнаме нет исследований, которые конкретно раскрывали бы содержание, формы и методы воспитания учащихся в духе народных традиций. Поэтому на основе опыта российских педагогов мы определили содержание, формы и методы воспитания вьетнамских школьников.

Определено содержание воспитания на основе традиций: воспитание чувства любви и преданности Родине, стремления готовить себя к ее защите, интереса к общественно-политическим событиям в своей стране и за рубежом, понимания роли знаний в жизни и труде, умения проявлять бдительность, противостоять вредным привычкам, бороться с пережитками прошлого; уважения к вьетнамской армии, готовности встать в ее ряды, интереса к военным занятиям, понимания роли труда в жизни общества. Формировать представление о труде, умение правильно организовать свой труд, интерес и стремление к выбору профессии, готовность и умение безвозмездно трудиться на общую пользу и т.д.



Творческий компонент познавательного интереса

Понять непредсказуемость и непостоянство интересов ребенка, увидеть в них закономерности его развития — одна из сложнейших педагогических проблем. Формирование познавательных интересов имеет особое значение в дошкольном возрасте, так как в это время происходит подготовка ребенка к школе, где основной деятельностью будет познавательная, направленная на изучение системы знаний в различных областях науки и техники, культуры и искусства.

Познавательный интерес придает мыслительной деятельности эмоциональную окрашенность и повышает ее продуктивность. Обладая огромной побудительной силой, интерес заставляет ребенка активно стремиться к познанию, искать способы и средства удовлетворить жажду знаний.

Развитие психики ребенка во время становления познавательных интересов нужно рассматривать не только как повышение качества отдельных процессов, соотношений между ними, реализацию внутренних побуждений, но и как образование устойчивых внутренних структур, определяющих характеристики его ситуативно-определенной активности. Познавательные интересы формируются на базе заинтересованности, которую мы понимаем как эмоциональное отношение к явлениям окружающего мира, к его познанию. Познавательный интерес характеризуется:

- постановкой вопросов познавательного характера, в которых отражается стремление ребенка к познанию;
- яркой эмоциональной окрашенностью, которая выражается в чувстве радости при получении ответа на поставленный вопрос;
- стремлением делать выводы, радостно переживать свои «открытия», что проявляется в его поведении и речи;
- желанием и дальше заниматься заинтересовавшим видом деятельности, получать знания о нем.

Человек стремится познавать окружающий мир не только с целью биологической или социальной ориентации, но и чтобы проникнуть в его многообразие, понять происходящие в нем сущностные процессы, причинно-следственные связи, закономерности, противоречия. Познавательный интерес человека тем глубже, чем полнее познает он окружающую действительность.

Активность ребенка с возрастом меняется, становится более целенаправленной и углубленной; меняется характер, отношение к действительности. Дети всегда в движении, торопятся все увидеть, все успеть, но не всякая активность формирует личность. Только деятельность, обеспечивающая самостоятельность поиска ответов на встающие перед ним вопросы, верное взаимодействие

мысли, наблюдения и действия способствуют зарождению познавательного интереса как творческой направленности личности.

В трудах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, Н. Г. Морозовой, Г. И. Шукиной и др. раскрыта сущность познавательного интереса, что позволило выявить взаимосвязанные процессы, которые составляют психолого-педагогическую основу этого понятия. Для старшего дошкольника характерна активная умственная переработка впечатлений. Вопросы детей этого возраста направлены на то, чтобы усилить связи, отношения между явлениями и предметами действительности, систематизировать свои представления, найти в них аналогию, общее и различное.

Познавательный интерес как интегративное качество личности включает интеллектуальные, регулятивные, эмоциональные и творческие процессы. Но если первые два играют большую роль в школьные годы, то эмоциональные и творческие процессы проходят период активного становления в дошкольном детстве. Чувство упоения деятельностью, которое присуще дошкольнику, позволяет ему, практически не опираясь на реальные знания, создавать новые, оригинальные, парадоксально прекрасные произведения. Настоящее творчество невозможно без радости познания. Деятельный ребенок — счастливый ребенок.

Как особая форма отражения психического, эмоциональные процессы приносят в интерес множество эмоциональных состояний и переживаний: чувство успеха, радости, гордости за свои достижения, удовлетворения деятельностью. Без этого нельзя представить формирование познавательных интересов. Г. И. Шукина отмечала, что в интересе «эмоциональные процессы, переживания не оставляют места холодной рассудочности».

Творческие процессы в развитии познавательных интересов активизируют воображение, фантазию, предвосхищение, озарение и создание новых, ни на что не похожих произведений. Первые проявления оригинальности детской мысли наблюдаются еще в раннем возрасте, но стремление взрослых научить ребенка делать все «правильно» может привести к угасанию детской фантазии. Вполне похвальное желание взрослого воспитать волю ребенка, преклонение перед «надо», «должно» в результате оказывается подавлением радостного детского «я хочу». А ведь именно интерес, пронесенный сквозь годы из дошкольного детства, оказывает наибольшее влияние на судьбу человека. В познавательном интересе находит свое выражение «мысль — воля, мысль — участие, мысль — переживание» (С. Л. Рубинштейн). Более того, под влиянием познавательного интереса активизируются не только указанные процессы, но и вся познавательная деятельность, лежащая в основе поисковой исследовательской деятельности. Г. И. Шукина отмечала, что «именно интерес движет поиском, догадкой». И. Я. Лернер утверждал, что творчеству можно учить. Но это учение особое, отличающееся от обычного обучения знаниям и умениям.

Так, возникновение интереса у детей 5–6 лет связано не с наличием знаний, а с их отсутствием. Интерес возникает на основе ориентировочной реакции, удовлетворение любопытства ведет к потере интереса. Отсюда вытекает отличительная особенность организации формирования познавательного интереса у дошкольников: обязательное наличие элементов новизны, «неузнаваемости», опора на неясные представления. Общеизвестно, что дети очень

любят находить в обычных предметах новое, неизвестное. Простой пример: кто не знает традиционный ответ на загадку: «Зимой и летом одним цветом?» Любой ответит: «Елка». Но почему обязательно елка? Почему не сосна, не пихта, не... апельсин? В одной загадке заключено понятие «вечнозеленые растения», но это понятие надо увидеть. Из всех компонентов интереса старших дошкольников ведущим является эмоциональный. Его угасание ведет к разрушению и других компонентов интереса — познавательного, волевого и, в первую очередь, творческого. Это определило вторую особенность формирования познавательного интереса у детей 5—6 лет: обеспечение различных эмоциональных реакций (удивления, удовлетворения, радости, сомнения и др.) и эмоционально благополучной позиции ребенка в процессе познания. Не имея возможности самообразования (не умеет читать, не может полностью оценить полученную информацию), дошкольник активно стремится к самостоятельности, инициативе, творческому действию. Отсюда вытекают следующие особенности организации формирования познавательного интереса детей: необходимость удовлетворения потребности ребенка в собственном выборе, самостоятельном поиске, индивидуальном действии. Если педагог, формируя кругозор детей, обеспечит развитие таких свойств личности, как активность, самостоятельность, инициатива, стремление к преодолению трудностей, то это даст каждому ребенку возможность развить свои творческие способности.

Этому способствуют и продуктивные свойства интереса: его социальная обусловленность, предметная направленность, осознанность, полифункциональность, динамичность и личностная направленность. Дети старшего дошкольного возраста значительно различаются в развитии познавательных интересов, что проявляется в объеме интереса, его углубленности, активности и действенности. Если у детей сформирован устойчивый познавательный интерес к одной области действительности, то возможен его перенос на новое содержание.

Процессы, включенные в познавательный интерес, не изолированы и являются условием интеллектуально-творческого развития личности. Рассматривая весь учебно-воспитательный процесс как единство внутреннего и внешнего, педагог должен активизировать столь важные для развития личности процессы, как интеллект, эмоции, волю, творчество, в органичном сцеплении составляющие основу познавательного интереса.

Основными педагогическими условиями развития познавательных интересов в процессе творческой деятельности являются:

- организация разнообразной деятельности детей (продуктивной, игровой, обучения, общения). При этом к деятельности ребенка необходимо предъявлять следующие требования: творческий характер, оптимальный уровень трудности, положительная мотивация;
- расширение и углубление знаний каждого ребенка. При этом важно поддерживать у детей чувство удивления перед окружающим миром;
- успешное овладение детьми общими и специальными навыками умственной деятельности. По мере овладения теми или иными умственными действиями, на уровне их словесного выражения интерес с материализованных действий будет переключаться на сами знания;

- включение детей в активный поиск знаний. Элементарный самостоятельный поиск знаний, ответов на поставленные вопросы активизирует умственную деятельность.

Таким образом, при всем многообразии процессов, включенных в познавательный интерес, они не изолированы и их наличие является условием интеллектуально-творческого развития личности. Познавательный интерес выступает как чувство, воля, влечение, побуждение, мотив, как отношение к окружающей действительности, как направленность личности и, наконец, как интеллектуальный процесс. Только в единстве всех составляющих этого понятия возможно подлинное, всестороннее развитие познавательного интереса, как неперемennого условия развития личности ребенка.



Формирование у дошкольников интереса к природе

Идея гармонизации отношений человека и природы в воспитании подрастающего поколения является одной из приоритетных. В связи с этим перед педагогами дошкольных учреждений встает вопрос: как ознакомить детей с природой, чтобы воспитать у них бережное, осознанное и ответственное отношение к природным объектам и явлениям? Это возможно в том случае, если встречи с природой не оставляют детей равнодушными, вызывают у них живой интерес. Именно интерес к природе как особое избирательное отношение к ее объектам, стремление их изучать, которое приносит удовлетворение, способствует выработке ответственного отношения к ней. По утверждению Н. Ф. Добрынина, Н. Г. Морозовой, интерес имеет тенденцию развития и в то же время несет в себе большие возможности развития ребенка.

В качестве структурных компонентов интереса ученые называют: познавательный, эмоциональный и волевой. Основой возникновения и развития интереса, по их мнению, служит наличие знаний (Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина и др.). У дошкольников наиболее ярко выражен эмоциональный компонент интереса (Л. А. Блещук, Н. Ф. Виноградова, И. Ч. Красовская). Поэтому, воспитывая у них интерес к природе, необходимо насыщать ознакомление с природой разнообразными эмоциями. Этому способствует эстетическое общение с эстетически ценными объектами природы, способными вызвать у детей восхищение, удивление, удовлетворение и т. д.; чтение произведений о природе К. Паустовского, В. Бианки, М. Пришвина и др.

В понимании красоты природы велика роль занятий рисованием, лепкой, аппликацией. Большое внимание следует уделять синтезу этих занятий с занятиями по ознакомлению детей с природой в системе обучения дошкольников изобразительной деятельности, разработанной Т. С. Комаровой. Включение в тематику занятий по изобразительной деятельности предметов и явлений природы, по мнению ученого, «стимулирует детское творчество, обогащает его новыми образами, формирует интерес к окружающей природе, закладывает основы бережного отношения к ней».

Л. В. Компанцева рассматривает непосредственные наблюдения природных явлений как один из факторов, влияющих на развитие и проявление творческих способностей. Использование репродукций картин в сочетании с произведениями литературы, иллюстраций к стихам о природе помогает добиться выразительности детских рисунков.

Е. К. Янакиева, изучая взаимосвязь изобразительной деятельности детей и ознакомление их с природой, приходит к выводу: с одной стороны, приобретение

знаний на основе восприятия природных объектов является источником детского творчества, с другой — изображение детьми предметов и явлений природы влияет на развитие, углубление знаний и представлений о них.

Основу формирования эстетического отношения к природе составляют процессы, выделенные Т.С. Комаровой: восприятие предметов действительности, образное мышление, воображение, способы деятельности, эмоциональное отношение к объектам эстетического характера. В эстетическом воспитании дошкольников при ознакомлении с природой важно формировать их разнообразный сенсорный опыт. Начиная с младшего дошкольного возраста необходимо так организовать наблюдения, чтобы как можно больше органов чувств малышей включались в обследование объектов природы. Это обеспечивает развитие зрительного, слухового, осязательного, кинестетического восприятия.

Пожалуй, человеку в его деятельности никогда не превзойти природное многообразие цветов, оттенков, форм, звуков, запахов и т.д. И очень важно не навязывать детям своего видения предметов природы, что нередко случается в работе воспитателя.

Проведение наблюдений непосредственно в природе трудно ограничить какими-то рамками, его невозможно запрограммировать. Внимание детей могут привлечь объекты природы, рассматривание которых не было предусмотрено планом. На наш взгляд, не следует оставлять без внимания эти объекты. Но вместе с тем, подбирать природные объекты нужно продуманно и с учетом возрастных особенностей детей.

Наблюдения и эксперименты отечественных психологов и педагогов доказали, что у дошкольников проявляется влечение к яркому, контрастному, ритмичному. В соответствии с этим надо подбирать объекты природы. В работе по ознакомлению младших дошкольников с природой следует использовать объекты, у которых все признаки отчетливо выражены, преобладает ритмичное расположение деталей, доминирующий цвет интенсивен.

Восприимчивы малыши и к контрастным предметам, поэтому целесообразно подбирать природные предметы, контрастные не только по цвету, но и по размеру, фактуре.

Старшим дошкольникам присущи большая осознанность и дифференцированность восприятия. Это позволяет знакомить их с природными объектами более сложными по структуре, по окраске. В работе с ними следует уделять больше внимания упражнениям в составлении описаний объектов природы, включая их в разнообразные игры.

Проведение игр необходимо организовать так, чтобы они стимулировали развитие воображения, ведь каждый предмет обладает множеством свойств и признаков, которые роднят его с другими предметами и явлениями окружающей жизни. Важно научить детей видеть эти связи. Первым шагом на этом пути является, на наш взгляд, нахождение сходств и различий однородных предметов природы, например, деревьев, травянистых растений. Целесообразно при рассматривании однородных объектов предложить подумать, на что похож тот или иной предмет. Стимулирует детей и рассказ воспитателя о его собственных ассоциациях, использование художественных произведений, содер-

жащих образные сравнения. Так, при рассматривании комнатных растений детям подготовительной группы запомнилось мое сравнение черных пятен на зеленых листьях маранты с мазками кисти художника, которые он сделал черной краской. Листья аспарагуса детям напомнили иголки. Длинные, прямые листья сансеvierы вызвали ассоциации с саблей, копьем, крупные листья бегонии — с паутинкой.

Развить способность находить сходство между отдаленными предметами и явлениями помогает загадывание и придумывание загадок. С этой целью можно предложить детям поиграть в игры типа «Найди по описанию», «Загадай, а мы отгадаем», «Цветочный магазин» и т. д.



ТОЛЕРАНТНОСТЬ,
КУЛЬТУРНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ,
МНОГОЯЗЫЧИЕ



Образование для всех на протяжении жизни

С целью решения глобальных проблем человечества Организация Объединенных Наций приняла программу под названием «Цели развития тысячелетия» (ЦРТ). Это программа по борьбе с бедностью и общему повышению уровня жизни, принятая в 2000 году 147 главами государств и представителями 189 стран, включая Российскую Федерацию. Было выделено несколько основных взаимосвязанных целей развития, стоящих на повестке дня развития мира, которые в дальнейшем получили название «Цели развития тысячелетия».

Лидеры стран договорились об установлении привязанных к конкретным срокам и поддающихся оценке целей и показателей в области борьбы с нищетой, голодом, болезнями, неграмотностью, ухудшением состояния окружающей среды и дискриминацией в отношении женщин. И все страны-члены ООН — 191 государство — взяли на себя обязательство достичь этих целей к 2015 году.

Для отслеживания прогресса в достижении восьми основных целей на глобальном, национальном и местном уровнях было поставлено 18 более конкретных задач и отобрано 48 показателей для оценки успешности их решения. В июле 2002 года появилась «Декларация тысячелетия», цель которой — создание нового, более справедливого и менее опасного мира. На первый взгляд задача утопическая. Такую задачу лучшие умы человечества ставили перед собой с тех самых пор, как человечество осознало себя несправедливым и несчастным. Тем не менее такая программа существует и постепенно реализуется. За каждым из восьми пунктов «Декларации тысячелетия» определен основательный механизм реализации.

Цели	Задачи, которые необходимо решить для достижения целей
1. Ликвидация крайней нищеты и голода. 2. Обеспечение всеобщего начального образования. 3. Поощрение равенства мужчин и женщин и расширение прав и возможностей женщин. 4. Сокращение детской смертности.	1. Сократить вдвое долю населения, имеющего доход менее 1 доллара в день. 2. Сократить вдвое долю населения, страдающего от голода. 3. Обеспечить для всех мальчиков и девочек возможность получать в полном объеме начальное школьное образование. 4. Ликвидировать, желательно к 2005 году, неравенство между полами в сфере начального и среднего образования, а не позднее чем к 2015 году — на всех уровнях образования. 5. Сократить на две трети смертность среди детей в возрасте до 5 лет.

5. Улучшение охраны материнства. 6. Борьба с ВИЧ/СПИДом, малярией и другими заболеваниями. 7. Обеспечение экологической устойчивости. 8. Формирование глобального партнерства в целях развития.	6. Снизить на три четверти коэффициент материнской смертности. 7. Остановить распространение ВИЧ/СПИДа и положить начало тенденции к сокращению заболеваемости. 8. Остановить распространение малярии и других основных болезней и положить начало тенденции к сокращению заболеваемости. 9. Включить принципы устойчивого развития в страновые стратегии и программы и обратить вспять процесс утраты природных ресурсов. 10. Сократить вдвое долю людей, не имеющих постоянного доступа к чистой питьевой воде. 11. К 2020 году обеспечить существенное улучшение жизни как минимум 100 миллионов обитателей трущоб. 12. Продолжить создание открытой, регулируемой, предсказуемой и недискриминационной торговой и финансовой системы. 13. Удовлетворять особые потребности наименее развитых стран: освобождение их экспортных товаров от тарифов и квот; облегчение долгового бремени бедных стран с крупной задолженностью и списание официального двустороннего долга; оказание более щедрой помощи странам, взявшим курс на уменьшение нищеты. 14. Удовлетворять особые потребности стран, не имеющих выхода к морю, и малых островных государств. 15. Комплексно решать проблемы задолженности развивающихся стран с помощью национальных и международных мер, чтобы уровень задолженности был приемлемым в долгосрочном плане. 16. В сотрудничестве с развивающимися странами разрабатывать и осуществлять стратегии, позволяющие молодым людям найти достойную и продуктивную работу. 17. В сотрудничестве с фармацевтическими компаниями обеспечивать доступность недорогих лекарств. 18. В сотрудничестве с частным сектором принимать меры к тому, чтобы все могли пользоваться благами новых технологий, особенно информационно-коммуникационных.

Итак, цели определены, задачи поставлены. Механизм громадной машины ООН с его многочисленными институтами, комитетами, комиссиями начал планомерно работать над реализацией этих задач. До 2015 года осталось совсем немного. Прогресс в достижении целей, сформулированных в «Декларации тысячелетия», в целом очевиден, однако этот процесс идет неровно и слишком медленно. Значительному большинству стран удастся решить поставленные задачи только при условии получения значительной поддержки извне — в форме информационно-пропагандистской работы, специальных знаний и ресурсов. Главная задача, стоящая перед мировым сообществом, как развитыми, так и развивающимися странами, заключается в мобилизации финансовой поддержки и политической воли, активизации усилий правительств, изменении приоритетов и политики развития, создании потенциала и вовлечении пар-

тнеров из гражданского общества и частного сектора. Проанализировать эти цели, легко убедиться, что каждая из них в той или иной степени касается детей и образования.

Организацией Объединенных Наций по вопросам культуры, образования и коммуникаций (ЮНЕСКО) ведется программа «Образование для всех на протяжении всей жизни». Суть ее заключается в том, что *каждый ребенок, молодой человек или взрослый обладают «основным правом человека» на базовое образование, дающее им возможность развивать свои таланты, улучшать собственную жизнь и преобразовывать свои общества.*

На конференции в Дакаре в 2005 году были приняты шесть целей программы «Образование для всех», или ОДВ, как ее иногда сокращенно называют.

Цель 1. Воспитание и образование детей младшего возраста.

Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей.

Цель 2. Всеобщее начальное образование.

Обеспечение к 2015 г. всем детям, особенно девочкам, детям из неблагополучной среды и из этнических меньшинств, доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и возможность его завершить.

Цель 3. Удовлетворение потребности молодежи и взрослых в обучении на протяжении всей жизни.

Обеспечение удовлетворения образовательных потребностей всех молодых людей и взрослых на основе равного доступа к соответствующим программам обучения, приобретения жизненных навыков.

Цель 4. Грамотность взрослых.

Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление всем взрослым равного доступа к базовому и непрерывному образованию.

Цель 5. Гендерные вопросы.

Ликвидация к 2005 г. разрыва между мальчиками и девочками в начальном и среднем образовании и достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования с уделением особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и возможностей его завершения.

Цель 6. Качество образования.

Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении грамотности, счета и важнейших жизненных навыков.

По реализации всех этих направлений, также как и по реализации «Целей тысячелетия», ведется серьезный мониторинг. Мониторинг показывает, что в период с 1999 по 2004 год число детей, учащихся в начальной школе, увеличилось более чем на 37 млн. Большое число стран отменили плату за школьное обучение и увеличили помощь на цели образования. Реально, хотя и медленно, повышается уровень грамотности среди взрослых — при нынешних темпах

этого процесса из 781 млн неграмотных взрослых к 2015 г. грамотными станут только 100 млн человек. Две трети из 181 страны, по которым имеются данные, уже достигли тендерного паритета на начальной ступени образования.

Благодаря целенаправленной деятельности и постоянному контролю в отношении образования многим странам удалось добиться настоящего прорыва в этих направлениях. Однако при сохранении сегодняшних тенденций всеобщее начальное образование к 2015 г. достигнуто не будет. Очень многие дети получают образование такого низкого качества, что по завершении школьного обучения не имеют базовых навыков грамотности и счета. Наконец, одним из главных препятствий на пути прогресса в области образования служат глубоко укоренившиеся и сохраняющиеся диспропорции, основывающиеся на таких факторах обездоленности, как уровень жизни, половая и этническая принадлежность, место проживания и другие. По словам Коитиро Мацууры, до недавнего времени возглавлявшего ЮНЕСКО: «Рост финансирования при отсутствии равновесия не принесет пользу наиболее уязвимым и обездоленным группам. Подход к политике в области образования, основывающийся на интересах бедных слоев населения, является абсолютно необходимым условием для того, чтобы поставленные цели имели осмысленное значение для детей мира, не посещающих школу, и для 776 миллионов неграмотных взрослых».

Особое внимание сообщества уделяется первой цели ОДВ — «Воспитанию и образованию детей младшего возраста» (ВОДМ), — выделенной в специальную программу ЮНЕСКО.

Впервые эта тема наиболее ярко звучала во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2007 год, посвященному анализу состояния воспитания и образования детей младшего возраста во всем мире. В этом докладе наиболее четко, системно и четко были сформулированы подходы к тому, что у нас в стране привыкли называть дошкольным воспитанием.

В докладе говорится: «Официальные определения ВОДМ отличаются друг от друга. Мы используем целостный подход: ВОДМ способствует выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, а также когнитивного, социального, физического и эмоционального развития, — начиная с рождения ребенка и заканчивая его поступлением в начальную школу в рамках формального, неофициального и неформального образования». Это разъяснение заслуживает того, чтобы его выбили на бронзовой табличке на входе в Министерство образования и каждое дошкольное учреждение, а также рассылали чиновникам каждый день.

Загруженный непомерными нагрузками, административными и эмоциональными, дошкольный работник вряд ли знает о существовании этого всемирного доклада и системы мониторинга, а если и знает, то скорее всего воспитан в недоверии к международным документам, поэтому представляется важным привести наиболее значимые положения этого и последующих документов ЮНЕСКО.

ВОДМ является инструментом, гарантирующим защиту прав детей, открывающим путь к достижению всех целей ОДВ и мощным образом содействующим уменьшению масштабов нищеты, что является одной из всеобъемлющих целей в области развития, провозглашенных в Декларации тысячелетия.

«Программы ВОДМ охватывают самые различные мероприятия, начиная от программ, касающихся родителей, до обеспечения ухода за ребенком на базе общины, централизованного предоставления соответствующих услуг и формального дошкольного образования, часто осуществляемого в стенах школ».

Программы, как правило, предназначены для двух возрастных групп: детей до 3 лет и детей от 3 лет до официально установленного возраста поступления в начальную школу (как правило, в 6 лет, но не старше 8 лет).

В чем заключается важность ВОДМ?

- ВОДМ является правом, признанным в Конвенции о правах ребенка, ратифицированной практически всеми государствами мира.

- ВОДМ может улучшить благосостояние детей младшего возраста особенно в развивающихся странах мира, где в 4 случаях из 10 ребенок живет в условиях крайней нищеты и где 10,5 миллиона детей в возрасте до 5 лет ежегодно умирают от болезней, которые можно предотвратить.

- В раннем возрасте происходит развитие умственных способностей ребенка, что закладывает основу для его дальнейшего обучения.

- С точки зрения затрат эффективнее принимать превентивные меры и оказывать поддержку детям в раннем возрасте, чем компенсировать ту неблагоприятную ситуацию, в которой они оказываются по мере взросления.

- Доступный и надежный уход за ребенком является существенно важным видом поддержки для работающих родителей, особенно матерей. Инвестиции в ВОДМ приносят большие экономические выгоды, поскольку они позволяют устранить неравенство и неблагоприятное положение, особенно применительно к детям из бедных семей.

Какова нынешняя ситуация?

- В 80% развивающихся стран существует в том или ином виде официально созданная система отпусков по беременности, хотя контроль за ее функционированием не везде одинаков.

- Нередко забывают о совсем маленьких детях. Почти в половине стран мира не имеется никаких формальных программ для детей в возрасте до 3 лет.

- Число детей в учреждениях доначального образования после 1970 г. увеличилось в три раза, хотя охват этим видом образования остается низким в большинстве развивающихся стран.

- В большинстве стран — членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) действует система по крайней мере двухлетнего бесплатного доначального образования.

- Среди регионов развивающегося мира самые высокие уровни брутто-коэффициента охвата этим видом образования наблюдаются в странах Латинской Америки, Карибского бассейна и Тихого океана; затем с резким отставанием от них идут страны Восточной Азии, Южной и Западной Азии, арабские государства и страны Африки к югу от Сахары.

- После резких сокращений, отмечавшихся в 1990-е годы, охват доначальным образованием в странах с переходной экономикой постепенно возвращается к высокому уровню в странах Центральной и Восточной Европы, но по-прежнему отстает в странах Центральной Азии.

- Среди развитых стран и стран с переходной экономикой, а также в странах Латинской Америки большая часть программ ВОДМ обеспечивается государственным сектором.

- Частный сектор играет важную роль в странах Африки к югу от Сахары, арабских государствах, в странах Карибского бассейна и Восточной Азии.

- Большинство регионов близко подошли к достижению тендерного паритета в доначальном образовании.

- Внутри стран наблюдаются существенные различия. За небольшим числом заметных исключений дети из самых бедных семей, из семей, проживающих в сельских районах, а также относящиеся к социально отторженным группам (например, не имеющие свидетельств о рождении), имеют значительно меньший доступ к ВОДМ, чем дети из более зажиточных семей или семей, проживающих в городах.

- Дети, которые могли бы извлечь наибольшую пользу из программ ВОДМ (в наибольшей степени подвергающиеся угрозе недоедания или заболевания болезнями, которые можно предотвратить), имеют наименьшие шансы оказаться охваченными этим видом образования.

- Занимающийся ВОДМ персонал в развивающихся странах, как правило, имеет минимальное образование или дослужебную подготовку и очень часто этот труд относительно низко оплачивается. При формировании бюджетных статей расходов правительства придают относительно низкий приоритет доначальному образованию.

- ВОДМ не является приоритетной задачей для большинства донорских учреждений. Почти все они выделяют на доначальное образование средства, составляющие менее 10% от тех сумм, которые предоставляются ими на цели начального образования, а для более половины из них этот показатель находится на уровне менее 2%.

Что может потребоваться для достижения целей ВОДМ?

- Политическая поддержка на высоком уровне является основополагающим элементом. Консультативный процесс с целью разработки национальной политики в области ВОДМ, касающейся детей с их рождения и до 8 лет, в рамках которой уточнялись бы административная ответственность и бюджетные обязательства для всех соответствующих секторов и уровней органов управления. Постоянный сбор национальных и международных данных и мониторинг вопросов, связанных с потребностями и результатами с точки зрения достижения целей ВОДМ.

- Определение ведущего министерства или учреждения, отвечающего за политику в отношении детей младшего возраста и ВОДМ, а также создание межучрежденческого координационного механизма, обладающего полномочиями на принятие решений.

- Четко применяемые национальные стандарты качества, охватывающие предоставление образования всем возрастным группам как в государственных, так и в частных учебных заведениях.

- Укрепление существующих партнерских отношений и создание новых партнерских связей между правительством и частным сектором, который является важным участником процессов, связанных с ВОДМ, во многих регионах.

- Укрепление персонала, занимающегося ВОДМ, в частности путем осуществления гибких стратегий набора, соответствующей подготовки, стандартов качества и вознаграждения, выплачиваемого подготовленному персоналу.

- Увеличение объема и большая целенаправленность государственного финансирования ВОДМ с уделением особого внимания детям из бедных семей, живущим в сельских районах, а также детям-инвалидам.

- Включение связанных с ВОДМ вопросов в основные правительственные документы, такие как национальные бюджеты, секторальные планы и документы о стратегиях сокращения нищеты.

Обучение начинается с рождения ребенка, задолго до того, как он первый раз войдет в школьный класс. С самого раннего возраста развитие ребенка и его обучение идут гораздо быстрее благодаря взаимодействию с любящими и заботящимися о нем людьми в условиях безопасной, способствующей развитию и стимулирующей среды. Опыт, приобретаемый детьми в первые годы их жизни, закладывает основу для последующего обучения. Первые годы жизни ребенка являются временем, когда для его роста и развития имеются громадные потенциальные возможности, но одновременно образуют период, когда ребенок особенно уязвим и хрупок. Сегодня, несмотря на значительный прогресс, положение дел с воспитанием и образованием детей младшего возраста вызывает озабоченность, особенно в наиболее бедных странах. В развивающихся странах в 4 случаях из 10 ребенок живет в условиях крайней нищеты, то есть менее, чем на 1 доллар в день. По оценке, 10,5 миллиона детей в возрасте до 5 лет умерли в 2005 г., причем в большинстве случаев от болезней, которые можно предотвратить, а также погибли в странах, которые после 1999 г. пережили крупные вооруженные конфликты.

СПИД сделал сиротами более 15 миллионов детей в возрасте до 18 лет; 80% из них живут без родителей в странах Африки к югу от Сахары. Права миллионов детей нарушаются в результате торговли людьми, детского труда, злоупотреблений и пренебрежения их судьбой.

Наконец, более 50 миллионов детей, рождение которых каждый год не регистрируется, оказываются лишенными доступа к базовым социальным службам и к школьному образованию.

В силу всех этих причин решающее значение приобретают меры, которые необходимо принимать в самом начале жизни ребенка; компенсация образовательного и социального неблагополучия детей в более старшем возрасте, а также взрослых является гораздо более сложным и дорогостоящим делом, чем принятие профилактических мер и оказание детям поддержки в младшем возрасте. Качественные программы воспитания и образования детей младшего возраста, включая их иммунизацию, образование родителей, мероприятия по воспитанию в домашних условиях и в детских садах, создание дошкольных учебных заведений и ясель, позволяют обеспечить здоровье, правильное питание, гигиену, стимулировать развитие и подготовить к социальным взаимодействиям, что, безусловно, является поддержкой для развития и обучения детей.

Участие детей младшего возраста в такого рода программах может привести к созданию более справедливого в социальном отношении общества.

Всемирный доклад призван способствовать и уже способствует активизации воспитательной и образовательной работы в направлении дошкольного воспитания и образования, так как в нем определены и жестко сформулированы требования, обеспечивающие права детей младшего возраста: «Все малолетние дети должны расти в условиях безопасности и в атмосфере заботы, с тем чтобы из них выросли здоровые, умные и защищенные люди, умеющие учиться. В последние 10 лет были получены новые доказательства того, что обеспечение высококачественного воспитания детей младшего возраста и их образования в рамках как семьи, так и специально разработанных программ, положительно сказывается на выживании, росте и развитии детей и их способностях к обучению. Такие программы должны быть комплексными по своему характеру, в них внимание должно уделяться всем потребностям ребенка, включая его здоровье, питание и гигиену, а также когнитивному и психо-социальному развитию. Реализация таких программ должна основываться на использовании родного языка ребенка, содействовать выявлению детей с особыми потребностями и совершенствовать меры по их воспитанию и образованию. Обеспечению хорошего воспитания и образования детей, особенно когда речь идет о наиболее обездоленных из них, может способствовать установление партнерских отношений между правительствами, НПО, обществом и семьей в рамках осуществления мероприятий, ориентированных на ребенка и его семью, базирующихся на местной общине, пользующихся поддержкой в рамках национальной многосекторальной политики и подкрепленных соответствующими ресурсами».

«Правительства<..> несут основную ответственность за разработку политики в области воспитания и образования детей младшего возраста в рамках национальных планов в области ОДВ, за обеспечение соответствующей поддержки со стороны политических кругов и населения и за внедрение гибких, поддающихся адаптации программ для детей младшего возраста, которые специально рассчитаны на их возраст, а не просто дублируют обычные школьные системы, перенося их на детей более младшего возраста.

Важными элементами работы по достижению этой цели являются обучение родителей и других, ухаживающих за детьми лиц, более эффективным методам ухода за ребенком, учет традиционной практики и систематическое использование показателей, характеризующих состояние дел применительно к детям младшего возраста».

Мы еще не успели осмыслить сформулированные во Всемирном докладе идеи, как по результатам этого доклада был проведен в 2008 г. мониторинг, позволивший оценить состояние вновь разработанных показателей:

- большинство стран не принимает необходимых мер в области политики для обеспечения воспитания и образования детей в возрасте до 3 лет, пусть даже уровень детской смертности сократился;
- обеспечение доначального образования для детей в возрасте 3 лет и старше улучшилось, однако мало распространено в странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах;
- программы воспитания и образования детей младшего возраста в целом остаются недоступными для наиболее бедных и обездоленных детей, которые

в первую очередь нуждаются в этих программах в плане охраны здоровья, питания и когнитивного развития».

В связи с этими выводами были определены векторы развития, один из которых — развитие комплексных программ ВОДМ: «Остро ощущается потребность в тщательно разработанных программах ВОДМ, в особенности для обездоленных детей. Комплексные программы позволяют улучшить здоровье, питание, благосостояние и когнитивное развитие детей, лучше подготовить их к поступлению в начальную школу и к учебе в ней. Вложение средств в такие программы дает высокую экономическую отдачу, позволяя компенсировать обездоленность и неравенство, особенно в отношении детей из бедных семей.

Несмотря на то, что общемировой уровень детской смертности в возрасте до пяти лет после 1995 г. снизился (с 92 до 78 на 1000 детей), этот показатель сохраняет высокие значения в странах Африки к югу от Сахары. В 2005 г. умерли почти 10 миллионов детей в возрасте до 5 лет, в основном в развивающихся странах. Большинство этих смертей можно было предотвратить посредством базовых услуг в области здравоохранения и программ детского питания. В развивающихся странах от недоедания и неправильного питания страдает четверть всех детей в возрасте до пяти лет. Эта ситуация непосредственным образом сказывается на образовании, делая детей уязвимыми перед болезнями, уменьшая их шансы на поступление в школу и увеличивая вероятность отсева.

Программы для детей в возрасте до 3 лет, включающие компоненты питания, охраны здоровья и когнитивного развития, положительно сказываются на благосостоянии ребенка. И тем не менее только в 53% стран мира существуют официальные программы ВОДМ, ориентированные на детей этой возрастной группы. Наиболее широко эти программы распространены в Северной Америке и Западной Европе, Центральной Азии, Латинской Америке и Карибском бассейне. Их появление отчасти отражает массовый приход женщин в сферу занятости. В других частях мира правительства зачастую рассматривают воспитание и образование детей самого младшего возраста как сферу ответственности родителей и/или частного сектора. В результате далеко не везде разработаны национальные рамки для финансирования, координации и контроля программ ВОДМ».

Одним из интересных факторов состояния воспитания и образования детей младшего возраста оказался неравномерный подход к детям до 3 лет и старше. Было отмечено: «Правительства проявляют более высокую активность в вопросах заботы о детях в возрасте от 3 лет до начала школьного обучения. С 1999 по 2005 гг. в мире число детей, охваченных дошкольными учреждениями, возросло на 20 миллионов и составило 132 миллиона. Наибольший рост наблюдался в Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары (соответственно, на 67% и 61%), тогда как в Восточной Азии число детей в дошкольных учреждениях сократилось, в основном в силу уменьшения численности соответствующей возрастной группы в Китае».

Если говорить о каком-то одном наиболее важном факторе, определяющем качество программ ВОДМ, то им является взаимодействие между ребенком и воспитателем или учителем. Соответствующая подготовка учителей и относительно ограниченное число детей в классе имеют особенно важное значе-

ние для того, чтобы дети извлекали из этих программ максимальную пользу. В 2005 г. в мире в среднем насчитывалось примерно 22 ученика на одного учителя в доначальном классе, что немного превышало показатель 1999 г. Это соотношение ученик/учитель возросло в 40% стран из 121 страны, по которым имеются данные. Наибольший рост этого показателя наблюдался в Южной и Западной Азии (где значение его увеличилось до 40:1) и в странах Африки к югу от Сахары. Дополнительным показателем качества образования является число учащихся из расчета на одного квалифицированного учителя; этот показатель может иметь гораздо более высокие значения в Гане, например, он составил 155:1, что отражает трудности, с которыми сталкивается эта страна в условиях бурного роста числа детей в детских садах.

Сегодня доступ детей в дошкольные заведения расширяется во всем мире. В 2006 г. программами ВОДМ было охвачено около 139 миллионов детей (в 1999 г. — только 112 миллионов). Однако неравенство остается и определяется тремя факторами: уровень дохода, местонахождение и принадлежность к той или иной социально-культурной группе.

Во Франции и в некоторых скандинавских странах доначальным образованием охвачены почти все дети, тогда как в Соединенных Штатах Америки только 6 из 10. В отличие от большинства развитых стран в Соединенных Штатах нет национального стандарта или регламентирующей структуры для ВОДМ, что приводит к значительным различиям в качестве и охвате. Федеральные инициативы, ориентированные на бедные слои населения, давали смешанные результаты. В Соединенных Штатах, как и во многих других странах, нынешние подходы к обеспечению дошкольного образования не позволяют предоставить всем детям равные возможности на начальном этапе их развития.

В исследованиях экспертов отмечается и тот факт, что прогресс в области воспитания и образования детей младшего возраста носит «разочаровывающий и в высшей степени неравномерный характер, задерживая прогресс в образовании в целом».

В связи с этим ЮНЕСКО предложен ряд мер:

- укреплять взаимосвязи между планированием образования и охраной здоровья ребенка путем использования программ перечисления наличных средств, целенаправленных мер в области здравоохранения и более равноправного государственного финансирования секторов, связанных с охраной здоровья;
- уделять приоритетное внимание воспитанию и образованию детей младшего возраста в рамках планирования образования в интересах всех детей и обеспечивать стимулы в целях охвата уязвимых и обездоленных;
- проявлять более твердую приверженность широким мерам по борьбе с нищетой путем решения проблем плохого питания детей и совершенствования систем охраны здоровья, а также использования инновационных программ социального обеспечения в интересах бедных семей».



Художественная культура и духовное развитие человека

Культура — что это такое? Первоначально термин «культура» употребляли вполне конкретно — для обозначения процесса возделывания почвы, то есть ее культивирования. В дальнейшем под культурой стали понимать совокупность материальных и духовных ценностей, а под «художественной культурой» — произведения искусства, а также многообразные формы их создания, исполнения, восприятия, сохранения и изучения.

Важнейшая часть художественной культуры — искусство. Произведения искусства создаются в процессе художественного творчества для того, чтобы их исполняли, слушали, смотрели. Без артистов, музыкантов, зрителей искусство не может жить. А еще ему нужны музеи, концертные залы, театры, специальные учебные заведения. Необходимы также ноты, учебные пособия и научные труды об искусстве. С искусством связаны старинные и современные праздники, семейный быт. Особое значение в современном мире играют телевизионные и радиопередачи об искусстве, записи музыкальных произведений, видеофильмы, компьютерные программы.

Все это и объединяется общим понятием «художественная культура». У каждой страны и у каждого народа своя художественная культура. Ее особенности связаны с тем, что ценится, культивируется в этой стране или у конкретного народа на том или ином этапе их истории.

Мировая художественная культура — безгранично широкое явление, включающее в себя совокупность художественных культур разных стран, народов, цивилизаций и эпох.

В чем же особенность художественного мировосприятия в различных типах культур? Имеют ли одинаковую ценность произведения искусства, создаваемые каким-либо африканским племенем и шедевры западноевропейского искусства? Можно ли одинаково любить передвижников и сюрреалистов, рок и Чайковского? Спасет ли красота мир? Эти и другие вопросы, связанные с поиском гармонии, требуют всестороннего изучения, так как за ними скрывается приобщение к тайне Красоты, смыслу жизни, а также разгадка причин удивительных взлетов и трагических падений различных культур.

Художественная культура — это мир бессмертных творений человеческого духа, принадлежащих всем людям земли и каждому из нас. Пусть постепенно он откроется во всем своем многообразии каждому, хотя до конца узнать и понять его невозможно.

Зачем же нужно изучать мировую художественную культуру? Наверное, не только затем, чтобы разбираться в вопросах искусства, прослыть среди друзей

тонким знатоком живописи или музыки, а прежде всего для того, чтобы приобрести к ценностям мировой художественной культуры. Однако недостаточно знать достижения культуры, как таблицу умножения, необходимо, чтобы они обогащали нравственный и духовный мир человека, способствовали формированию ценностных ориентиров, духовному единению людей разных стран. Человеку важно овладеть системой ценностных ориентиров, чтобы в мире художественной культуры отличать подлинное от китча, лучше понимать и любить искусство.

Особую актуальность приобретает изучение мировой художественной культуры XX века, ибо очень сложно сориентироваться в многообразии художественных течений и направлений, противостоять все возрастающим информационным потокам, жестокости и агрессивности окружающей среды. Художественная культура способствует формированию чувства красоты как основы гармонизации внутреннего мира человека, а значит, надежного противовеса бездуховности и разобщенности.

Вхождение в художественную культуру необходимо человеку для его плодотворного развития.

Многие научные открытия последнего времени вдохновили творцов на создание ярких образов. Например, расшифровка ДНК человека послужила прообразом генома (двойной спирали) его духовного развития. Художественный гений великих мастеров обуславливает зримое воплощение модели духовного развития в произведениях изобразительного искусства, например, памятник «Древо Жизни» Эрнста Неизвестного. А предположение некоторых современных физиков о том, что вакуум имеет сложную структуру, помогло создать образ сложноорганизованного социокультурного вакуума, который, на наш взгляд, довольно точно соответствует современной ситуации развития общества.

Человек может находиться в культуре и оставаться вне ее, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее, как сквозь пустоту, не оставив никаких следов. Это и означает — быть в культуре как в вакууме. Как же изменить эту ситуацию? Важно осознание и признание человеком роли культуры в живании и сохранении себя как вида «человека разумного». Только деятельный человек становится источником и движущей силой развития культуры.

Изучая мировую художественную культуру, необходимо разобраться в основах художественного творчества, многообразных формах функционирования произведений искусства.

В настоящее время докторами педагогических наук, проф. Т. И. Баклановой и проф. Н. М. Сокольниковой создается новый учебный комплект, охватывающий основные достижения мировой художественной культуры, состоящий из программы и учебников для 5–9 классов.

Ведущая идея учебно-методического комплекта — пробудить у школьников интерес к освоению мирового художественного пространства, в котором переплелись прошлое и настоящее, возникло много нового, но и сохранились различные пласты художественного наследия человечества. Это прежде всего самобытные традиции народного творчества, шедевры классического искусства, памятники церковной архитектуры, музыки, иконописи, а также формы их бытования (празднично-обрядовые, семейно-бытовые, зрелищные и др.).

Знакомство с ними предлагается осуществлять в широком контексте жизни той или иной страны, раскрывая взаимосвязь ее художественной культуры с особенностями природной среды, традиционным укладом жизни и характером народа, его представлениями об устройстве мира, религиозными взглядами, а главное — высшими духовно-нравственными ценностями и идеалами, составляющими ядро мировой культуры.

Учебно-методический комплект для 5—9 классов нацелен на формирование художественной культуры личности в контексте высших духовно-нравственных ценностей и идеалов человечества (в том числе любви к родной земле, народу и родному очагу, идеалов красоты, добра, истины, милосердия, сострадания и т.д.). Художественная культура личности рассматривается при этом как часть духовно-нравственной культуры, во взаимосвязи ее познавательных, ценностно-ориентационных и творческих компонентов.

Содержание комплекта включает, прежде всего, изучение памятников художественной культуры, сохранившихся до наших дней. Знакомство с ними происходит в форме воображаемого путешествия по странам и континентам современного мира, где древние традиции живут рядом с новыми явлениями, составляя подчас уникальный художественный синтез. В «путешествии» учащиеся познакомятся:

- с традиционной художественной культурой разных народов мира: с памятниками народного зодчества, сохранившимися в этнографических заповедниках и музеях под открытым небом; с народными песнями, танцами, музыкальными инструментами, народным театром;

- с особенностями произведений искусства, созданных на основе различных религий: церковной музыкой, иконописью, убранством и архитектурой храмов разных эпох;

- с шедеврами изобразительного искусства, хранящимися в различных музеях мира;

- с известными оперными, музыкальными и драматическими театрами;

- с современным искусством и новыми формами его распространения в мировом художественном пространстве с помощью информационных технологий.

В процессе занятий предлагается создавать различные воображаемые ситуации, переносящие школьников в боярские палаты, городские особняки, помещичьи усадьбы, средневековые замки и царские дворцы, на народные праздники, древние мистерии.

Темы в учебно-методическом комплекте распределяются следующим образом: «Художественная культура России: живая старина» (5 класс); «Художественная культура зарубежных стран: взгляд сквозь века» (6—7 классы); «Художественная культура Индии, Китая, Японии: древние и современные традиции» (8 класс); «Мир без границ: художественная культура Америки и искусство XX века» (9 класс).

Авторы надеются, что эти учебники помогут каждому учащемуся найти свой путь в художественную культуру.



**Пути реализации преемственности
в содержании обучения детей 6–7 лет речевому
этикету в процессе изучения русского языка**

Сущность преемственности как философской категории заключается в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных компонентов его организации при изменении целого как системы.

В педагогике преемственность рассматривается как условие успешной педагогической деятельности, как принцип обучения и воспитания, который обеспечивает их единство, целостность.

Многие психологи и педагоги (Н. О. Арапова, И. И. Гончарова, В. В. Давыдов, В. Г. Кудрявцева) считают, что особую актуальность проблема преемственности приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает со сменой типов детского развития.

Многие педагоги дошкольных учреждений считают, что дошкольное образование, которое получает ребенок в детском саду, в школьной программе дублируется и развитие некоторых способностей прекращается. В частности, нет преемственности в содержании обучения речевому этикету в процессе изучения русского языка.

Содержание обучения применительно к изучению речевого этикета на занятиях и уроках русского языка включает грамматический и этический материал, изучаемый детьми, круг ситуаций, включаемый в обучение, и формы речевого этикета, обеспечивающие общение в этих ситуациях.

Грамматический материал отбирается исходя из базисных программ для дошкольных образовательных учреждений и первого класса и обеспечивается пособиями и учебниками О. С. Ушаковой, М. П. Закожурниковой. Определяя этическое содержание, целесообразно исходить из коммуникативных возможностей того или иного грамматического материала.

Рассмотрим возможные пути преемственности в обучении речевому этикету на уроках и занятиях по русскому языку на примере темы «Виды предложений по цели высказывания. Восклицательные и невосклицательные предложения. Их роль в речевом общении». В подготовительной группе детского сада эта тема рассматривается в разделах «Формирование грамматической правильности речи» и «Формирование звуковой культуры речи».

При изучении видов предложений по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные — без введения терминов) детей учат:

- на слух распознавать разные виды предложений;
- определять коммуникативную задачу предложения (с какой целью я его произношу: рассказать что-нибудь, спросить, попросить кого-нибудь о чем-нибудь);

- строить предложения в соответствии с коммуникативной задачей и правилами речевого этикета;

- интонационно правильно оформлять различные по цели высказывания предложения.

Знакомя детей с восклицательными и невосклицательными предложениями в подготовительной группе, акцент целесообразно сделать на интонационном оформлении этих предложений и уместности их употребления. Этикетные особенности использования различных по цели высказывания восклицательных и невосклицательных предложений можно рассматривать в таких ситуациях, как: «спор из-за игрушки», «обсуждение мультфильма», «просьба, обращенная к взрослому», «просьба, обращенная к ровеснику», «разговоры в играх».

Данная тема изучается с детьми шести лет только в форме устной речи, на основе речевой практики. Однако возможно знакомство с теоретическими понятиями цели предложения (зачем мы его произносим?), интонации.

В первом классе задачи при прохождении этой темы формулируются следующим образом:

- закрепить и развить умение на слух распознавать виды предложений по цели высказывания — восклицательные и невосклицательные предложения, определять цель высказывания (предложения), строить предложения различных видов по цели высказывания — восклицательные и невосклицательные предложения;

- учить видеть в тексте различные по цели высказывания предложения, восклицательные и невосклицательные предложения; объяснять цель использования в тексте того или иного вида предложений, восклицательных предложений; при чтении текстов соблюдать интонационные особенности каждого вида предложения, восклицательных предложений; соблюдать логическое ударение, грамотно на письме оформлять повествовательные, вопросительные, восклицательные предложения; правильно с точки зрения культуры речевого общения использовать различные по цели высказывания виды предложений, восклицательные предложения.

В работе используются такие ситуации, как «перемена», «просьба, обращенная к учителю», «просьба, обращенная к однокласснику», «обсуждение кинофильма», «опрос на уроке», «школьный буфет», «библиотека». Обучение ведется как в устной, так и в письменной форме. Отталкиваясь от практических навыков, полученных ими в детском саду, первоклассники знакомятся с теоретическими понятиями «восклицательные и вопросительные предложения», «знаки препинания как способ отражения на письме вида предложения по цели высказывания (точка, вопросительный знак), по интонации (восклицательный знак)».

Таким образом, реализация преемственности в содержании обучения речевому этикету на занятиях и уроках русского языка связана с преемственностью целей и задач, теоретических понятий, формируемых у детей 6–7 лет, речевых ситуаций, на основе которых проходит обучение. При этом содержание каждого следующего этапа должно быть ориентировано на предыдущий и последующий в целях, теоретических сведениях, практических умениях, речевых ситуациях.

Цели обучения на каждом этапе определяются по принципу их постепенного расширения и углубления, что связано с возрастными особенностями детей, развитием практических навыков владения языком.

Речевые ситуации также несколько усложняются, сохраняя свою актуальность для каждого возраста. Повторение на каждом этапе таких ситуаций, как «просьба, обращенная к ровеснику», «просьба, обращенная к взрослому», «спор с другом», вызвано тем, что речевое поведение в силу особой эмоциональности этих ситуаций вызывает затруднение у большинства детей 6–7 лет. Ситуация «просьба, обращенная к взрослому» также требует внимания при работе с детьми и шести, и семи лет, поскольку переход из детского сада в школу, от общения с воспитателем к общению с учителем снова сделал ее сложной. При работе над этой ситуацией с детьми семи лет несколько расширяется ее речевое обеспечение за счет введения новых формул речевого этикета («Нельзя ли...», «Если можно...», «Разрешите...») и конкретизируется набор признаков, ее характеризующих.

Реализация преемственности в содержании обучения речевому этикету при изучении русского языка оказывает влияние на развитие внимания к слову, к его лексическим и стилистическим особенностям, что способствует изучению родного языка, осознанию его коммуникативной функции.



Этнокультура и экологическое воспитание дошкольников

В сложном комплексе проблем, характеризующих сегодня экологическое воспитание, выделяется своей актуальностью проблема отношений этнокультуры и экологического воспитания, этнопсихологии и развития экологической культуры личности. В процессе культурно-исторического развития люди приспособились к разным условиям окружающей среды (климат, ландшафт, экосистемы). В этом смысле, по Л. С. Гумилеву, этнос является продуктом развития взаимодействия человеческого общества с природой, и поэтому этнос навсегда связан со «своим» ландшафтом, который обеспечивает жизнь принадлежащих к нему людей¹. Мы утверждаем, что этническая культура общества составляет важную часть его экологической культуры.

В процессе адаптации к природе каждый этнос выработал такие стереотипы поведения и воззрения на природу, которые позволяли сохранить равновесие внутри нее и в ее отношении с обществом. Эти идеи выражались в правилах взаимодействия человека с природой, они проявляются в содержании сказок, легенд и мифов, праздников, обрядах и ритуалах. Если проанализировать форму и содержание отношений этноса с природой, то можно увидеть, что они очень близки по своему выражению к наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению, что характерно и для уровня умственного развития ребенка дошкольного возраста. Поэтому ознакомление дошкольника с поэтическими воззрениями народа на природу, с правилами обращения с ней оказывает существенное воздействие на воспитание экологической культуры, формируя мотивацию экологосообразного поведения и стимулируя образование аналогичных стереотипов поведения. Вот, например, некоторые правила поведения болгар в природе, которые понятны детям: солнце надо встречать и провожать стоя; нельзя убивать аиста, иначе кто-то из твоих близких погибнет.

Дети узнают и другие правила, регламентирующие отношение человека к объектам природы, например: «Когда увидишь змею, убей ее, потому что она выпивает глаза солнца». В данном случае воспитатель вместе с детьми ищет причину возникновения этого правила, потому что в его основе тоже имеется связь человека с природой и идея равновесия в отношении с ней. Когда-то существовало поверие, что каждый день солнце смотрит на мир новым глазом. Однажды ему сильно захотелось пить. Нагнулось солнце над колодезем, а змея, которая жила там, набросилась на него и выпила глаз. Этот образ возник из-за того, что солнце отражается в воде, где живет обыкновенная водяная змея. По мере при-

¹ Гумилев Л. С. Этногенез и биосфера Земли // Природа и человек. — 1988. — № 12. — С. 56–60.

обретения естественно-научных и этических знаний ребенок самостоятельно отбрасывает идею жестокости и проникается сочувствием к безобидной змее.

Открывая для себя природу, дети могут и самостоятельно раскрыть источники поэтического образа. Так, например, недостаточно, чтобы воспитатель рассказал им, как радуга пьет воду серебряным стаканом прямо из реки. Дети должны увидеть этот образ. Экскурсия на вершину холма дает возможность детям увидеть серебряную ленту реки и представить ее в образе серебряного стакана и радугу, пьющую из него. Воображение ребенка здесь стимулирует создание желаемого образа, который отсутствует в наличном опыте, но который может быть воссоздан на основе конкретных восприятий. Эти образы продуктивны, они формируют личностные предпосылки регулирования отношений с природой. «Откуда взялся серебряный стакан?» В поисках ответа воспитатель не только направляет детей к естественно-научному объяснению этого явления, но и формирует эстетическое восприятие окружающего мира.

Разные народы, наблюдая одни и те же явления природы, зачастую создавали близкие по содержанию поэтические воззрения. Так, например, и болгары, и турки считают, что аист — священная птица, которая каждый год совершает Хадж (путешествие к Божьему гробу). Его осанка и поведение ассоциируются с проявлением человеческого достоинства, когда духовное начало превосходит материальное. И те, и другие считают, что дом, на крыше которого аист построил гнездо, будет счастливым и что уничтожение этой птицы — большой грех. Такое представление характерно и для славянских народов. Посредством понимания поэтического воззрения своего и других народов на природу ребенок учится быть толерантным к другим культурам, и его национальное самосознание зиждется не на основе противопоставления «все наше — лучше, а у других все хуже», а на представлении: «то, что есть у нас, может быть у других». Это особенно важно в работе воспитателя, так как формирование национально-го самосознания начинается уже в дошкольном возрасте и в своей структуре связано с экологической культурой личности. Если у ребенка формируется способность видеть элементы народного творчества в окружающей природной среде, то ему будет легче понять и чужие культуры.

Экологическая культура формируется под влиянием и других этносов, с представителями которых ребенок может столкнуться непосредственно (для Болгарии, например, это цыгане, турки, армяне, евреи, румыны, греки, сербы). Это относится и к другим этносам — их местообитание далеко от Болгарии, но они вызывают у детей интерес (индейцы). Очень важно на конкретных примерах раскрыть детям и общие черты поэтических воззрений на природу славянских народов.

В процессе приобщения детей к другим этносам и их взглядам на природу очень важно, чтобы воспитатель пользовался наглядными средствами. Если это куклы или нарисованные человеческие фигуры, то они должны иметь признаки соответствующего этноса (черты лица, одежда). Воспитатель демонстрирует с помощью кукол их характерное поведение (японцы кланяются, европейцы пожимают друг другу руки). В процесс знакомства включается и музыка того народа, о котором идет рассказ.

Рассмотрим, как знакомили детей с тем, какие образы вызывает у разных народов хризантема.

Материалы: магнитная доска, силуэты детей Болгарии, Японии, Китая, Италии и Франции в национальной одежде, открытки с нарисованными или сфотографированными хризантемами.

Ход занятия: воспитатель рассказывает детям историю и при упоминании каждого персонажа помещает его на магнитной доске. Одновременно может звучать соответствующая национальная мелодия.

«Жил-был в Болгарии один мальчик. Звали его Дмитрий. Любил он надевать национальный костюм и дружить с детьми разных стран мира. Во дворе дома, где жил мальчик, был прекрасный сад цветов. Однажды, поздней осенью, когда хризантемы расцвели во всех дворах Болгарии, мальчик решил похвастаться своим друзьям, показать, какой красивый цветок украшает его страну в это время года. Он послал вот эти открытки своим товарищам и стал ждать ответа. Его маленький друг из Японии ответил:

„Спасибо, что ты пожелал мне счастья и удачи!“ Его друг из Китая ответил: „Спасибо, что ты пожелал мне мудрости и долголетия!“ Его друзья из Италии и Франции спросили: „Почему ты такой грустный и печальный? Неужели кто-то из твоих близких болеет?“ Так Дмитрий понял, что и в других странах осенние сады утопают в цветах хризантем».

«А как он об этом догадался?» — спрашивает педагог. А затем объясняет, что в разных странах этот цветок вызывает разные чувства.

Работу можно продолжать, знакомя детей с мифами о хризантеме, с поэтическими наименованиями, данными этому растению разными этносами, с историями ее распространения, с театрализованными играми на основе сказок разных народов.



Художественная среда в эстетическом воспитании детей, ее сущность и структура

Взаимодействие и интеграция личности и художественной культуры образуют особое поле их взаимосвязи — художественную среду. Это один из важнейших феноменов, входящих в социокультурную систему детерминации личности. Понятие художественной среды относится к такому оперативному инструментарию, который адекватно учитывает различные стороны практической жизни с точки зрения не отвлеченного их бытования, а динамического согласования и связи элементов. Однако это понятие до сих пор остается не исследованным. Между тем оно позволяет конкретно представить структуру художественных условий существования субъекта. Такие понятия, как «культура», «художественная культура», фиксируют самую общую сущность бытия и не раскрывают ее в конкретном проявлении, в реальном процессе жизнедеятельности людей. Категория «художественная среда» включает в себе проекцию свойств художественной культуры на личность. Она определяет многообразные связи, прямые и косвенные, явные и неявные, непосредственные и опосредованные, осознанные и стихийные, которые возникают между личностью и художественной культурой. Художественная среда — показатель того, как реально функционирует художественная культура общества. Ее специфика как философской категории выражает переход общего в особенное.

Актуальность исследования художественной развивающей среды как фактора формирования личности обусловлена:

- задачами теоретической разработки условий формирования личности, необходимостью преодоления разрыва между содержанием социальных программ, направленных на ускорение развития общества, и их воплощением: недостаточностью понимания того, каким образом общественные цели трансформируются в условиях различной социальной среды;

- необходимостью реального изучения интересов людей. Категория «художественная среда» отражает предметно-практические стороны отношений между обществом и человеком, художественной культурой и личностью;

- важностью налаживания гармоничных отношений между обществом и человеком, связанных с преодолением принципа: общественное выше личного. Художественная среда является неотъемлемым атрибутом и условием личностного и общественного бытия;

- недостаточной изученностью философского аспекта феномена среды применительно к различным областям социальной жизни;

— нерешенными проблемами в организации различных сфер художественной жизни. В сферу интересов общественных наук не входила существенная часть «факторов среды». Аспекты средовой реальности считались вторичными по отношению к «высокой» художественной культуре.

Вопросы, связанные с изучением художественной среды, в советской философской литературе специально не разрабатывались. Но в качестве постановки проблемы художественная среда рассматривалась в статьях В. И. Волкова, З. Подольской, Н. А. Селяниной, в научной литературе по вопросам, смежным данной проблеме. Среди них: анализ взаимосвязи культурной среды и личности (В. Л. Барсук, Ю. Р. Вишневский, Л. Н. Коган, М. Н. Кузнецова, Н. М. Куликова, В. И. Орлова, С. А. Сапронов и другие), развития эстетической среды (Л. К. Шепетис, О. В. Цаплина), архитектурной (О. И. Ремешило-Рыбчинская), предметно-вещевой (Л. Р. Миролюбова, И. И. Травин), бытовой среды (Л. В. Землянухина, Э. И. Струнина) и другие.

Существует множество работ общего и специального характера по архитектуре, декоративно-прикладному и оформительскому искусству, дизайну, градостроительству, посвященных эстетическому освоению предметно-пространственной среды, которые позволяют прямо или косвенно решить проблему взаимосвязи личности и художественной среды.

Высоко оценивая вклад советских ученых в разработку этих проблем, заметим, что тема взаимосвязи личности и художественной среды не разработана в достаточной мере.

Вслед за философами, искусствоведами мы в своем исследовании рассматриваем художественную среду как важный и необходимый фактор формирования личности. В содержании исходного понятия заложены характеристики общесоциологической категории «социальная среда».

Понятие «художественная среда» образуется на стыке понятий «социальная среда» и «художественная культура», включая в себя содержание характеризующих ими явлений. Но художественная среда обладает и спецификой, определяемой характером ее взаимоотношения с личностью. В нашем исследовании дается структурно-компонентный и функциональный анализ художественной среды, предлагаются критерии разграничения художественной культуры и среды, социальной и художественной среды. Предпринята попытка классификации социальной среды, типологии ее взаимодействия с личностью.

Ученые подчеркивают, что качественная определенность художественной среды зависит от условий общественного развития, уровня художественной культуры, но в решающей степени и от самой личности.

Эстетически организованная среда является важнейшим фактором формирования личности. Эту среду мы рассматриваем и как фактор, и как важнейшее условие формирования художественно-творческих способностей детей. Организуя эстетически развивающую среду, мы создавали взаимодействие и интеграцию детской художественной литературы, театрально-игровой и изобразительной деятельности. Это и определяло среду, которая в учреждении начальная школа — детский сад № 1882 ЮВОУ МКО организовывалась в рамках выделения двух центров: центр детского творчества и интеллекту-

ально-художественный центр. Центр детского творчества в большей степени обеспечивал развитие дошкольников, а интеллектуально-художественный центр — младших школьников. В работе учреждения они взаимодействовали по мере необходимости. Так как эта среда создавалась с целью развития художественно-творческих способностей у детей средствами интеграции всех взаимодействующих компонентов, то и организация предметно-развивающей среды детерминировалась этой целью, что определяло ее содержание и взаимосвязь с воспитательной работой.



Опыт работы немецко-русских детских садов в Берлине

В октябре 2007 года в Берлине состоялась Международная научно-практическая конференция на тему: «Детское двуязычие в объединенной Европе: опыт сохранения русского языка в условиях двуязычия». В работе конф. приняли участие около 100 представителей организаций соотечественников и русскоязычных учебных заведений за рубежом из 23 стран мира: Австрии, Германии, Греции, Израиля, Канады, Монголии, США, Узбекистана, Финляндии, Франции, Швеции и др.

Вопросы сохранения русского языка в условиях европейского многоязычия, вынесенные на обсуждение данной конф., сохраняют свою актуальность в современном мире и особенно для наших соотечественников, живущих вне России. Занять свое место в новом обществе ребенок может, только сохранившись как незаурядная и полноценная личность. Европейцы ценят многие специфические качества великой русской нации. Важен и тот факт, что владение русским языком зачастую обеспечивает молодежи возможность найти интересную и высоко оплачиваемую работу.

В сложных условиях современной общественной жизни очевидно, что изучение русского языка и владение им — один из наиболее эффективных путей воспитания человека культуры и его приобщения к непреходящим гуманистическим ценностям, освоения в условиях диаспоры сокровищ не только российской, но и мировой культуры. Русский язык, являясь средством коммуникации и инструментом приобщения к культуре, занимает в таком воспитании одно из ведущих мест, что признано в европейском цивилизованном мире.

Готовясь к командировке, я познакомилась с выступлением Уполномоченного по делам иммиграции ФРГ Т. Куфена, который призывал иммигрантов увидеть в Германии свою родину — «Здесь действует правило: без прошлого нет будущего», то есть нельзя забывать собственное прошлое, религию, язык, культуру. И участники конф. не только обсуждали связанные с этим проблемы, но и демонстрировали, как наши соотечественники изучают и сохраняют русский язык и культуру в условиях иноязычной среды.

Педагоги, практики и родители обсудили на пленарных заседаниях следующие вопросы: «Двуязычное воспитание в Берлине», «Современные тенденции детского двуязычия», «Социальные механизмы адаптации детей мигрантов» и некоторые другие. На рабочих заседаниях секций рассматривались проблемы не только сохранения национально-языковой идентичности в мультикультурном окружении, но и конкретные вопросы двуязычия

в семьях русскоязычной диаспоры, использования внешкольных форм в поддержке двуязычия, обучение детей-билингвы в детском саду и школе и некоторые другие, а также поделились собственным опытом и творческими находками, познакомились с уникальными достижениями участников конф.

С докладами из России выступили: директор Московского дома соотечественника Ю. И. Каплун, доцент кафедры социологии Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации Е. А. Назарова, ведущий научный сотрудник центра «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца Департамента образования города Москвы Н. М. Родина, главный редактор издательства «Златоуст» (г. Санкт-Петербург) А. Голубева и др.

Все выступавшие и участники конф. пришли к единодушному выводу, что билингвальное образование и воспитание детей наших соотечественников, начиная с дошкольного возраста, является оптимальным вариантом для стран дальнего и ближнего зарубежья. Оно создает возможности в образовательном процессе уделять равное внимание русскому языку и языку, на котором говорят в стране проживания; воспитывать детей в духе уважения к культуре обеих стран, формировать интеллектуально развитую личность ребенка. Одновременно такой подход позволяет русскоязычным дошкольным образовательным учреждениям и школам получать финансовую поддержку со стороны муниципальных органов страны пребывания.

Свой опыт работы по сохранению русского языка и национальной культуры представило Общество русскоязычных родителей и педагогов Берлина МИТРА, возникшее в 1993 году из группы родительской взаимопомощи по инициативе переселившихся в ФРГ выходцев из бывшего Советского Союза.

При содействии и финансовой поддержке Бюро уполномоченного Берлинского сената по вопросам интеграции и миграции МИТРА организует:

- консультации для семей с детьми по вопросам образования и воспитания;
- родительские встречи за круглым столом с обсуждением проблем воспитания и интеграции;
- семейную психологическую помощь;
- просветительскую работу с родителями по вопросам детского двуязычия в процессе интеграции;
- дополнительные занятия по основным школьным предметам (немецкий, английский, французский языки и математика).

Поделился своим опытом работы Российский дом науки и культуры, являющийся зарубежным представительством Российского Центра международного и культурного сотрудничества (Росзарубежцентр) при Министерстве иностранных дел Российской Федерации. Его работа направлена на развитие многогранных связей в областях культуры, науки, техники и деловых отношений между Россией и Германией.

Участникам конф. была предоставлена возможность посмотреть и ознакомиться с формами работы ряда двуязычных образовательных учреждений в городе Берлине: посетить детские сады «Умка», «Матрешка», «Колобок», школу

им. М. В. Ломоносова. Все эти учреждения строят свою работу на российских отечественных традициях дошкольного и школьного воспитания. Опыт работы детского сада «Умка» дает возможность не только познакомиться с организацией воспитательно-образовательного процесса, но и увидеть, что очень важно, результаты деятельности. В течение 5 лет его существования ежегодно отмечается День знаний, когда детям рассказывают о том, чему их предстоит научить в предстоящем году. В «Страну знаний» дошкольников сопровождает или специальный паровоз, или медвежонок Умка. При этом не упускается из виду, что осенью отмечается День Германии, а летом — День России. И это объясняется очень просто — данный детский сад немецко-русский, учит и воспитывает ребят в традициях как немецкой культуры, так и русской. Проводятся праздничные мероприятия и на Рождество Христово, и на Великую Пасху; отмечаются и еврейские праздники. Если в течение недели отсутствуют общенациональные праздники, то проводятся КВН, викторины, театральные представления, спортивные игры и развлечения. Дети учатся петь, танцевать, занимаются спортом, играют в разные игры, слушают сказки и былины.

Частная немецко-русская школа в Берлине носит имя выдающегося российского ученого М. В. Ломоносова. Цель школы — углубленное обучение детей по основным предметам начальной школы одновременно на немецком и русском языках, многогранное развитие творческих способностей, формирование культуры и интересов в разных областях знаний. Занятия проводятся с утра и до обеда под руководством двух учителей, владеющих разными языками. Дети обеспечиваются горячим обедом и полдником. После уроков в помещении школы работает группа продленного дня, где осуществляется внешкольная работа.

Сегодня проблема двуязычия детей дошкольного возраста является актуальной и в Российской Федерации. Это связано с несколькими обстоятельствами: достаточно большим притоком иммигрантов в нашу страну, увеличивающимся количеством смешанных браков с иностранцами, увеличением интереса к изучению второго языка, как средства коммуникации, начиная с дошкольного возраста. В дошкольных образовательных учреждениях города Москвы воспитание и обучение детей ведется преимущественно на русском языке, хотя имеется некоторое количество детских садов, где работа осуществляется на национальном (татарском, иврите, украинском и других языках); действует более 80 школ с этнонациональным компонентом.

Педагоги дошкольных учреждений сталкиваются в своей работе с проблемой двуязычия, когда ребенок в образовательном учреждении говорит на русском языке, а дома на родном (национальном) языке. Они решают эту проблему в процессе организации культурно-досуговой деятельности, которая с учетом желаний и интересов создает условия непринужденной обстановки, когда ребенок может включаться в игровую, самостоятельную художественную и познавательную деятельность (театральную, изобразительную, музыкальную и др.), и позволяет ему общаться с детьми, не задумываясь, на каком языке он говорит, воспринимая складывающуюся ситуацию, как естественную.

Российские ученые подчеркивают, что приобщение детей к традициям народов России особенно значимо в дошкольные годы, ведь ребенку предстоит

сохранять, совершенствовать и передавать культурное наследие этноса через его включение в культуру. Основой этого процесса является знание русского языка, так как развитие русской речи активно стимулирует освоение других языков, развивает мышление и коммуникативные способности. При этом педагогический аспект двуязычия понимается не только как воссоздание традиций народа, но и как приобщение молодого поколения к системе культурных ценностей этноса и своей семьи. Чем выше уровень культуры жизнедеятельности, чем богаче система ценностей, реализуемая личностью, тем полнее ее жизнь, тем выше уровень культуры самой личности. Все эти качества — личностные достижения в освоении культурного богатства и наследия, и начинают они формироваться в детстве, в разнообразной культурно-досуговой деятельности: танцах, пении, инсценировках сказок и стихотворений, игре на детских народных инструментах и т.д.

Именно в детстве закладываются способствующие формированию культуры ребенка культурные потребности, в том числе знание русского языка, выступающие в качестве интегральных качеств личности, и воспитываются не только в процессе обогащения его личного опыта в «зоне ближайшего развития», но и через средства культурно-досуговой деятельности, где детская игра выступает ведущим компонентом воспитания. Таким образом, задача педагога или родителей — организовать подлинный диалог ребенка и культуры, диалог как способ и средство их встречи, общения, взаимопроникновения, в котором дошкольник и культура говорят на русском языке.

В ходе культурно-досуговой деятельности удовлетворяется в большей части детская потребность в общении, где родной язык выступает как средство коммуникации. Через общение ребенок вступает в отношения с явлениями окружающего мира, со сверстниками, получает информацию, перерабатывает ее и использует в своей деятельности. При этом воспитываются любознательность, человеколюбие, сострадание, доброжелательность и другие нравственные волевые качества; ребенок осваивает языки, развивается культура речи.

Опыт работы наших соотечественников в Германии по билингвальному развитию детей и наше исследование позволило прийти к выводу о том, что по содержанию культурно-досуговая деятельность разнообразна и тесно связана с социальным становлением ребенка, так как представляет собой не просто эффективное использование свободного времени, а деятельность в социально значимых целях, где удовлетворяются потребности и интересы как отдельной личности, так и коллектива в целом. Культура такой деятельности заключается в том, что ребенок руководствуется действенным мотивом, возникающим на основе потребности в самой этой деятельности. Такая деятельность дает дошкольнику возможность овладевать всем многообразием национальной и мировой культуры, театрального искусства, фольклора, песенного искусства, живописи, лепки, аппликации и т.д., а также определенной частью образовательных программ; отвечает социальным и индивидуальным культурным потребностям. Культурно-досуговая деятельность наиболее активно способствует формированию духовности, высокой культуры нравственности, эстетичности и воспитанности дошкольников. Игровой вид деятельности в содержательном

отношении предполагает овладение опытом поведения социально активной личности.

Принцип «один родитель — один язык» является испытанным и эффективным: он применяется уже более 100 лет в разных странах. Роль родителей особенно важна, когда у ребенка нет друзей его возраста, с которыми он мог бы играть и общаться на каком-то из языков. Тогда взрослый становится игровым партнером ребенка, передавая ему в игре важные речевые приемы.



**Мультикультурность восприятия мира
молодежью Севера
(опыт исследования графических ассоциаций)**

Культурные преобразования последних лет в значительной мере повлияли на формирование сознания молодого поколения. Одним из часто встречающихся является суждение о том, что разрыв в осознании и интерпретации происходящего людьми старшего и молодого поколений является весьма серьезным и обуславливающим порой полное их взаимонепонимание. В то же время изучение характеристик мышления молодежи на групповом уровне позволяет высказать предположение, что архетипическое сознание индивида подверглось трансформации в малой степени. Более того, в условиях глобализации и усиления необходимости ведения диалога как внутри страны, так и за ее пределами актуализируется развитие такого свойства мировоззрения, как мультикультурность. В данной публикации мы попробуем рассмотреть особенности восприятия картины мира у учащейся молодежи на примере Республики Саха (Якутия).

Ретроспективный анализ истории освоения и преобразования человеком Севера позволяет сделать вывод о том, что среди региональных характеристик данной территории необходимо выделить полиэтнические основания для формирования культуры современного общества.

Север как культурно-историческая общность в ранние эпохи своего существования смог выжить благодаря утверждению моральных норм, которые благоприятствовали усилению дружественных контактов между людьми. Гуманизм как главный принцип морали формировался по мере осознания человеком себя как личности, отделения себя от других членов рода и регулирования отношения «человек — коллектив — общество». Свое яркое отражение гуманистические представления получили в фольклоре и традициях этнопедагогики. Современный исследователь жителей Крайнего Севера В. И. Костецкий отмечает, что суровые природные условия «не терпят» поспешных решений, неясных мыслей, многословья, «поэтому люди вдумчивы, осторожны и в то же время медлительны». Он подчеркивает, что «замедленную скорость протекания процессов вырабатывает наряду с природой социальный мир Севера». Коренные жители Севера по сравнению с другими народами не только менее возбудимы, но и обладают рядом ценных качеств: выдержкой, целеустремленностью, щедростью.

Интеграция культуры северных народов стала естественным процессом в условиях построения единого социалистического государства. Пропаганда формирования гражданской идентичности иногда доминировала над идеей сохранения своей этнической идентичности.

В целом можно говорить о том, что длительная история совместного проживания различных народов на территории Севера обусловила формирование

уникального полиэтнического образования, обладающего синтетической культурой.

Возвращение в конце 1980-х годов к идее формирования этнического самосознания, к увеличению роли этнической идентификации стало основой для усиления во многих регионах этноцентризма, что нашло отражение в политических и образовательных программах. Возникли попытки конструировать этнические религиозные учения. В условиях агрессивного влияния СМИ, политической провокации этнического самолюбия, негативного преподнесения фактов взаимодействия народов в советский период активизируются попытки вытеснения из сознания северян свидетельства существования отмеченной синтетической культуры. Идентичность в результате превращается в разменную монету, которой оплачиваются политические и экономические потребности людей.

Однако все эти новые явления не могут разрушить те ценности и основания культуры народов Севера, которые формировались веками. В современных условиях, когда Север испытывает серьезные экономические и политические потрясения, одним из условий бесконфликтного сосуществования различных этнических групп в данном регионе является осознание и признание того факта, что исторически для него характерно взаимодействие культур приполярных зон, а также взаимопроникновение их культур с культурой европейской части России. Мультикультурность как важнейшая характеристика и величайшее достижение Севера должна стать отправной точкой для построения и осуществления грамотной политики развития его как стратегически важного района.

К сожалению, необходимо признать, что последние десятилетия нанесли серьезный ущерб восприятию и осознанию северянами территории проживания как полиэтнического региона. Многие идеи, вербализированные в эпоху социализма, сейчас ушли в прошлое. А усиление идеи этнической идентификации на фоне отсутствия консолидирующих идей становится одной из причин формирования дезадаптивной модели поведения. В то же время свидетельства существования мультикультурности как свойства картины мира северян можно еще обнаружить на уровне предсознательного и подсознательного. Эпизодически встречаются описания ритуалов якутов, эвенков, юкагиров, как в специальной литературе, так и в материалах СМИ, где включены элементы европейской культуры, в том числе славянской. Так, традиционный ритуал демонстрации уважения старшим, который у якутов совершался преклонением одного колена, часто заменяют низким поклоном, что более характерно для традиций русской культуры. Интерес вызывает изучение графических ассоциаций вербализируемых понятий. Так, в процессе работы над предыдущими проектами в Якутии мы обратили внимание, что при изображении темы любви, независимо от этнической идентификации, респонденты изображают сердце, что нехарактерно для монголоидной и тюркской культур. В отношении вышеуказанного понятия можно даже предположить, что на графические ассоциации людей влияют процессы глобального масштаба. Анализ символов, которые используются как для отображения конкретных понятий, так и для изображения товарных знаков, натолкнул нас на мысль о необходимости более детального изучения внутреннего содержания иллюс-

траций и графических ассоциаций, возникающих у людей при восприятии того или иного рисунка.

Реализация проекта, который был поддержан конкурсной комиссией грантов президента России, направлена на раскрытие специфики феномена мультикультурного восприятия мира как психосоциокультурного явления. В ходе работы будут рассмотрены условия формирования мультикультурности как свойства картины мира современной молодежи Севера (на примере Республики Саха (Якутия)).

Одной из важных проблем, которую предстоит решить во время работы над проектом, является недостаточное представление проанализированного эмпирического материала по интерпретации графических ассоциаций в этнокультурологическом контексте, созданных северянами в уже имеющихся публикациях. Для решения данной проблемы планируется обратиться к искусствоведческим и этнографическим материалам, которые содержат описания этнокультурных модификаций графических ассоциаций общечеловеческих тем, таких как изображения добра, зла и др. Этнокультурная дифференциация изображений позволит зафиксировать особенности образной репрезентации мультикультурализма в графических работах респондентов.

Собранный теоретический и эмпирический материал позволит пополнить банк эмпирических данных для последующих социологических, культурологических, искусствоведческих, психологических исследований, связанных с выявлением специфики восприятия картины мира разными группами населения отдельных региональных полиэтнических сообществ (в том числе Ямало-Ненецкого края). Представленные материалы могут быть учтены при разработке фирменных знаков и логотипов, не содержащих символов, вызывающих у населения негативные эмоции. Теоретический материал может быть использован для разработки соответствующих практически ориентированных образовательных и воспитательных программ.

В работах Зигмунда Фрейда процесс отражения подсознания человека в его рисунках связан с теорией «айсберга», где верхушка гиганта, выраженная в словах, изображениях и поведении, может стать свидетельством сложных глубинных процессов. Ученик З. Фрейда, Карл Густав Юнг предложил концепцию архетипов, «универсальных образов», возникающих в мифах, снах, религиозных доктринах и произведении искусства.

Наиболее эффективными для изучения области предсознания, т. е. неотрефлексированного или вытесняемого из сознания массива информации являются проективные методики. Достоинство психосемантического метода применительно к изучению предсознательного и бессознательного состоит в том, что любые шкалы могут рассматриваться в качестве ассоциативных эквивалентов реакций, а на месте стимулов оценивания могут фигурировать любые объекты, не только психологические, но и социальные. Одним из преимуществ рисуночных методов исследования в качестве проективного является отсутствие вербальных проблем использования тестового материала в условиях поликультурного общества, когда для респондентов родным языком является отнюдь не тот, на котором составлен инструментарий диагностики. Использование рисуночных методик, основанных на механизме проекции, не требует ника-

ких специальных приспособлений и инструкций, они не имеют возрастных ограничений. Графические методы, относясь к ассоциативным, дают человеку возможность самому проецировать реальность и по-своему интерпретировать ее. Поэтому естественно, что полученный результат в значительной мере несет на себе отпечаток личности, ее настроения, состояния, чувства, особенностей представления, отношения, а также — что особенно интересно для нас — социальности. Процесс становления личности обусловлен влиянием социокультурной среды, и в частности этнической культуры.

Впервые методика проективного рисунка для изучения этнических стереотипов в России была создана и апробирована Т. Ивановой. Модификация данной методики была предложена аспиранткой кафедры психологии человека РГПУ им. Герцена Т.Л. Смолиной (научный руководитель З.В. Сикевич). Задание методики было связано с изображением типичного представителя какого-либо народа, материалы обрабатывались на основе контент-анализа. В результате исследователям удалось выделить группы изображений, такие как пища и напитки, национально-бытовые символы, элементы рекламы, техника, ассоциирующиеся у респондентов с этнически обусловленными деталями рисунка. Особую группу составляли «негативные символы». Опыт данной проективной методики показал, что невербальные этнические стереотипы, отражающие неосознаваемые механизмы оценивания, во многом отличаются от словесных стереотипов, в большей мере фиксирующих социальную рефлексию и неинституциональную норму.

Доказано, что люди достаточно устойчиво и весьма дифференцированно приписывают графическим формам определенные оценочные, динамические свойства. Графическая форма хорошо передает отношение к объектам, индифферентным для человека, тем более можно ожидать успешной трансляции отношений к таким пристрастно воспринимаемым объектам, как сам человек, окружающие его люди, ценности, этнос и культура в целом. Если вербальные методы исследования позволяют нам изучать групповое или массовое сознание, то использование невербальных методик ориентировано на выявление социального бессознательного, которое заметно обуславливает ценностные установки и поведенческие реакции людей.

Учитывая актуальность и недостаточную изученность проблемы мультикультурного восприятия северян, для нас представляется наиболее интересным изучение образной репрезентации мультикультурности как свойства картины мира современной молодежи Севера на основе анализа графических ассоциаций.

В качестве примера присутствия этнокультурных архетипов в процессе восприятия и отображения графических образов студентами русской и якутской национальности мы приведем результаты исследования, которое осуществлялось в Якутске в 2005–2006 гг. Применялись методы качественных и количественных социологических исследований: включенное наблюдение, анкеты, интервью, творческие задания. (Выборка составила 300 студентов педагогического училища и учащихся средних общеобразовательных школ в возрасте от 15 до 19 лет. Из них 137 русских и 163 якутских респондентов.)

Использование рисуночных методов в контексте исследования являлось дополнительным. Респондентам предлагалось символически изобразить 21 абстрактное понятие. Техника изображения не оговаривалась, т.е. это могли быть и монохромные рисунки, и полихромные. В качестве примера для анализа в данной работе мы выбрали два из предложенных понятия — «добро» и «зло».

В ходе предварительного просмотра рисунков на тему «Добро» было обнаружено, что наиболее часто встречаемыми символами среди изображаемых являются солнце, улыбка и ангелы. При этом к последнему виду мы относим как изображение ангелов в виде людей, так и символическое отоображение: голубь, амурчик и т.д. Также среди изображений встречались рисунки рук, защищавших, оберегавших, помогавших солнцу, растению и т.д., что символически подчеркивает значимость собственных усилий в распространении добра. Избрав в качестве признака для разбиения рисунков на группы тип деятельности и отношения личности к добру, мы выделили три группы:

- 1) добро — как символ проявления высших сил;
- 2) добро — как отражение результата собственных усилий человека;
- 3) добро — как знак.

Затем в обеих этнических группах подсчитывалось количество изображений и элементов изображения, соответствующих выделенным рубрикам контент-анализа, который проводился отдельно для каждой из групп по сходной схеме. В таблице 1 отражены сводные данные по выделенным группам.

Таблица 1

«Добро» в рисунках учащейся молодежи

№	Смысловые группы	Этнос	
		русские	якуты
1	Добро — как символ проявления высших сил	60%	49%
2	Добро — как отражение результата собственных усилий человека	33,3%	31%
3	Добро — как знак	6,7%	20%

По данным таблицы очевидно, что надежда на проявление добра как высшей силы, воли фортуны гораздо сильнее у русских студентов (об этом же свидетельствует и достаточно яркое символическое изображение весов). В то же время стереотипное восприятие визуальных знаков некоторых партий, философских идей (например, инь и янь), логотипа экологического движения как своеобразных символических подтверждений идей добра чаще присутствовало в рисунках, выполненных студентами якутской национальности.

Необходимо отметить также отсутствие национально-культурной символики в изображениях «добра», что свидетельствует о восприятии данного понятия как некоего универсума. Однако у русских студентов встречаются изображения дерева, что наталкивает на мысль о проявлениях архетипа Рода и его защитных силах. Интересен также факт появления в изображениях младенца, как символа добра. Интерпретация данного рисунка различна. Один

из возможных вариантов — это отражение невинной детской души. Но в сопоставлении с отсутствием рисунков младенцев у студентов Саха нам представляется более обоснованным другое объяснение. Этнопедагогика якутов более серьезное внимание уделяет ребенку после трех лет, что обусловлено тяжелыми природно-климатическими условиями жизни народа. Издревле формировалось стоическое философское отношение к детской смертности. Также необходимо отметить, что бездетных семей в Якутии очень мало, что связано с правилом брать ребенка на воспитание у своих же многодетных родственников. В то же время в русской культуре сложилось иное отношение к ребенку, как некоему дару, добру, которым награждает Бог человека за его добрые поступки. Подготовка к появлению будущего члена семьи начиналась задолго до рождения ребенка. Утрата же родителями ребенка в грудном возрасте являлось огромным горем для всей семьи. Удивительно, но, несмотря на длительную историю изменения культурных традиций народов, отношение к появлению младенца в семьях остается неизменным, что подтвердилось еще раз в ходе исследования.

Перейдем к анализу изображений «зла». Необходимо отметить, что данное понятие оказалось более интересным и разнообразным по приведенным визуальным примерам. В ходе предварительного просмотра рисунков мы разбили рисунки на следующие группы:

- 1) символы (молнии, свастика, многоугольники, пентаграмма, 666 и т. д.);
- 2) образы (череп, духи, маски и т. д.);
- 3) орудия причинения зла (алкоголь, ножи, шприц и т. д.);
- 4) изображение сцен насилия;
- 5) зооморфные изображения (черви, насекомые, пресмыкающиеся и т. д.);
- 6) силы стихии (огонь, ливень, засуха и т. д.);
- 7) символы равновесия (весы).

Разграничение рисунков на символы и образы условно. К. С. Пирс пишет, что «...Вселенная наполнена символами; более того, она целиком состоит из них». Это утверждение подразумевает, что все увиденное можно рассматривать как знак, символизирующий что-нибудь, а людей — как существ, производящих и затем осмысливающих символы и знаки. Отличия: сходство, узнаваемость и простота интерпретации. Символы обладают более глубоким содержанием, для интерпретации которого необходимо освоить некое знание. Так, изображение молнии, достаточно распространенное, мы рассматривали и как силу стихии, и как некую абстрактную форму в зависимости от характера рисунка. В таблице №2 отражены сводные данные по выделенным группам.

Таблица 2

«Зло» в рисунках учащейся молодежи

№	Смысловые группы	Этнос	
		русские	якуты
1	Символы	13,3%	27,2%
2	Образы	46,7%	18,6%

№	Смысловые группы	Этнос	
		русские	якуты
3	Орудия причинения зла	33,3%	8,5%
4	Изображение сцен насилия	—	18,6%
5	Зооморфные изображения	—	8,5%
6	Силы стихии	—	18,6%
7	Символы равновесия	6,7%	—

Таким образом, из приведенных данных можно сделать выводы о более абстрактном восприятии «зла» русскими студентами. Изображения ими «зла» чаще можно было отнести к разряду графических стереотипов. В то же время студенты Саха оказались более склонны к изображению конкретных причин «зла»: сцен и орудий насилия, сил стихии, опасных животных и т.д.

Использование параллельно с проективным рисованием теста Собчик по выявлению акцентуации характера респондентов позволило также сделать вывод о том, что присутствие в рисунке ярких, резко изогнутых линий преимущественно черного цвета, а также темы сцен насилия может свидетельствовать о повышенной тревожности респондентов. К сожалению, сопоставление анализа графических образов и результатов психологических методик диагностики эмоционального состояния респондентов не входит в задачи данной работы, но мы надеемся продолжить эти исследования в дальнейшем.

В качестве одного из итогов проведенной работы необходимо отметить то, что в согласии с классификацией К. Г. Юнга, который различал три вида символов: индивидуальные, национальные и общечеловеческие, респонденты в процессе изображения «добра» и «зла» запечатлели в основном символы, которые можно отнести к группе общечеловеческих. Характер национальных (этнических) носителей изображения: «добро» — дерево, младенец, конь; «зло» — орел, карты.

Необходимо отметить также, что К. Г. Юнг относил к категории общечеловеческих символов те немногочисленные, представленные (пусть латентно, то есть скрытно) в психике людей всех этносов и рас, которые в дальнейшем получили название, «архетипы», т.е. закрепленные в памяти человечества определенные образы.

Предложенные респондентами образы нельзя однозначно отнести к архетипам, поскольку многие из них навязаны средствами масс медиа (например, изображения амурчиков, чертей с трезубцами, монстров, пиратской символики и т.д.) и напрямую они не связаны с информацией о ценностях, вере, установках и идеалах людей. Скорее изображения их респондентами свидетельствуют о частоте появления указанных образов в СМИ, в пространстве современного города, рекламе, объявлениях, полиграфии. Особенно хотелось бы отметить этот факт в связи с наметившейся экспансией «заморских» моделей жизни.

И в заключение нашего анализа несколько слов об использовании цвета в рисунках. По условиям задания мы не обязывали респондентов выполнять

полихромные изображения. Однако часть студентов и учащихся все же предложила многоцветные рисунки. Цвет, по мнению ряда исследователей, является естественным психосемантическим объектом за счет своей устойчивой семантической структуры, которая обусловлена психологическими и культурными особенностями воспринимающего мир субъекта. По утверждению З. Б. Сикевич, цвет ориентирует человека в пространстве независимо от окрашенного им предмета, выступая выразителем отношения к явлениям социального мира, наполняя их смыслами, которые нередко остаются неосознанными для самих людей. Вместе с тем восприятие цвета не только универсально, но и культурно специфично. В образах «добра» респондентами часто использовались белый, желтый и голубой цвета. Эта цветовая гамма встречается у европейских народов и в иконописи при создании образа Высшего мира, и в пейзажах для изображения солнечного, яркого весеннего неба, наполняющего зрителей чувством радости. Из палитры красного использовался малиновый и розовый цвета, как смягченные варианты. Алый цвет был применен только одним из респондентов при изображении пятиконечной звезды. Необходимо отметить, что семантика красного цвета неоднозначна. Единственное общее для всех случаев его использования это ассоциация с активным началом, силой, энергией. Эмоционально красный цвет может как вызывать радость и желание жить, так и подавлять, раздражать. Последнее было отражено в рисунках с изображением символов «зла» (огонь, кровь, красные глаза); большая часть изображений были выполнены с использованием черного цвета. У европейских народов черный символизирует мрак, уныние и упадок. З. Б. Сикевич отмечает, что черный цвет воспринимается респондентами как нечто зловещее и неприятное, субъективно отражает опасение объекта, на который направлено восприятие. Наше исследование еще раз подтвердило этот вывод.

Изучение визуализации образа, его социального и психологического значения является чрезвычайно важным для правильной интерпретации символов и знаков, которые выступают важной составной частью процесса коммуникации. Значение определенного символа может меняться с годами и неадекватно восприниматься в разных социальных и этнических группах, в различные промежутки времени, в зависимости от процессов развития общества и изменений жизненных взглядов его представителей. Так, если учитывать, что цветовая гамма представленных рисунков является своеобразным индикатором этнокультурных архетипов респондентов, то возникает закономерный вопрос: «Каким образом цветовая гамма, присущая рисункам европеоидов, стала также характерна для рисунков студентов якутской национальности?» Не есть ли этот факт очередное подтверждение тенденций глобализации, которая повлияла и на особенности визуального восприятия северных народов? Полагаем, что на эти вопросы сможет ответить более широкомасштабное исследование с включением искусствоведческого материала.



Заключение

Вполне соответствующей
своему назначению
я называю только такую школу,
которая являлась бы истинной
мастерской людей.
Я. А. Коменский

И.-В. Гёте называл божественным искусством хирургию потому, что она имеет дело с человеческим образом. Что же можно сказать о воспитании, которое формирует не только человеческий образ, но и его душу?

За годы существования школы эстетического воспитания сформировались и были сформулированы общие принципы в реализации процесса воспитания, общие для всех ее выпускников.

Базовые принципы школы опираются на достижения ведущих педагогов мира и могут быть сформулированы следующим образом.

Подходы к воспитанию

• В деле воспитания личность воспитателя играет определяющую роль. Воспитатель, поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания.

- Воспитание начинается в утробе матери, а обучение — с рождения.
- Каждый ребенок имеет право на развитие способностей и талантов.
- Способности ребенка развиваются в деятельности.
- Все дети требуют индивидуального подхода к их воспитанию и обучению.
- Нет воспитания без обучения и обучения без воспитания и развития.

Заповеди педагога-воспитателя

• Педагог-воспитатель должен все время совершенствоваться как в нравственном, так и в научно-практическом отношении.

• Первая заповедь педагога-воспитателя: результатом научно-практической деятельности педагога является человек.

- Вторая заповедь педагога-воспитателя: быть требовательным к себе.
- Третья заповедь педагога-воспитателя: быть добрым, любить детей.
- Четвертая заповедь педагога-воспитателя: уважать личность ребенка.
- Пятая заповедь педагога-воспитателя: создавать благоприятную для ребенка художественно-эстетическую и воспитательно-образовательную среду.

Научные принципы школы

• Понимание роли науки в развитии мира и человека. Ответственное отношение к науке и подготовке научных кадров.

• Верность философским и психолого-педагогическим основам эстетического, интеллектуального, нравственного формирования личности педагога-ученого.

• Знание основополагающих концепций классического и современного воспитания и обучения детей от рождения до школы и окончания общеобразовательной школы.

• Опора на лучшие образцы народного, классического и современного искусства как особой формы познания мира.

- Постоянное движение вперед в осуществлении научно-исследовательской работы в области педагогики и психологии детства; проявление активности в распространении принципов школы.
- Систематическое взаимодействие с практикой всестороннего воспитания, обучения и развития детей от рождения до окончания общеобразовательной школы.
- Изучение и обобщение передового педагогического опыта. Помощь практическим работникам в их профессиональном росте.
- Расширение научных связей с отечественными и зарубежными исследователями.
- Поддержка друг друга и помощь тем, кто развивает и реализует перечисленные положения и заповеди.
- Работа по воспитанию научной смены.
- Честность и добросовестность в науке. Уважение к своим ученикам и коллегам.
- Почитание своих учителей на всем жизненном пути.



УКАЗАТЕЛИ



**Список учеников Т. С. Комаровой,
защитивших под ее руководством
кандидатские и докторские диссертации**

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
1.	Котляр Владимир Филиппович	1975 кпн	Формирование чувства ритма в изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста	Запорожье
2.	Доронова Татьяна Николаевна	1978 кпн	Формирование действий контроля на занятиях рисованием у детей старшего дошкольного возраста	Москва
3.	Какауридзе Натела Григорьевна	1980 кпн	Формирование действий оценки детей пяти лет в процессе обучения изобразительной деятельности	Тбилиси
4.	Лазарь Тамара Ивановна	1980 кпн	Исследование соотношения разных видов рисования при обучении изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста	Минск
5.	Григорьева Галина Григорьевна	1983 кпн	Система игровых приемов в обучении изобразительной деятельности детей 5-го года жизни.	Горький
6.	Галайда Сима Дмитриевна	1983 кпн	Обучение старших дошкольников отражению явлений общественной жизни в изобразительной деятельности	Орел
7.	Троян Альбина Николаевна	1984 кпн	Функция педагогического анализа в управлении работой дошкольного учреждения	Магнитогорск
8.	Ибрагимов Улыкбек Шарахынович	1985 кпн	Формирование у студентов факультета дошкольного воспитания педагогических умений по руководству изобразительной деятельностью детей	Талды-Курган
9.	Козырева Светлана Петровна	1985 кпн	Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников	Бельцы

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
10.	Спружа Рита Яновна	1985 кпн	Содержание и формы планирования педагогической работы дошкольного учреждения	Рига
11.	Баранов Владимир Федорович	1986 кпн	Воспитание общественно-трудовой активности учащихся школ 1 ступени опытно-показательных станций наркомпроса РСФСР (1919–1934 гг.)	Липецк
12.	Горунович Луиза Брониславовна	1986 кпн	Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе декоративной деятельности и ручного художественного труда.	Минск
13.	Трусова Елена Леонидовна	1986 кпн	Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности в эстетическом воспитании детей старшего дошкольного возраста	Ровно
14.	Янакиева Елка Кирилова	1986 кпн	Ознакомление с природой как средство обогащения изобразительной деятельности детей 4–5 лет	Болгария
15.	Михальченко Юрий Иванович	1987 кпн	Экономическое воспитание школьников в процессе природоохранительной деятельности во внеучебное время	Благовещенск
16.	Балабина Ирина Анатолевна	1988 кпн	Воспитание самостоятельности у младших подростков в процессе трудовой деятельности	Пермь
17.	Грибовская Ася Андреевна	1988 кпн	Воспитание творческой активности у детей 4–7 лет средствами народного декоративного искусства	Москва
18.	Савенков Александр Ильич	1988 кпн	Формирование общественной направленности у младших школьников в процессе внеклассной изобразительной деятельности	Новосибирск
19.	Липкина Нина Григорьевна	1988 кпн	Воспитание чувства долга у младших подростков в процессе внеклассной воспитательной работы	Пермь

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
20.	Силивон Валентина Артемовна	1988 кпн	Формирование двигательных предпосылок письма у дошкольников	Минск
21.	Хамидуллина Гульшат Ахметзияновна	1989 кпн	Трудовое воспитание учащихся общеобразовательных школ в процессе обучения народным художественным промыслам	Ош
22.	Карпова Нина Ивановна	1990 кпн	Управление учебно-воспитательной работой с детьми в малокомплектном детском саду.	Иркутск
23.	Чан ВанТинь	1990 кпн	Содержание, формы и методы воспитания учащихся на революционных, боевых и трудовых традициях в советской школе и возможности их использования в СРВ	Ханой
24.	Зацепина Мария Борисовна	1991 кпн	Педагогические условия повышения эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми в круглосуточных группах дошкольных учреждений	Москва
25.	Машарова Татьяна Викторовна	1991 кпн	Экологическое воспитание младших подростков в процессе изучения предметов биогеографического цикла.	Киров
26.	Новосельцев Виктор Иванович	1992 кпн	Воспитание моральной ответственности у старших школьников во внеклассной работе	п. Прохоровка (Белгородская область)
27.	Фалюшина Лариса Игоревна	1992 кпн	Обучение воспитателя планированию педагогической деятельности в системе методической работы детского сада	Челябинск
28.	Быховец Галина Валентиновна	1993 кпн	Воспитание самостоятельности и активности у детей 5–7 лет в условиях учреждения школа—детский сад	Москва
29.	Лысова Валентина Яковлевна	1993 кпн	Подготовка студентов факультета дошкольного воспитания к осуществлению индивидуального подхода к детям воспитательно-образовательной работы в детском саду	Саранск

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
30.	Антонова Анна Викторовна	1993 кпн	Подготовка учащихся педагогического училища к руководству эстетическим воспитанием детей дошкольного возраста	Москва
31.	Старкова Ирина Анатольевна	1994 кпн	Развитие эстетических чувств в процессе ознакомления старших дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством	Ставрополь
32.	Новикова Галина Павловна	1994 кпн	Взаимосвязь музыкального и изобразительного народного искусства как средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста	Москва
33.	Хмарский Сергей Иванович	1996 кпн	Художественное развитие младших подростков в процессе изучения предметов гуманитарного цикла	Ульяновск
34.	Харчевникова Елена Владимировна	1996 кпн	Формирование интереса к русской народной песне у детей 4–6 лет на занятиях по постановке голоса	Биробиджан
35.	Болотова Светлана Юрьевна	1996 кпн	Художественно-творческое развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с архитектурой	Орел
36.	Клюева Елена Викторовна	1996 кпн	Подготовка студентов дошкольного факультета педвуза к эстетическому воспитанию детей средствами ознакомления с природой	Арзамас
37.	Хамаева Ольга Лопсоновна	1996 кпн	Формирование эстетического отношения к произведениям детской литературы у студентов дошкольного факультета педвуза	Иркутск
38.	Евдокимова Елена Сергеевна	1996 кпн	Формирование гуманистической направленности у детей дошкольного возраста (3–7 лет) в процессе изобразительной деятельности	Волгоград

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
39.	Спиренкова Наталья Григорьевна	1997 кпн	Проблема воспитания активности и самостоятельности у детей дошкольного возраста в русской педагогике конца XIX – начала XX веков	Саранск
40.	Марковичева Елена Викторовна	1997 кпн	Традиции семейного воспитания в Древней Руси IX–XIII веков	Орел
41.	Виноградова Елена Владимировна	1997 кпн	Ознакомление детей дошкольного возраста с изобразительным искусством анималистического жанра как средство развития художественного творчества	Москва
42.	Соломенникова Ольга Анатольевна	1997 кпн	Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования начал эстетического отношения к действительности у детей старшего дошкольного возраста	Абакан
43.	Никитина Эмилия Викторовна	1997 кпн	Формирование эстетических суждений у детей старшего дошкольного возраста о природе	Шуя
44.	Сокольников Наталья Михайловна	1997 дпн	Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания	Москва
45.	Размыслова Алевтина Васильевна	1998 кпн	Педагогические условия формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности	Москва
46.	Кахнович Светлана Вячеславовна	1998 кпн	Формирование потребности общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе занятий изобразительной деятельностью	Саранск
47.	Букатина Светлана Ивановна	1998 кпн	Музыкально-ритмическая деятельность как средство формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста	Одинцово, Московская область

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
48.	Горбова Ольга Вадимовна	1999 кпн	Подготовка студентов дошкольного факультета вуза к работе по ознакомлению детей с изобразительным искусством (на материале книжной графики)	Северодвинск
49.	Чайчиц Лариса Ивановна	1999 кпн	Современные дошкольные учреждения: воспитательные возможности и перспективы развития	Шуя
50.	Елисеева Любовь Ильинична	1999 кпн	Повышение квалификации учителей начальной школы в области эстетического воспитания	Москва
51.	Максимова Светлана Ивановна	1999 кпн	Условия формирования творческой личности дошкольника и младшего школьника в семье в конце XIX — начале XX веков	Москва
52.	Краснова Вероника Анатольевна	1999 кпн	Формирование способности к речевому творчеству у старших дошкольников (на материале сказок)	Москва
53.	Халезова Наталия Андреевна	2000 кпн	Преимущество в обучении речевому этикету детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе изучения русского (родного) языка	Москва
54.	Кузнецова Галина Васильевна	2000 кпн	Изобразительная деятельность как средство коррекции движений руки у детей дошкольного возраста, страдающих различными формами детского церебрального паралича	Москва
55.	Зырянова Ольга Юрьевна	2000 кпн	Изобразительная деятельность детей	Москва
56.	Гусарова Светлана Витальевна	2000 кпн	Формирование представлений о технике как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста	Обнинск, Московская область

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
57.	Дьячкова Наталья Леонидовна	2000 кпн	Формирование эстетической культуры студентов педагогических вузов средствами взаимосвязи музыкального и изобразительного искусств	Северодвинск
58.	Антонова Татьяна Викторовна	2000 кпн	Фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников (на примере музыкально-ритмической деятельности)	Москва
59.	Братухина Марина Николаевна	2000 кпн	Устное народное творчество как средство формирования творческой активности детей 5–6 лет	Москва
60.	Белая Елена Борисовна	2000 кпн	Подготовка студентов факультета дошкольного воспитания к работе с детьми 5–7 лет по организации эстетической среды средствами художественного конструирования	Москва
61.	Мурзакова Ольга Геннадьевна	2001 кпн	Педагогические основы преодоления трудностей общения у детей 5–6 лет средствами взаимосвязи изобразительной деятельности и развития речи	Москва
62.	Исаева Тамара Николаевна	2001 кпн	Формирование игры у детей дошкольного возраста с тяжелой умственной отсталостью	Москва
63.	Вепрева Ольга Александровна	2001 кпн	Взаимосвязь слова и изображения как средство художественного развития детей 5–7 лет	Йошкар-Ола
64.	Антонова Анна Викторовна	2001 дпн	Эстетическое образование как фактор профессиональной подготовки педагогов дошкольного воспитания в педагогическом вузе	Москва
65.	Дыбина Ольга Витальевна	2002 дпн	Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром	Тольятти

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
66.	Степанова Алла Вениаминовна	2002 кпн	Социальное и художественное развитие младших школьников средствами театрализованной деятельности	Тула
67.	Шамарина Елена Владимировна	2002 кпн	Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития как условие повышения эффективности их обучения	Орел
68.	Кулаченко Марина Петровна	2002 кпн	Овладение будущими учителями технологией педагогического общения как средством подготовки к профессиональной деятельности	Орел
69.	Чернухина Елена Евгеньевна	2002 кпн	Педагогические условия коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний учащихся младших классов	Москва
70.	Павлова Лариса Юрьевна	2002 кпн	Дидактические игры как средство эколого-эстетического воспитания детей 5–7 лет	Москва
71.	Крамаренко Оксана Константиновна	2003 кпн	Социально-культурное воспитание детей в школьном театральном кружке	Москва
72.	Абрамова Мария Алексеевна	2003 дпн	Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей (на примере республики Саха (Якутия))	Якутск
73.	Пелих Елена Александровна	2004 кпн	Интеграция изобразительной и театрально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста как средство формирования художественно-творческих способностей	Москва
74.	Савостина Галина Алексеевна	2004 кпн	Взаимосвязь детской художественной литературы в изобразительной деятельности как средство повышения эффективности эстетического воспитания детей 4–7 лет	Москва

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
75.	Губанова Наталья Федоровна	2004 кпн	Педагогические условия формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации	Коломна, Московская область
76.	Куланина Ирина Николаевна	2004 кпн	Интеграция предметов эстетического цикла как средство развития творческого воображения младших школьников	Коломна, Московская область
77.	Брыкина Елена Константиновна	2004 кпн	Формирование творчества у детей 5–7 лет в работе с разными материалами	Москва
78.	Рындина Ольга Александровна	2005 кпн	Занятия хореографией в системе дополнительного образования как средство эстетического воспитания детей 9–12 лет	Москва
79.	Фалюшина Лариса Игоревна	2005 кпн	Управление качеством в макросистемах дошкольного образования	Ульяновск
80.	Зацепина Мария Борисовна	2006 дпн	Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности	Москва
81.	Тимофеева Галина Владимировна	2006 кпн	Социально-педагогические условия формирования творчества у воспитателей дошкольных образовательных учреждений	Москва
82.	Пантелеева Наталья Георгиевна	2006 кпн	Формирование эстетической оценки у детей 5–7 лет в процессе ознакомления с искусством портретного жанра	Можайск
83.	Санькова Оксана Алексеевна	2007 кпн	Психолого-педагогические условия адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в начальной школе	Орел
84.	Боронина Елена Германовна	2007 кпн	Музыкальный фольклор как средство приобщения к традиционной народной культуре детей старшего дошкольного возраста	Москва

№	ФИО	Год защиты	Тема	Город (страна), из которого аспирант поступил в аспирантуру
85.	Клименко Наталья Вадимовна	2007 кпн	Социально-культурное формирование личности студентов в процессе языкового образования	Москва
86.	Новосельцев Виктор Иванович	2007 дпн	Формирование у школьников моральной ответственности в межличностных отношениях	п. Прохоровка, Белгородская область
87.	Слепцова Ирина Федоровна	2007 кпн	Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки	Одинцово, Московская область
88.	Гладкова Татьяна Михайловна	2009 кпн	Формирование социально-эстетических чувств у младших школьников в художественной коллективной досуговой деятельности	Красноводск

Хронологический указатель трудов Т. С. Комаровой и ее школы

1959

Комарова Т. С. Новое в «Педагогических чтениях» // Дошкольное воспитание. — 1959. — № 4.

1960

Комарова Т. С. Вопрос большой важности // Дошкольное воспитание. — 1960. — № 5.

Комарова Т. С. Как подготовить глину для лепки // Дошкольное воспитание. — 1960. — № 6.

Комарова Т. С. Рисование в 1-й младшей группе детского сада (на болг. яз.) // Предучилищно възпитание. — 1960. — № 8.

Комарова Т. С., Ткаченко Т. Разнообразить приемы обучения рисованию // Дошкольное воспитание. — 1960. — № 1.

1961

Комарова Т. С. Творчески с душой // Дошкольное воспитание. — 1961. — № 2.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Учитесь рисовать // Дошкольное воспитание. — 1961. — №№ 5, 6, 10.

Комарова Т. С. Прилуцкая Е. В. О цвете // Дошкольное воспитание. — 1961. — № 4.

1962

Комарова Т. С. Чувство цвета // Дошкольное воспитание. — 1962. — № 6.

1963

Грибовская А. А. Эстетика быта детского сада // Дошкольное воспитание. — 1963. — № 7.

Комарова Т. С. Занятия с детьми дошкольного возраста // Воспитание дошкольников в семье. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

Комарова Т. С. Развитие чувства цвета на занятиях изобразительной деятельностью в младшей группе детского сада (на болг. яз.) // Эстетическое воспитание в детском саду. — М.: Учпедгиз, 1963.

1964

Комарова Т. С. Анализ содержания технических навыков рисования и формирования их у детей дошкольного возраста (на укр. яз.) // Вопросы психологии. Тез. докл. на республ. конф. — Киев: Радянська школа, 1964.

Комарова Т. С. Некоторые вопросы обучения технике рисования детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 3.

Комарова Т. С. Техника детского рисунка // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 9.

Комарова Т. С. Учит ли детей рисовать? // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 3.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Учитесь рисовать // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 1.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Учитесь рисовать // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 3.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Учитесь рисовать // Дошкольное воспитание. — 1964. — № 6.

1965

Комарова Т. С. Листок или альбом // Дошкольное воспитание. — 1965. — № 4.

Комарова Т. С. Формирование техники рисования у детей дошкольного возраста. Дис. канд. пед. наук. — М., 1965.

1966

Комарова Т. С. Что такое техника рисования? // Дошкольное воспитание. — 1966. — № 4.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Подготовка воспитателя // Методика обучения рисованию и лепке в детском саду / Под ред. Н. П. Сакулиной. — Изд. 4-е. — М.: Просвещение, 1966.

Комарова Т. С., Казакова Т. Г., Зернова Т. С. Конспекты занятий. Методика обучения рисованию и лепке в детском саду / Под ред. Н. П. Сакулиной. — Изд. 4-е. — М.: Просвещение, 1966.

1967

Комарова Т. С. Роль рисования в детском саду для подготовки руки ребенка к письму // Дошкольное воспитание. — 1967. — № 1.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Беседы с детьми об искусстве // Дошкольное воспитание. — 1967. — № 1.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Беседы о пейзаже // Дошкольное воспитание. — 1967. — № 3.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Беседы о натюрморте // Дошкольное воспитание. — 1967. — № 5.

Комарова Т. С. Значение техники рисования для решения творческих изобразительных задач (на болгар. яз.) // Предучилищное воспитание. — 1967. — № 2.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Рисование // Учитесь рисовать и лепить. — М.: Просвещение, 1967.

Лебедева Е. В., Казакова Т. Г. Декоративно-прикладная деятельность // Учитесь рисовать и лепить. — М.: Просвещение, 1967.

1968

Комарова Т. С. Последовательность обучения технике рисования в зависимости от задач изображения // Дошкольное воспитание. — 1968. — № 1.

Комарова Т. С. Значение развития совместных действий руки и глаза для обучения дошкольников рисованию // Вопросы дошкольной педагогики и детской психологии. Тез. докл. на конф. молодых ученых. — М.: 1968.

Комарова Т. С. Индивидуальные особенности усвоения графических навыков // Дошкольное воспитание. — 1968. — № 7.

1969

Комарова Т. С. Карандаш и краски // Дошкольное воспитание. — 1969. — № 4.

Комарова Т. С. Разнообразить технику рисования // Дошкольное воспитание. — 1969. — № 6.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность // Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н. П. Сакулиной, Н. Н. Поддякова. — М.: Просвещение, 1969.

1970

Комарова Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников. — М.: Просвещение, 1970.

Комарова Т. С. Занятия с детьми дошкольного возраста (на яп. яз.) // О воспитании дошкольников в семье. — М.: АПН СССР, 1970.

Комарова Т. С. Рисование — средство подготовки к школе // Дошкольное воспитание. — 1970. — № 2.

Комарова Т. С. Овладение техникой рисования в курсе основ изобразительной деятельности (в дошкольных пед. училищах и вузах) // Эстетическое воспитание студентов дошк. факультетов вузов и пед. училищ. — Вып. 1. — М., 1970.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Ребенок рисует // Дошкольное воспитание. — 1970. — № 5.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Ребенок рисует // Дошкольное воспитание. — 1970. — № 10.

Комарова Т. С. Обучение дошкольников технике рисования (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1970. — № 11.

1971

Комарова Т. С. Особенности рисовальных движений младших дошкольников. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии // Педагогика. — 1971. — № 1.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Изучение искусства воспитателем детского сада и подготовка к руководству детской изобразительной деятельностью // Методика обучения рисованию и лепке в детском саду / Под ред. Н. П. Сакулиной. — Изд. 5-е. — М.: Просвещение, 1971.

Комарова Т. С. О подготовке детей к школе на занятиях изобразительной деятельностью. Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду: Тез. науч. конф. — Минск, 1971.

1972

Комарова Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников (на яп. яз.). — Токио: Синдэкусэ-ся, 1972.

Комарова Т. С. Индивидуальный подход к детям на занятиях изобразительной деятельностью (на яп. яз.) // Эстетическое воспитание и культура. — 1972. — № 7.

Комарова Т. С. Сенсорное воспитание детей в разных видах деятельности // Некоторые проблемы детской психологии. — М.: 1972.

1973

Грибовская А. А., Суховская Л. Г. Детский сад летом / Сост. С. Я. Файнштейн. — М.: Просвещение, 1973.

Комарова Т. С. Материалы для рисования // Дошкольное воспитание. — 1973. — № 8.

Комарова Т. С. Умственное и эстетическое развитие детей в процессе овладения техникой рисования // Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста. — Киев: Радянська школа, 1973.

Комарова Т. С. Педагогические условия повышения эффективности образовательной работы в детском саду (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1973. — № 9.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Планирование занятий по изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1973. — № 12.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду. — М.: Просвещение, 1973.

Котляр В. Ф. Проявление двигательного ритма в рисовании детей 4-го и 5-го годов жизни // Воспитание самостоятельности и активности у детей дошкольного возраста. — М., 1973.

1974

Комарова Т. С. Значение продуктивной деятельности для подготовки детей к школе // Экспериментальные исследования по проблемам совершенствования

учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. — Тбилиси, 1974.

Комарова Т. С. О методических приемах обучения технике рисования детей // Преемственность в изобразительной деятельности дошкольников и младших школьников / Под ред. В. С. Кузина. — М.: Просвещение, 1974.

Котляр В. Ф. Ритм как средство выразительности детского рисунка // Дошкольное воспитание. — 1974. — № 11.

Котляр В. Ф. Формування чуття ритму в образотворчій діяльності дітей дошкільного віку (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1974. — № 12.

1975

Комарова Т. С. О способности к регуляции рисовальных движений руки у детей дошкольного возраста // Эстетическое воспитание в условиях развитого социалистического общества: Тез. докл. к I симпозиуму по эстетическому воспитанию. — М., 1975.

Комарова Т. С. Чтобы понимать искусство живописи // Дошкольное воспитание. — 1975. — № 6.

Комарова Т. С. Пути повышения эффективности занятий // Дошкольное воспитание. — 1975. — № 8.

Комарова Т. С. Малыш рисует // Правильно ли воспитываем малыша? / Под ред. Л. Ф. Островской. — М.: Просвещение, 1975.

Комарова Т. С. Рисование акварелью (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1975. — № 11.

1976

Антонова А. В. Размышления о современной литературной сказке // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 10.

Грибовская А. А. Образец в обучении детей изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 1.

Какауридзе Н. Г. К вопросу подготовки шестилетних детей к школе // Дацхебити скола, сколамдели агэрда. — Тбилиси, 1976. — № 3.

Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования. — М.: Просвещение, 1976.

Комарова Т. С. Обучение детей формообразующим движениям в рисовании // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 1.

Комарова Т. С. Индивидуальный подход к детям на занятиях рисованием (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1976. — № 1.

Комарова Т. С. Формирование способности к регуляции движений руки у детей дошкольного возраста // Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Педагогика, 1976.

Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования. — М.: Просвещение, 1976.

Комарова Т. С. Советские и американские ученые обсуждают проблемы дошкольной педагогики // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 1.

Комарова Т. С. Формирование обобщенных способов изображения — путь к развиту самостоятельной художественной деятельности дошкольников // Художественная самостоятельная деятельность детей 4–7 лет: Тез. докл. и выст. всесоюзной научно-практич. конф. — М., 1976.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность и подготовка ребенка к школе // Подготовка детей к школе в семье / Под ред. Т. А. Марковой, Ф. А. Сохина. — М.: Педагогика, 1976.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (вторая младшая группа — 1-й квартал, средняя группа — 1-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 9.

Комарова Т. С. Планирование занятий изобразительной деятельности (вторая младшая группа — ноябрь, средняя группа — ноябрь) // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 10.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (вторая младшая группа — 2-й квартал, средняя группа — 2-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 11.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (вторая младшая группа — 3-й квартал, средняя группа — 3-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 12.

Комарова Т. С. Подготовка руки к письму // Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М.: Педагогика, 1976.

Комарова Т. С. Планирование воспитательно-образовательной работы с детьми // Воспитание и обучение в детском саду / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М.: Педагогика, 1976

Комарова Т. С. Как научить детей рисовать человека // Дошкольное воспитание. — 1976. — № 10.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду (на узб. яз.) — Ташкент: Укитунчи, 1976.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду (на каз. яз.). — Алма-Ата: Мектеп, 1977.

Лазарь Т. И. К вопросу о систематичности и последовательности обучения в дошкольной педагогике // Вопросы обучения и воспитания. — Минск, 1976.

1977

Горюнович Е. Б. Использование белорусского народного творчества в работе с детьми в детском саду // Вопросы воспитания: Сб. науч. тр. — Минск, 1977.

Грибовская А. А. Воспитание творческой активности у детей 4–7 лет средствами народного декоративного искусства: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. — М., 1988.

Грибовская А. А. Флерина о декоративном рисовании // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 5.

Какауридзе Н. Г. К вопросу формирования действий оценки у детей дошкольного возраста // Дацхебити скола, сколамдали агарда. — Тбилиси, 1977.

Комарова Т. С. Содержание и методы построения занятий по изобразительной деятельности // Советская педагогика. — 1977. — № 4.

Комарова Т. С. Основные направления и проблемы эстетического воспитания детей дошкольного возраста в СССР (на яп. яз.) // Симпозиум по дошкольному воспитанию между Японией и СССР. — Токио: Синкикусе-ся, 1977.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (вторая младшая группа — 3-й квартал, апрель, май; средняя группа — 3-й квартал, апрель, май) // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 1.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (старшая группа — 1-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 6.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (подготовительная к школе группа — 1-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 7.

Комарова Т. С., Котырло В. К. Встреча с Японией // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 8.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (старшая группа — 2-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 9.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду (на каз. яз.). — Алма-Ата, Мектеп, 1977.

Комарова Т. С., Запорожец А. В. 60 лет развития советской теории дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 10.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (подготовительная группа — 2-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1977. — № 11.

1978

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. — М.: Просвещение, 1978.

Комарова Т. С., Запорожец А. В. Наука — практике // Дошкольное воспитание. — 1978. — № 1.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (старшая группа — 3-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1978. — № 2.

Комарова Т. С. Планирование занятий по изобразительной деятельности (подготовительная группа — 3-й квартал) // Дошкольное воспитание. — 1978. — № 3.

Комарова Т. С. Основные направления и проблемы эстетического воспитания детей дошкольного возраста в СССР (на болг. яз.) // Предучилищно възпитание. — 1978. — № 4.

Комарова Т. С. На основе принципов дидактики (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1978. — № 10.

Комарова Т. С. Планирование воспитательно-образовательной работы с детьми // Дошкольное воспитание. — 1978. — № 12.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность и подготовка детей к школе в семье (на лит. яз.) // Подготовка детей к школе в семье. — Каунас: Свисса, 1978.

Комарова Т. С. О методах развивающего обучения изобразительной деятельности // Теории и практика эстетического воспитания в свете решений XXV съезда КПСС. — М., 1978.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. — М.: Просвещение, 1978.

Хамидуллина Г. А. Некоторые формы трудового воспитания средствами народных художественных промыслов // Эл агартуу (Народное образование). — Фрунзе, 1978. — № 4.

Komarovs T. Vaizduojamoji veikla ir vaiko parengimas mokyklai // Vaiku rengimas mokyklai seimoje. — Riga, 1978.

1979

Дошкольник / Под ред. А. Г. Хрипковой; отв. ред. А. В. Запорожец; сост. Л. Е. Журова, Т. С. Комарова. — М.: Педагогика, 1979.

Какауридзе Н. Г. Роль оценки педагогом детских работ в формировании действия оценки у детей. Тез. докл. на всесоюз. научно-практич. конф. по организации педагогического процесса в детском саду. — М., 1979.

Комарова Т. С. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей. Программа для педагогических институтов по специальности 2110 «Дошкольная педагогика». — М.: Просвещение, 1979.

Комарова Т. С. Готовим руку к письму // Дошкольник. — М.: Педагогика, 1979.

Комарова Т. С. Я вижу мир // Дошкольник. — М.: Педагогика, 1979.

Комарова Т. С. Методы развивающего обучения в детском саду (на болг. яз.) // Предучилищно възпитание. — 1979. — № 3.

Комарова Т. С. О методах обучения изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1979. — № 4.

Комарова Т. С. Педагогически и психологически проблемы на предучилищно то детство // Предучилищно възпитание. — 1979. — № 10.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П., Казакова Т. Г. Рисование // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой. — М.: Просвещение, 1979.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Изучение искусства воспитателем детского сада и подготовка к руководству детской изобразительной деятельностью // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой. — М.: Просвещение, 1979.

Комарова Т. С. Теория и практика обучения изобразительной деятельности в детском саду. Дис. д-ра пед. наук. — М., 1979.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В., Сакулина Н. П. Значение рисования, лепки и аппликации для всестороннего воспитания и развития ребенка-дошкольника // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М., Просвещение, 1979.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Планирование занятий по изобразительной деятельности // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М.: Просвещение, 1979.

Комарова Т. С. Методы и приемы обучения // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М.: Просвещение, 1979.

Комарова Т. С., Григорьева Г. Г. Игра и обучение детей изобразительной деятельности // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. — М., 1979.

Лазарь Т. И. Взаимосвязь всех видов рисования как условие успешного овладения деятельностью // Дошкольное воспитание. 1979. — № 2.

Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Пособие для учащихся педучилищ / Под общ. ред. Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой. — М.: Просвещение, 1979.

Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей. Программа для педагогических институтов по специальности 2110 «Дошкольная педагогика» / Отв. ред. Т. С. Комарова. — М.: Просвещение, 1979.

Спружа Р. Я. Начало образования нотовского актива в детских дошкольных учреждениях Латвийской ССР // НОТ в системе народного образования. — Рига: Эвайгане, 1979.

1980

Горюнович Е. Б. К вопросу об эстетическом воспитании детей средствами белорусского декоративно-прикладного искусства // Проблемы совершенствования обучения и воспитания детей в детском саду: Сб. науч. тр. — Минск, 1980.

Грибовская А. А., Суховская Л. Г. Аппликация в детском саду: Учебно-наглядное пособие. Методические рекомендации. — М.: Просвещение, 1980.

Какауридзе Н. Г. К вопросу формирования действий оценки у детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1980. — № 1.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду (на молд. яз.). — Кишинев: Лумина, 1980.

Комарова Т. С., Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста // Учебно-тематические планы и программы семинаров повышения квалификации воспитателей дошкольных учреждений. — М.: Педагогика, 1980.

Комарова Т. С., Доронова Т. Н. Как ты нарисовал? (на укр. яз.) // Дошкільне виховання. — 1980. — № 2.

Комарова Т. С. Научные основы управления дошкольным учреждением // Деятельность органов народного образования по руководству дошкольными учреждениями. — М., 1980.

Комарова Т. С., Пантелеев Г. Н. Типовой перечень оборудования дошкольных учреждений — один из путей оптимизации педагогического процесса // Деятельность органов народного образования по руководству дошкольными учреждениями. — М., 1980.

Спружа Р. Я. Планирование работы дошкольного учреждения как средство повышения эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми // Деятельность органов народного образования по руководству дошкольными учреждениями. — М., 1980.

Хамидуллина Г. А. Использование художественно-ремесленных традиций в трудовом воспитании учащихся сельских ПТУ. — Ростов-на-Дону, 1980.

Хамидуллина Г. А. Обучение народным художественным промыслам как средство эстетического воспитания учащихся. — Фрунзе, 1980.

1981

Грибовская А. А. Помощь районным методическим кабинетам по руководству изобразительной деятельностью // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 10.

Зацепина М. Б. К вопросу об организации воспитательно-образовательной работы в круглосуточных детских сада. Тез. докл. II Республик. научно-практич. конф. по проблемам НОТ и совершенствования управления системой народного образования Латвийской ССР. — Рига, 1981

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. — Изд. 2-е, испр. доп. — М.: Просвещение, 1981

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду (на кирг. яз.). — Фрунзе: Мектеп, 1981.

Комарова Т. С. Обучение и творчество // Дошкільне виховання. — 1981. — № 6.

Комарова Т. С. Чтобы управлять, нужно до тонкости знать все условия производства // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 9.

Комарова Т. С. Международные научные связи НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Советская педагогика. — 1981. — № 9.

Комарова Т. С. Пути и средства формирования замысла в изобразительном творчестве // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 11.

Комарова Т. С. Социально-педагогические проблемы организации и управления в системе дошкольного воспитания. — М., 1981.

Комарова Т. С. Основы управления дошкольным учреждением // Социально-педагогические проблемы организаций и управления в системе дошкольного воспитания. — М., 1981.

Комарова Т. С., Лебедева Е. В., Волчок Э. Б. Детям об искусстве. — М.: Советский художник, 1981.

Спружа Р. Я. Актуальность оптимизации труда и основные направления внедрения НОТ в системе дошкольного воспитания. Тез. докл. II Республик. научно-практич. конф. по проблемам НОТ и совершенствования управления системой народного образования Латвийской ССР. — Рига, 1981.

Спружа Р. Я. Рекомендации НОТ в дошкольных учреждениях. — Рига, 1981.

Спружа Р. Я. Содержание и организация труда заведующей дошкольного учреждения // Социально-педагогические проблемы организации и управления в системе дошкольного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 1981.

1982

Комарова Т. С., Грибовская А. А., Халезова М. Б. Игрушки и пособия для детского сада / Под ред. В. М. Изгаршевой. — М.: Просвещение, 1982.

Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1982.

Комарова Т. С. Задачи дошкольной педагогической науки в одиннадцатой пятилетке // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 4.

Комарова Т. С. Организованный процесс обучения — важное условие развития художественного творчества // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 7.

Комарова Т. С. Дошкольное воспитание в СССР // Советская педагогика. — 1982. — № 12.

Комарова Т. С. Организационный процесс обучения — важное условие развития художественного творчества // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 7.

Комарова Т. С., Доронова Т. Н. О научной организации труда // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 11.

Комарова Т. С. Подготовката на децата за училище в процессе на обучението по изобразителна дейност (на болг. яз.) // Педучилищно воспитание. — 1982. — № 5.

Спружа Р. Я. Актуальность оптимизации труда и совершенствование внедрения НОТ в системе дошкольного воспитания // Пути повышения уровня организованности в системе народного образования: Сб. науч. тр. — Рига, 1982.

Янакиева Е. К. Предпоставки за художествено възприемане на живописата при 6–7 годишните деца // Формиране на ценностни ориентации и социалното развитие на личността. — Благоевград: ВПИ, 1982.

1983

Горунович Е. Б. Развитие умственной активности дошкольников в процессе изобразительной деятельности // Комплексный подход в воспитании и обучении дошкольников: Сб. науч. тр. — Минск, 1983.

Грибовская А. А., Езикеева В. А., Лебедева Е. В., Комарова Т. С., Сакулина Н. П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. Пособие для учащихся педучилищ / Под общ. ред. Н. П. Сакулиной (на молд. яз.). — Кишинев: Лумина, 1983.

Комарова Т. С. Развитие изобразительного творчества в дошкольном возрасте // Советская педагогика. — 1983. — № 4.

Комарова Т. С., Чувазов И. В. 90 лет со дня рождения // Советская педагогика. — 1983. — № 9.

Комарова Т. С., Козырева С. П. Взаимосвязь изобразительной деятельности и музыки как средство эстетического воспитания дошкольников // Учитель Башкирии. — 1983. — № 10.

Комарова Т. С. Управление дошкольным учреждением // Советская педагогика. — 1983. — № 11.

Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Вступ. ст., ред. Т. С. Комарова. — М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1983.

1984

Грибовская А. А. Развитие детского изобразительного творчества на занятиях декоративным рисованием // Дошкольное воспитание. — 1984. — № 10.

Грибовская А. А., Суховская Л. Г. Анпликация в детском саду: Учебно-наглядное пособие. Методические рекомендации. — М.: Просвещение, 1984.

Зацепина М. Б. К вопросу о совершенствовании воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста // Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. — М., 1984.

Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. — М.: Педагогика, 1984.

Комарова Т. С., Трусова Е. Л. Взаимосвязь изобразительной и театрально-игровой деятельности дошкольников // Учитель Башкирии. — 1984. — № 4.

Комарова Т. С. Некоторые педагогические проблемы партийного руководства общественным дошкольным воспитанием в детском саду // Актуальные проблемы педагогики партийной работы. — М., 1984.

Спружа Р. Я. Рекомендации по планированию работы дошкольного учреждения. — Рига, 1984.

1985

Доронова Т. Н. Однотипные занятия по изобразительной деятельности в малокомплектном детском саду // Дошкольное воспитание. — 1985. — № 5.

Доронова Т. Н., Щур В. Н., Якобсон С. Г. Предпосылки организации совместной деятельности в разновозрастной группе малокомплектного детского сада // Дошкольное воспитание. — 1985. — № 6.

Езикеева В. А., Комарова Т. С., Лебедева Е. В. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М.: Просвещение, 1985.

Зацепина М. Б. Методические рекомендации для воспитателей малокомплектных детских садов с дневным и круглосуточным пребыванием детей 4–7 лет по организации и проведению вечеров развлечений. — М.: НИИ школ МП СССР, 1985.

Зацепина М. Б., Халезова М. Б., Комарова Т. С. Педагогические условия воспитания в группах с круглосуточным пребыванием детей // Дошкольное воспитание. — 1985. — № 4.

Комарова Т. С., Ибрагимов У. Ш. Совершенствование подготовки специалистов дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1985. — № 10.

Комарова Т. С. Актуальные вопросы организации сети дошкольных учреждений // Условия оптимизации работы в дошкольном учреждении / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 1985.

Спружа Р. Я. Совершенствование планирования работы дошкольных учреждений // Совершенствование педагогического процесса в дошкольных учреждениях в условиях школьной реформы. — Рига, 1985.

Спружа Р. Я. Совершенствование управления и повышение уровня организации труда в дошкольных учреждениях. Методические рекомендации. — Рига, 1985.

Условия оптимизации работы в дошкольном учреждении / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Педагогическое общество. Центральный Совет, 1985.

Халезова М. Б. Педагогические условия воспитания в группах с круглосуточным пребыванием детей // Дошкольное воспитание. — 1985. — № 4.

1986

Горюнович Е. Б. Декоративная деятельность в детском саду // Лекции по дошкольной педагогике. — Минск, 1986.

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Планирование занятий по изобразительной деятельности в малокомплектном детском саду // Дошкольное воспитание. — 1986. — № 11–12.

Зацепина М. Б. Музыкально-дидактические игры в детском саду // Хуухдийн хумуужил. — Улан-Батор, 1986. — № 3.

Грибовская А. А., Доронова Т. Н., Халезова Н. Б. и др. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду». — М.: Просвещение, 1986.

Комарова Т. С. Формирование начал общественно-трудовой активности у детей младшего возраста // Методические разработки по курсу истории педагогики. — М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1986.

Комарова Т. С. Совершенствование планирования в дошкольных учреждениях Минпрос Латвийской ССР. Республиканский ИУУ. Педагогическое общество. — Рига, 1986.

Комарова Т. С. Основные направления научной организации труда в дошкольных учреждениях Минпрос Латвийской ССР. Республиканский ИУУ. Педагогическое общество. — Рига, 1986.

О специфике работы в разновозрастных группах детского сада // Специфика работы в малокомплектных дошкольных учреждениях / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 1986.

1987

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Планирование занятий по изобразительной деятельности в малокомплектном детском саду // Дошкольное воспитание. — 1987. — № 1–6.

Комарова Т. С. Дошкольник. Мир детства / Под ред. А. Г. Хрипковой. — М.: Педагогика, 1987.

Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество в группе продленного дня // Воспитание школьников. — 1987. — № 4.

Комарова Т. С., Журова Л. Е., Аванесова В. Н. и др. Дошкольник. Мир детства. — М.: Педагогика, 1987.

Комарова Т. С., Нерсесова О. И. Программа педагогических училищ. Изобразительное искусство. Методика изобразительной деятельности и конструирования. — М., 1987.

Янакиева Е. К. Принципи за запознаване на децата от предучилищна възраст с природата // *Osviata i wichowanie* (на полски яз.). — 1987. — № 23 (267).

1988

Грибовская А. А., Суховская Л. Г. Анпликация в детском саду: Учебно-наглядное пособие. Методические рекомендации. — М.: Просвещение, 1988.

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Использование игровых методов при обучении дошкольников // Дошкольное воспитание. — 1988.

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Игры на занятиях по изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 9–10, 12.

Комарова Т. С. Португалия: вопросы дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 1.

Комарова Т. С. Проблема игры и труда как средство воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Педагогическое наследие А. С. Макаренко: история и современность. — М., 1988.

Комарова Т. С. Культура пропагандистского труда. Педагогический аспект // Культура пропагандистского труда / Под ред. В. М. Шепеля. — М.: Московский рабочий, 1988.

Комарова Т. С., Макаренко А. С. О некоторых вопросах педагогического наследия // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 3.

Комарова Т. С. Совершенствование воспитательной работы с детьми в группах раннего возраста // Совершенствование воспитательной работы с детьми раннего возраста. РСФСР. Педагогическое общество. Центральный Совет. — М., 1988.

Хамидуллина Г. А. Будущему учителю. Ч. 1: Методические рекомендации и указания по обучению школьников народным художественным перевозкам. — Ош, 1988.

Янакиева Е. К. Эстетическое воспитание // Практикум по предучилищной педагогике. — Благоевград: ВПИ, 1988.

1989

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Игры на занятиях по изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — М., 1989. — № 1–3.

Доронова Т. Н., Зацепина М. Б., Комарова Т. С. и др. Научная организация труда в учреждениях дошкольного воспитания. РСФСР. Педагогическое общество. Центральный Совет. — М., 1989.

Доронова Т. Н., Комарова Т. С., Степаненкова Э. Я. и др. Опыт работы дошкольных учреждений по программе воспитания и обучения в детском саду. РСФСР. Педагогическое общество. Центральный Совет. — М., 1989.

1990

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Программа «Радуга» // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 10.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. — М.: Педагогика, 1990.

Комарова Т. С. Взаимосвязь изобразительной и игровой деятельности как условие развития их творчества // Историзм и творчество. Академия наук СССР. Философское общество СССР. — М., 1990.

Комарова Т. С. Воспитатель детского сада. Каким он должен быть // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 3.

Комарова Т. С. О развитии способностей к изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1990. — № 6.

Янакиева Е. К. Интеллектуальное развитие на 4–5 годишните деца и особености-те на тяхната изобразителна дейност. Годишник на факултета за подготовка на детски учители на ВПИ. — Благоевград, — 1990. — Т. VII.

Янакиева Е. К. Природата в съдържанието на детското изобразително творчество // Запознаване на децата от предучилищ на възраст с околната действителност. — Благоевград: ВПИ, 1990.

Янакиева Е. К. Умствено възпитание; Обучението на децата от предучилищна възраст; Естетическо възпитание; Дневен режим; Физическо възпитание // Методическо ръководство за семинарни и практически занятия по предучилищна педагогика. — Благоевград: ВПИ, 1990.

1991

Доронова Т. Н. и др. Радуга. Руководство для воспитателей детских садов, работающих с детьми 2–3 лет. — М.: Институт общего образования МО РСФСР, 1991.

Зацепина М. Б. Педагогические условия повышения эффективности воспитательно-образовательной работы с детьми в круглосуточных группах дошкольных учреждений. Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. — М., 1991.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. — М.: Просвещение, 1991.

Езикеева В. А., Комарова Т. С., Лебедева Е. В. и др. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М.: Просвещение, 1991.

Комарова Т. С. Что такое изобразительное творчество ребенка? // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 1.

Комарова Т. С. Изобразительная деятельность: обучение детей техническим навыкам и умениям // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 2.

Комарова Т. С. Обучение способам изображения // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 3.

Комарова Т. С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. — М.: Просвещение, 1991.

Комарова Т. С. Педагогические условия развития детского творчества в изобразительной деятельности // Игра. Творчество. Одаренность: Тез. докл. V научно-практич. о семинара НИИ ХВ АПН СССР. — М., 1992.

Комарова Т. С. Психолого-педагогические основы детского художественного творчества. Роль искусства и культуры в воспитании в духе ненасилия: Тез. докл. конф. — СПб., 1992.

Комарова Т. С., Быховец Г. В. Совместные формы организации деятельности как условие формирования самостоятельности у детей 5–7 лет в учреждении школа-детский сад // Роль искусства и культуры в воспитании в духе ненасилия: Тез. докл. конф. — СПб., 1992.

Новосельцев В. И. Любить природу — любить Родину. Формирование гражданских чувств школьников на уроках и во внеклассной работе средствами художественной литературы. — Белгород, 1991.

Халезова Н. А. Речевые ситуации на уроках повторения // Русский язык в школе. — М., 1991. — № 1.

Янакиева Е. К. Екологическото възпитание: перспективи за осъществяване на приемствеността между детската градина и началното училище // Подготовка на де-

цата за училище. — Благоевград — Санкт-Петербург: ЮЗУ «Неофит Рилски» — ЛГПИ «А. И. Херцен», 1991.

Янакиева Е. К. Особенности на формирането на психичния пол на детето от предучилищна възраст // Социална ситуация и автономия на личността. — Благоевград: ВПИ, 1991.

Янакиева Е. К. Формиране на екологическа култура у децата от предучилищна възраст. — Благоевград: ЮЗУ, 1991.

Янакиева Е. К. Цели и съдържание на специализацията «Екологично възпитание» във факултетите за подготовка на детски учители // Хуманизация и обновителни тенденции на учебно-научния процес във ВУЗ. — Силистра: ППИ «Дочо Михайлов», Хелиос — Шумен, 1991.

1992

Антонова Т. В. Музыкальный фольклор в работе с детьми по развитию выразительности движений // Тез. докл. IV конф. «Роль искусства и культуры в воспитании и духе ненасилия» / Под ред. Л. П. Лаптевой и др. — М., 1992.

Антонова Т. В. Формирование у дошкольников танцевально-игрового творчества средствами народного искусства // Тез. докл. IV научно-практич. конф. преподавателей МГОПИ по результатам научно-исслед. работы за 1992 год. — М., 1992.

Антонова Т. В., Дубровская Е. А. Фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников на примере музыкально-ритмической деятельности // Игра. Творчество. Одаренность: Тез. докл. в V научно-практич. семинара при НИИ ХВ АПН СССР. — М., 1992.

Братухина М. Н. Устное народное творчество как средство формирования творческой активности детей дошкольного возраста // Роль искусства и культуры в воспитании в духе ненасилия. — М., 1992.

Брыкина Е. К. Развитие творчества в процессе конструирования из природного материала // Роль искусства и культуры в воспитании в духе ненасилия. — М., 1992.

Грибовская А. А. Методические рекомендации к комплексу слайдов «Русское народное декоративно-прикладное искусство (городецкая, хохломская роспись, гжель)». — М.: Центр современных аудиовизуальных средств обучения, 1992.

Грибовская А. А., Суховская Л. Г. Аппликация для занятий с детьми от 3 до 5 лет. — М.: Просвещение, 1992.

Доронова Т. Н., Якобсон С. Г. Обучение детей 2—4 лет рисованию, лепке, аппликации в игре. — М.: Просвещение, 1992.

Зацепина М. Б. Связь занятий с воспитательно-образовательной работой в круглосуточных разновозрастных группах // Совершенствование дошкольного воспитания и проблемы НОТ. — Саранск, 1988.

Лысова В. Я. Дипломные работы по дошкольной педагогике: Методические рекомендации. — Саранск: Изд-во МПИ, 1992.

Лысова В. Я. Педагогическая практика студентов в дошкольном педучилище: Программа и методические рекомендации. — Саранск: Изд-во МПИ, 1992.

Новикова Г. П. Музыкальный фольклор и его возможности в воспитании дошкольников // Роль искусства и культуры в воспитании в духе ненасилия. — М., 1992.

Новикова Г. П. Народное искусство как средство развития творчества у детей старшего дошкольного возраста // Игра. Творчество. Одаренность: Тез. докл. V научно-практич. семинара при НИИ ХВ АПН СССР. — М., 1992.

Соломенникова О. А. Нетрадиционные формы работы в детском саду // Повышение эффективности воспитания детей дошкольного возраста. — Шадринск: ШГПИ, 1992.

Халезова Н. А. О возможностях работы над речевым этикетом при изучении грамматического материала: На материале темы «Словосочетания» // Русский язык в школе. — М., 1992. — № 1.

Янакиева Е. К. Формиране на представи за домашни и диви животни // Предучилищно възпитание. — Кн. 4. — 1992.

1993

Антонова А. В. Подготовка учащихся педагогического училища к руководству эстетическим воспитанием детей дошкольного возраста. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1993.

Антонова А. В. Программа курса «Введение в культурологию». — М., 1993.

Антонова А. В. Программа факультативного курса «Эстетика» для средних специальных учебных заведений. — М., 1993.

Антонова А. В. Программа факультативного курса «Этика». — М., 1993.

Антонова А. В. Развлекая — поучай // Литературные новости. — 1993. — № 40—41.

Антонова Т. В. Народный поэтический фольклор в совершенствовании музыкально-ритмических движений детей дошкольного возраста // Тез. докл. V конф. «Идеи ненашия в литературном наследии и педагогическом наследии Л. Н. Толстого». — М., 1993.

Брыкина Е. К. Содержание и формы работы с детьми дошкольного возраста с разными материалами // Психолого-педагогический цикл. — М.: МГОПУ, 1993.

Грибовская А. А. Знакомство детей дошкольного возраста со скульптурой: Материалы активы по изобразительной деятельности. — М.: Ротэкс, 1993.

Грибовская А. А. Организация работы изостудии в дошкольных учреждениях. — М.: Ротэкс, 1993.

Лысова В. Я. Реализация индивидуального подхода в процессе общения воспитателя с детьми // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Межвузовский сборник № 3. — Саранск: МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 1993.

Хмарский С. И. Изучение художественной культуры в школе: Методические рекомендации и советы учителям и студентам. — Ульяновск: УГПИ, 1993.

Янакиева Е. К. Экология и образование: нови идеи за осъществяване на приемствеността между детската градина и началното училище // Образование. — 1993. — Кн. 2.

Янакиева Е. К. Игри с пясък или обучение по физическа география? // Обучението по география. — 1993. — Кн. 4.

Янакиева Е. К. Полово възпитание в детската градина... да или не?! // Предучилищно възпитание. — 1993.

Янакиева Е. К. Проблеми на диагностиката на екологическата култура на личността. — Международен симпозиум «Экология'93» Бургас: Съюз на учените в България — клон Бургас. — 1993. — Т. 2.

1994

Антонова А. В. Активные методы обучения в курсе эстетики // Дошкольное воспитание. — 1994. — № 4.

Антонова А. В. Активные методы обучения в преподавании эстетики; Совершенствование подготовки специалиста в педагогическом училище // Сб. научно-методич. работ преподавателей МПУ № 7. — М., 1994.

Антонова А. В. Подготовка учащихся к эстетическому воспитанию дошкольников // Дошкольное воспитание. — М., 1994. — № 1.

Антонова Т. В. О программе музыкально-ритмической подготовки детей дошкольного возраста: Сб. науч. ст. аспирантов. — М., 1994.

Антонова А. В. Программа курса по основам социально-политических знаний на базе 9 класса (3-й и 4-й год обучения). — М., 1994.

Антонова А. В. Программа факультативного курса по политике. — М., 1994.

Братухина М. Н. Показатели творческой активности детей старшего дошкольного возраста в процессе работы с устным народным творчеством // Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания: Сб. науч. ст. аспирантов. — М.: МГОПИ, 1994.

Братухина М. Н. Устное народное творчество в дошкольном воспитании // История образования и просвещения в России XIX–XX веков: Тез. докл. научно-практич. конф. — М.: МПГУ, 1994.

Виноградова Е. В. Ознакомление с анималистическим жанром детей дошкольного возраста как средство воспитания гуманного отношения к животным // Научный поиск в педагогике. — Волгоград, 1994.

Доронова Т. Н. Радуга. Программа и методическое руководство по воспитанию, обучению и развитию детей 5–6 лет в детском саду. — Ч. 1, 2. — М., 1994.

Доронова Т. Н. Радуга. Программа и руководство для воспитателей средней группы детского сада. — М.: Просвещение, 1994.

Зырянова О. Ю. К вопросу формирования творческих композиционных умений и навыков старших дошкольников в процессе знакомства с гжелью // Учитель — ученик: проблемы, поиски, находки. — М.: ЮЗОО МКО, 1994. — № 3.

Комарова Т. С. Как научить ребенка рисовать. — М.: Око, 1994.

Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования. — М.: Столетие, 1994.

Комарова Т. С. Условия и методика развития детского творчества. — М.: Альма-Матер, 1994.

Комарова Т. С. Дифференциация и интеграция — важные средства развития художественного творчества детей дошкольного и младшего школьного возраста. В кн. Дифференциация непрерывного образования: Проблемы, поиски, решения. — Шуя, 1994.

Лысова В. Я. Подготовка студентов к осуществлению индивидуального подхода в процессе педагогической практики: Методическое пособие. — Саранск: РИПКО, 1994.

Новикова Г. П. Взаимосвязь музыкального и изобразительного народного искусства как средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. — М., 1994.

Новикова Г. П. Взаимосвязь музыкального и изобразительного народного искусства как средство эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1994.

Новикова Г. П. На пути к интеграции методик эстетического воспитания дошкольников // Сб. «Учитель — ученик: проблемы, поиски, находки». — М.: ЮЗОО МКО, 1994. — № 3.

Хамаева О. Л. Профессионально-педагогический потенциал курса «Детская литература» на дошкольном факультете пединститута // Лингводидактические и психологические аспекты раннего обучения иностранным языкам. — Иркутск, 1994.

Харчевникова Е. В. К вопросу о формировании интереса к национальной культуре у детей 4–6 лет посредством русской народной песни // Дифференциация и индивидуализация обучения, воспитания как условие развития личности. — Биробиджан, 1994.

Харчевникова Е. В. К проблеме музыкального воспитания дошкольников посредством народной песни // Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. — М., 1994.

Янакиева Е. К. Детето и животните // Предучилищно възпитание. — Кн. 6. — 1994.

Янакиева Е. К. Экологично възпитание на децата от предучилищна възраст. Енциклопедия за предучилищния педагог. — София: ИК «Даниела Убенова», 1994.

Янакиева Е. К. Изследователските умения — специфичен проблем на умствено-то възпитание на децата от предучилищна възраст // Образование. — Кн. 2. — 1994.

Янакиева Е. К. Педагогика или екопедагогика? — Международен симпозиум «Экология'94» — Бургас: Съюз на учениците в България — клон Бургас. — Т. 3. — 1994.

Янакиева Е. К. Современные проблемы на физическое воспитание в детската градина // Образование. — Кн. 5. — 1994.

1995

Антонова А. В. Изучение предметов эстетического цикла как средство формирования эстетической культуры педагога дошкольного воспитания (тезисы) // Научный поиск в решении проблем учебно-воспитательного процесса в современной школе: Сб. науч. тр. — М.: МГПУ, 1995.

Антонова А. В. Открывая мир ребенка // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 9.

Антонова А. В. Предметы эстетического цикла в подготовке специалиста дошкольного воспитания в высшем педагогическом учебном заведении // Формирование гуманистической направленности учебно-воспитательной работы в педвузе и дошкольных учреждений: Сб. науч. тр. — Шадринск, 1995.

Антонова А. В., Дубровская Е. А., Зацепина М. Б. Методические рекомендации в помощь поступающим на факультет дошкольного воспитания. — М.: МГОПУ, 1995.

Брыкина Е. К. Содержание и методика проведения занятий по эстетическому воспитанию дошкольников // Дошкольное воспитание. — М., 1995. — № 5–6.

Григорьева Г. Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности. — М., 1995.

Комарова Т. С. Дети в мире творчества. — М.: Мнемозина, 1995.

Лысова В. Я. Готовность воспитателей дошкольных образовательных учреждений и осуществление индивидуального подхода к детям. — Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1995.

Лысова В. Я. Детская психология: Учебный план и программа курса. — Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1995.

Лысова В. Я. Методы психолого-педагогического изучения старших дошкольников: Программа и план спецкурса. — Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1995.

Лысова В. Я. Семейная педагогика и психология: Учебный план и программа курса. — Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1995.

Новикова Г. П. Взаимосвязь искусств как средство повышения эффективности эстетического развития детей дошкольного возраста // Научный поиск в решении проблем учебно-воспитательного процесса в современной школе: Тез. докл. межвуз. конф. студентов, молодых ученых и учителей. — М., 1995.

Новикова Г. П. Посещение семей как одна из форм работы детского учреждения с неблагополучными семьями // Социальнонеблагополучная семья: проблемы и поиски путей решения: Материалы регион. научно-практич. конф. — Ступино, 1995.

Новикова Г. П. Развитие творческой активности у детей дошкольного возраста с ЗПР: Методические рекомендации для педагогов ДОУ. — М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 1995.

Новикова Г. П. Художественная деятельность как средство развития творчества детей дошкольного возраста с ЗПР // Междунар. конф. памяти К. С. Лебединской. — М., 1995.

Сокольников Н. М., Шпикалова Т. Я. и др. Программы общеобразовательных учреждений: Композиция. 1 — 11 классы. — М.: Просвещение, 1995.

Сокольников Н. М. Программы общеобразовательных учреждений: Мировая художественная культура. 9 класс. — М.: Просвещение, 1995.

Соломенникова О. А. Искусство Хакасии как средство эстетического воспитания детей // Теория и практика воспитания в духе ненасилия детей дошкольного возраста: Тез. докл. 8-й конф. по педагогике ненасилия. — Вологда, 1995.

Соломенникова О. А. Народное ДПИ как средство эстетического воспитания дошкольников // Научный поиск в решении проблем учебно-воспитательного процесса в современной школе. — М.: МГПУ, 1995.

Хамаева О. Л. Литература в эстетическом образовании студентов дошкольного факультета пединститута // Научный поиск в педагогике. Материалы Российской школы молодых ученых. — Волгоград, 1995.

Харчевникова Е. В. Формирование интереса к русской народной песне у детей 4–6 лет // Формирование гуманистической направленности в учебно-воспитательной работе в педвузе и дошкольных учреждениях. — Шадринск, 1995.

Хмарский С. И. Интегративный подход при изучении художественной культуры в школе // Совершенствование учебно-воспитательного процесса в высшей и средней школе: Межвуз. сб. науч. ст. — Ч. 2. — Ульяновск: УГПИ, 1995.

Янакиева Е. К. Детерминантни фактори в развитието на когнитивните способности на детето от предучилищна възраст // Образование. — Кн. 4. — 1995.

Янакиева Е. К. Децата и лечебните растения // Предучилищно възпитание. — 1995.

Янакиева Е. К. Игры детей с животными: описание и социализирующие функции // Игра и развитие в дошкольном возрасте: Материалы междунар. научно-практич. конф. — Москва: МГПУ им. В. И. Ленина, 1995.

Янакиева Е. К. Щастието на децата като социално-екологически проблем. — Международен симпозиум «Экология'95» — Бургас: Съюз на учените в България — клон Бургас. — 1995. — Т. 4.

1996

Антонова А. В. Азбука искусства для дошкольников // Культура. Досуг. Дети. Межрегиональный научно-практический семинар-совещание: Сб. тез. — М.: МГПУ, 1996.

Антонова А. В. Диагностика художественной подготовки и творческих способностей студентов факультета дошкольного воспитания педагогического университета // Психолого-педагогические аспекты совершенствования дошкольного образования: Тез. II региональной Уральской научно-практич. конф. — Пермь, 1996.

Антонова А. В. Дифференциация и интеграция содержания образования // Дошкольное воспитание. — 1996. — № 7.

Антонова А. В. Интегративные процессы в художественной подготовке педагога // Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке учителя. — Тула, 1996.

Антонова А. В. Некоторые аспекты эстетической подготовки педагогов дошкольного профиля в педагогическом вузе // Традиции и новации в педагогике ненасилия: Тез. докл. всерос. конф. — Киров, 1996.

Антонова А. В. Совершенствование подготовки педагога дошкольного воспитания в вузе // Подготовка специалистов к работе в условиях гибкой многофункциональной сети дошкольных образовательных учреждений. Материалы семинара-совещания. — Шадринск, 1996.

Антонова А. В. Формирование художественной культуры детей дошкольного возраста средствами искусства // Когнитивные и эффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах: Сб. науч. тр. — Шадринск, 1996.

Антонова А. В. Формирование эстетической культуры педагога дошкольного воспитания в педагогическом учебном заведении // Современные проблемы дошкольного образования. Материалы научно-практич. конф. — М.: МГПУ, 1996.

Белая Е. Б. Изобразительная деятельность: Учебная программа для общеобразовательных школ с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла. — М., 1996.

Белая Е. Б. Некоторые аспекты обучения изобразительной деятельности учащихся физико-математической школы-лаборатории // Культура. Досуг. Дети: Материалы II межрегион. научно-практич. семинара-совещания. — М., 1996.

- Белая Е. Б. Обучение одаренных детей изобразительному искусству в условиях специальной школы. — М., 1996.
- Белая Е. Б. Работа с бумагой в начальной школе как средство активизации творческой деятельности учащихся. — М., 1996.
- Братухина М. Н. Использование колыбельных песен в воспитательной работе детского сада // Традиции и новации в педагогике ненасилия: Тез. докл. Всерос. конф. — Киров, 1996.
- Братухина М. Н. Русская народная сказка в детском досуге // Культура. Досуг. Дети: Материалы II межрегион. научно-практич. семинара-совещания. — М., 1996.
- Вепрева О. А. Познавательная деятельность как одно из средств умственного развития дошкольника // Новые технологии обучения, воспитания и диагностики творческого саморазвития личности: Тез. докл. 4-й всерос. научно-практич. конф. — Ч. 4. — Йошкар-Ола, 1996.
- Виноградова Е. В. Ознакомление с анималистическим жанром как средство профессиональной подготовки студентов факультета дошкольного воспитания // Традиции и новации в педагогике ненасилия. — Киров: ВГПУ, 1996.
- Виноградова Е. В. С чего начинается рисунок? — М.: Калинин + К, 1996.
- Гусарова С. В. Малыш в мире техники. — Глазов, 1996.
- Доронова Т. Н. Радуга. Изобразительная деятельность (подготовительная группа). — М., 1996.
- Зацепина М. Б. Организация детского досуга в учреждениях интернатного типа // Культура. Досуг. Дети: Материалы II межрегион. научно-практич. семинара-совещания. — М., 1996.
- Зацепина М. Б. Педагогические условия повышения эффективности работы с детьми в интернатных учреждениях // Гуманистические традиции воспитания в России на ненасильственной основе (история, теория, практика): Сб. тез. докл. 10-й регион. конф. — Н. Новгород, 1996.
- Зацепина М. Б. Преодоление чувства неуверенности у детей дошкольного возраста методом драматической психозекации // Психолого-педагогические аспекты совершенствования дошкольного образования: Сб. тез. докл. II регион. научно-практич. конф. — Пермь, 1996.
- Зацепина М. Б. Проблемы организации деятельности детей в школе продленного дня // Проблемы образования на рубеже XXI века — Международный диалог: Сб. тез. докл. междунар. научно-практич. конф. — Курск, 1996.
- Зырянова О. Ю. Эстетическое воспитание детей 4–10 лет средствами познания и отражения образов природы в детском творчестве // Когнитивные и аффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах: Сб. науч. ст. Шадринского пединститута. — Шадрин, 1996.
- Ключева Е. В. Профессиональная готовность педагога к эстетическому воспитанию детей средствами ознакомления с природой // Дошкольное воспитание. — 1996.
- Комарова Т. С. Детское художественное творчество (теоретический курс). — М.: МЭГУ, 1996.
- Комарова Т. С. Преемственность в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по эстетическому воспитанию // Сб. «Когнитивные и аффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах». — Шадринск. 1996.
- Лысова В. Я. Некоторые вопросы подготовки специалистов по дошкольному воспитанию к осуществлению индивидуального подхода // Вопросы детства и подготовки будущих воспитателей: Сб. науч. тр. МГПИ им. Е. Е. Евсевьева. — Саранск, 1996.
- Максимова С. И. К вопросу об условиях формирования творческой личности дошкольника и младшего школьника в семье // Культура. Досуг. Дети: Материалы II межрегион. научно-практич. семинара-совещания. — М., 1996.

Мурзакова О. Г. Проблемы подготовки воспитателей дошкольных учреждений — руководителей художественных студий // Тр. науч. конф. преподавателей и студентов МГПИ им. М. В. Евсевьева. — Ч. 2. — Саранск, 1996.

Новикова Г. П. Использование народного искусства для ненасильственного приобщения дошкольников к богатствам отечественной культуры и развития творчества // Традиции и новации в педагогике ненасилия. Тез. докл. всерос. конф. — Киров, 1996.

Новикова Г. П. На пути интеграции методик эстетического воспитания дошкольников. — М.: Новая школа, 1996.

Новикова Г. П. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста на основе русского народного творчества // Сценарии праздников, планы и конспекты занятий. — М.: Новая школа, 1996.

Доронова Т. Н. и др. Радуга. Руководство для воспитателей детских садов, работающих с детьми 2–3 лет. — М.: ИОО МО РСФСР, 1991.

Сокольников Н. М. Изобразительное искусство: Краткий словарь художественных терминов. Учебник для 5–8 классов. — Обнинск: Титул, 1996.

Сокольников Н. М. Изобразительное искусство: Основы живописи. Учебник для 5–8 классов. — Обнинск: Титул, 1996.

Сокольников Н. М. Изобразительное искусство: Основы рисунка. Учебник для 5–8 классов. — Обнинск: Титул, 1996.

Соломенникова О. А. Знакомство с народным ДПИ Хакасии в процессе профессиональной подготовки студента дошкофака // Интегративные процессы в психолого-педагогической, культурологической и предметно-методической подготовке учителей. — Тула: Тульский ГПУ, 1996.

Соломенникова О. А. Значение декоративного рисования детей старшего дошкольного возраста // Гуманистические традиции воспитания в России на ненасильственной основе. — Н. Новгород, 1996.

Соломенникова О. А. Роль фольклора в развитии детского художественного творчества // Культура. Досуг. Дети: Материалы II межрегион. научно-практич. семинара-совещания. — М., 1996.

Соломенникова О. А. Формирование эстетического отношения к действительности у детей дошкольного возраста средствами народного ДПИ // Традиции и новации в педагогике ненасилия. — Вятка, 1996.

Хамаева О. Л. Актуальные проблемы литературного развития студентов дошкольного факультета пединститута // Подготовка специалистов к работе в условиях гибкой многофункциональной сети дошкольных образовательных учреждений. — Шадринск, 1996.

Хамаева О. Л. О некоторых аспектах формирования читательской культуры // Культура. Досуг. Дети: Материалы II межрегион. научно-практич. семинара-совещания. — М., 1995.

Хамаева О. Л. О проблемах формирования эстетического восприятия литературы у студентов дошкольного факультета // Традиции и новации в педагогике ненасилия. — Киров, 1996.

Хмарский С. И. Художественное развитие младших подростков в процессе изучения предметов гуманитарного цикла. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1996.

Харчевникова Е. В. Формирование интереса к русской народной песне у детей 4–6 лет на занятиях по постановке голоса. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1996.

Янакиева Е. К. Страхът на децата от предучилищна възраст от природни явления. Международен симпозиум «Экология'96» — Бургас: Съюз на учениците в България — клон Бургас. — 1996. — Т. 5.

1997

Антонова А. В. Интегрированный курс художественно-эстетической подготовки педагогов дошкольного воспитания в педагогическом вузе // Народная художественная культура и образование: Материалы всерос. научно-практич. конф. — Шуя, 1997.

Антонова А. В. Специализация как средство развития творческих способностей будущих педагогов дошкольников // Творческая подготовка накануне нового века: Материалы научно-практич. конф. — М., 1997.

Антонова А. В. Подготовка педагога-дошкольника в педагогическом университете // Дошкольное образование: история, традиции, проблемы и перспективы развития: Материалы научно-практич. конф. — М.: МГПУ, 1997.

Антонова А. В. Эстетика и педагогическое образование // Ненасилие как условие развития творческой личности. Межвуз. конф. — Елец, 1997.

Антонова А. В. Эстетика. Программа для педагогических специальностей. — М.: МГОПУ, 1997.

Антонова Т. В. К проблеме раннего воспитания детей средствами народного искусства; Развитие чувства музыкального ритма у детей дошкольного возраста // Культура — искусство — образование Москвы: история и современность: Материалы научно-практич. конф. — М., 1997.

Антонова Т. В. Фольклор в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников // Спецкурсы и спецсеминары для специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» / Под ред. А. В. Антоновой. — М., 1997.

Антонова А. В., Комарова Т. С. и др. Сборник программ спецкурсов «Эстетическое воспитание и эстетическая культура» // Сб. программ спецкурсов и спецсеминаров «Дошкольное воспитание». — М.: МГОПУ, 1997.

Антонова А. В., Комарова Т. С. Эстетическое воспитание как средство формирования свободной личности в истории философской и педагогической мысли // Проблемы свободного воспитания и развития личности: Сб. науч. тр. — М., 1997.

Бакланова Т. И., Сокольников Н. М. и др. Программа интегрированного курса «Искусство». — М.: Рекорд, 1997.

Белая Е. Б. Бумагопластика, макетирование из бумаги. Программа спецсеминаров для высших педагогических учебных заведений. — М.: МГОПУ, 1997.

Белая Е. Б. О значении всех видов изобразительной деятельности в подготовке будущих воспитателей и учителей начальных школ на факультете дошкольного воспитания: Материалы межвуз. конф. — М., 1997.

Братухина М. Н. Пути эффективного использования словесного творчества народа в творческом развитии дошкольников // Творческая педагогика накануне нового века: Материалы научно-практич. конф. — М.: МГПУ, 1997.

Братухина М. Н. Устное народное творчество в эстетическом воспитании и развитии детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. Спецкурсы и спецсеминары для специальности «Педагогика и психология (дошкольная)». — М.: МГОПУ, 1997.

Братухина М. Н., Комарова Т. С., Новикова Г. П. и др. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Российское педагогическое агентство, 1997 (1998, 2000).

Братухина М. Н., Быховец Г. В., Комарова Т. С. и др. Народное искусство в воспитании дошкольников / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Педагогическое общество России, 1997.

Брыкина Е. К. Развитие художественно-творческих способностей детей в процессе обучения технике оригами // Спецкурсы и спецсеминары. — М.: МГОПУ, 1997.

Брыкина Е. К. Эстетическое воспитание дошкольников в процессе работы с разными материалами // Культура — искусство — образование Москвы: История и современность. — М.: МГОПУ, 1997.

Брыкина Е. К. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Программа курса. — М.: МГОПУ, 1997.

Брыкина Е. К., Григорьева Г. Г., Дронова О. О. и др. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Для специальности «Педагогика и психология (дошкольная)». Программы высших педагогических учебных заведений. — М.: МГОПУ, 1997.

Брыкина Е. К., Виноградова Е. В., Ларионова С. А. Художественный труд. Программа курса для специальности «Воспитатель-учитель в учебно-воспитательном комплексе». — М.: МГОПУ, 1997.

Вепрева О. А. Ознакомление дошкольников с национальным искусством в процессе художественно-игровой деятельности // Национально-региональный компонент в содержании художественно-эстетического образования: Тез. междунар. научно-практич. конф. — Москва—Йошкар-Ола, 1997.

Вепрева О. А. Осуществление преемственности в обучении изобразительной деятельности дошкольников и младших школьников // Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании: Тез. докл. всерос. научно-практич. конф. — Казань—Йошкар-Ола—Зеленодольск, 1997. — Ч. 2.

Вепрева О. А. Пути повышения познавательной активности студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности // Вторые Вавиловские чтения. Диалог наук на рубеже XX—XXI веков и проблемы современного общественного развития: Материалы постоян. действ. всерос. междисциплинарной науч. конф.— Ч. 1. — Йошкар-Ола: МарГТУ, 1997.

Виноградова Е. В. Зверье мое. — М.: Калинин + К, 1997.

Виноградова Е. В. Ознакомление детей дошкольного возраста с изобразительным искусством анималистического жанра как средство развития художественного творчества. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1997.

Виноградова Е. В. Художественный труд. — М.: МГОПУ 1997.

Грибовская А. А. Изобразительное творчество москвичей-дошкольников: Материалы конф. по изобразительной деятельности. — М.: МИПКРО, 1997.

Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 1997.

Болотин Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. — М.: Академия, 1997.

Доронова Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие детей от 4 до 5 лет. Книга для воспитателей и специалистов по изобразительной деятельности, работающих по программе «Из детства — в отрочество». — М., 1997.

Доронова Т. Н. Как организовать работу по программе «Радуга»? // Дошкольное воспитание. — 1997.

Доронова Т. Н. Работаем по программе «Радуга» // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 6—8; 10—12.

Доронова Т. Н., Доронова Е. Г. Развитие детей в театрализованной деятельности. Пособие для воспитателей, работающих по программе «Из детства — в отрочество». — М., 1997.

Доронова Т. Н. и др. Из детства — в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей пятого года жизни. — М., 1997.

Елисеева Л. И. Инновационный подход к образованию дошкольников в системе негосударственных учреждений // От развития личности учителя — к развитию ученика: Материалы научно-практич. конф. — Архангельск, 1997.

Зацепина М. Б. Профессиональное образование педагога дошкольного учреждения в вопросах творческой деятельности и музыкального развития ребенка // Творческая педагогика накануне нового века: Материалы I научно-практич. конф. — М., 1997.

Зырянова О. Ю. Педагогические условия повышения эффективности эколого-эстетического воспитания детей 4—10 лет средствами познания и отражения образов

- природы в детском творчестве // Эколого-эстетическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях УВК № 1607 ЮЗОО. — М.: МГОПУ, 1997.
- Комарова Т. С. О взаимосвязях дидактических игр и изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 6.
- Комарова Т. С. Детское изобразительное творчество: Сб. спецкурсов и спецсеминаров. — М.: МГОПУ, 1997.
- Комарова Т. С. Рисование 4–5 лет. Альбом. — М., 1997.
- Комарова Т. С., Григорьева Г. Г., Доронова Т. Н. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Для специальности «Педагогика и психология (дошкольная)». — М.: МГОПУ, 1997.
- Лысова В. Я. Формирование личности ребенка-дошкольника в семье // Вопросы нравственности и воспитания: Межвуз. сб. — М.: МГПУ, 1997.
- Максимова С. И. С чего начинается творческая личность // Ненасилие как условие развития творческой личности: Тез. докл. межвуз. науч. конф. — Елец: ЕГПИ, 1997.
- Мурзакова О. Г. К вопросу о взаимосвязи изобразительной деятельности и развития речи как средств в преодолении трудностей общения детей 5–6 лет // Современные проблемы психолого-педагогических наук. — Саранск: МГПИ, 1997. — Вып. 6.
- Новикова Г. П. Профессиональная и культурная подготовка будущего педагога; Инновационный подход к образованию дошкольников в системе негосударственных учреждений; Критерии определения эффективности эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста средствами народного искусства // От развития личности учителя — к развитию ученика: Материалы научно-практич. конф. — Архангельск, 1997.
- Новикова Г. П. Развитие песенного творчества детей старшего дошкольного возраста средствами народной музыки // Проблемы свободного воспитания и развития личности: Сб. науч. ст. — М., 1997.
- Новикова Г. П. Активизация творческих проявлений детей дошкольного возраста в театрализованных играх // Ненасилие как условие развития способности личности к позитивному самопроявлению: Материалы 18-й заочн. конф. ассоциации «Педагогика ненасилия». — М., 1997.
- Новикова Г. П. Детский лепет: Первое слово дороже второго, второе словечко... // Наш малыш. — 1997. — Октябрь.
- Новикова Г. П. Дошкольное образование // Сб. аннотаций образовательных программ и учебно-методических пособий, разработанных Российским институтом непрерывного образования. — М., 1997.
- Новикова Г. П. Коррекционно-развивающие упражнения для детей дошкольного возраста. — М.: Новая школа, 1997.
- Новикова Г. П. Пути и средства ненасильственного приобщения дошкольников к народному искусству // Ненасилие как условие развития творческой личности: Тез. докл. межвуз. науч. конф. — Елец, 1997.
- Новикова Г. П. Развитие песенного творчества детей старшего дошкольного возраста средствами народной музыки // Проблема свободного воспитания и развития личности: Сб. науч. ст. — М., 1997.
- Новикова Г. П. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста на основе русского народного творчества. — М.: Новая школа, 1997.
- Новикова Г. П. Эстетическое воспитание и развитие творческой активности у детей дошкольного возраста средствами народного искусства // Творческая педагогика накануне нового века: Материалы I научно-практич. конф. — М., 1997.
- Сокольников Н. М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания. — М., 1997.
- Сокольников Н. М. Художники, книги и дети: Пособие для учителя. — М.: Лигатрон, 1997.

Соломенникова О. А. Возможности народного ДПИ в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста // Ненасилие как условие творческой личности. — Елец, 1997.

Соломенникова О. А. К проблеме формирования эстетического отношения к действительности у детей старшего дошкольного возраста средствами ДПИ // Творческая педагогика нового века. — М., 1997.

Соломенникова О. А. Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования начал эстетического отношения к действительности у детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1997.

Соломенникова О. А., Комарова Т. С. Условия формирования эстетического отношения к окружающей действительности средствами народного ДПИ // Проблемы современного дошкольного воспитания: поиск, опыт, творчество. — М., 1997.

Халезова Н. А. Повторение изученного в шестом классе // Дидактический материал по русскому языку. 6 класс. — М.: Просвещение, 1997.

Халезова Н. А. Систематизация и обобщение изученного по орфографии, пунктуации, культуре речи // Дидактический материал по русскому языку. 5 класс. — М.: Просвещение, 1997.

Янакиева Е. К. Экологосообразные перспективы на теорията и практиката на предучилищното възпитание. — Международен симпозиум «Экология'97» — Бургас: Съюз на учениците в България — клон Бургас. — 1997. — Т. 6.

1998

Антонова А. В. Активные методы нравственно-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Русско-немецкий журнал. — М., 1998. — № 1.

Антонова А. В. Игровые технологии в обучении детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Русско-немецкий журнал. — М., 1998. — № 2.

Антонова А. В. Художественно-эстетическая подготовка студентов // Воспитание и образование детей в современных условиях: Сб. тез. научно-практич. конф. — М.: МГОПУ, 1998.

Антонова А. В. Этика и этикет. Программа для педагогических специальностей. — М.: МГОПУ, 1998.

Антонова Т. В. Психологические основы развития чувства музыкального ритма // Современное дошкольное воспитание и образование: поиск, исследование, открытие: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Ю. И. Щербаков. — М., 1998.

Антонова Т. В., Комарова Т. С. Народное искусство в воспитании детей. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

Белая Е. Б. Изучение основ дизайна на факультете дошкольного воспитания педвуза: Сб. науч. ст. МГОПУ. — М.: МГОПУ, 1998.

Белая Е. Б. Некоторые аспекты изучения основ дизайна: Материалы конф. МГОПУ. — М., 1998.

Белая Е. Б. Некоторые вопросы развития творческих способностей учащихся в школе с углубленным изучением физико-математических дисциплин на уроках изобразительной деятельности. — М., 1998.

Братухина М. Н. Осуществление эстетического воспитания в процессе использования устного народного творчества // Современное дошкольное воспитание и образование: поиск, исследование, открытие: Сб. науч. тр. — М.: МГОПУ, 1998.

Братухина М. Н. А. П. Усова об использовании устного народного творчества в работе детского сада // Воспитание и образование детей в современных условиях: Тез. докл. Российской научно-практич. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А. П. Усовой. — М.: МГОПУ, 1998.

- Брыкина Е. К. Лепка для детей старшего дошкольного возраста. — М.: АСТ, 1998.
- Брыкина Е. К. Творчество детей в работе с разными материалами. — М.: Педагогическое общество России, 1998.
- Букатина С. И. Музыкально-ритмическая деятельность как средство формирования художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 1998.
- Вепова О. А. Взаимосвязь словесного и изобразительного творчества детей дошкольного возраста в процессе создания художественного образа // Субъект Федерации на рубеже веков: Материалы российско-американской научно-практич. конф. — М.: Московский открытый социальный университет, 1998.
- Вепова О. А. Реализация национально-регионального компонента в системе подготовки педагогических кадров // Актуальные проблемы педагогики творческого саморазвития и педагогического мониторинга: Материалы 6-й всерос. научно-практич. конф. — Ч. 3. — Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 1998.
- Виноградова Е. В. Рисуем храмы, дворцы, города... — М.: Калинин + К, 1998.
- Грибовская А. А. Поэзия А. С. Пушкина в изобразительном искусстве и в изобразительном творчестве москвичей-дошкольников. Материалы актива по изобразительной деятельности. — М.: МИПКРО, 1998.
- Губанова Н. Ф. Взгляд на музыкальное образование: приоритетная роль национальной традиции в формировании музыкальной культуры дошкольников (тезисы). Педагогические аспекты подготовки учителя музыки: Материалы I всерос. научно-практич. конф. — Коломна: КПИ, 1998.
- Доронова Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие детей от 5 до 6 лет. — М., 1998.
- Доронова Т. Н. Работаем по программе «Радуга» // Дошкольное воспитание. — 1998. — №№ 1–3; 8–12.
- Доронова Т. Н. Развитие детей 5–6 лет в театрализованной деятельности. — М., 1998.
- Доронова Т. Н. и др. Из детства — в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей шестого года жизни. — М., 1998.
- Зацепина М. Б. Досуг и ребенок: Сб. научно-методич. ст. МГОПУ. — М., 1998.
- Зацепина М. Б. Классическая гимназия: Свод правил для учеников и родителей: Сб. тез. докл. научно-практич. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А. П. Усовой. — М., 1998.
- Зырянова О. Ю. Повышение эколого-эстетической подготовки педагогов УВК к экспериментальной работе с детьми // Развитие теории дошкольного образования. — М.: Изд-во МПГУ, 1998. — С. 2.
- Зырянова О. Ю., Комарова Т. С. Эколого-эстетическое воспитание ребенка дошкольного и младшего школьного возраста как компонент его духовной культуры // Современное дошкольное воспитание и образование: поиск, исследование, открытие. — М.: МГОПУ, 1998. — С. 3.
- Ключева Е. В. Формирование у дошкольников эстетического отношения к природе // Дошкольное образование: состояние, актуальные вопросы, опыт работы: Сб. ст. — Арзамас: Изд-во АГПИ, 1998.
- Комарова Т. С. Рисование 4–5 лет. Наглядно-демонстрационный материал. — М.: АСТ, 1998.
- Комарова Т. С. Как научить ребенка рисовать. Обучение ребенка в детском саду и школе. — Изд. 3-е, перераб. и доп. — М.: Столетие, 1998.
- Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. — М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

Лысова В. Я. Совершенствование семейного и общественного воспитания дошкольников // Воспитание и образование детей в современных условиях. — М.: МГОПУ, 1998.

Максимова С. И. Социокультурные и педагогические основы формирования творческой личности в семье на рубеже XIX—XX веков // Современное дошкольное воспитание и образование: поиск, исследование, открытие: Сб. науч. тр. — М.: МГОПУ, 1998.

Мурзакова О. Г. Связь изобразительной деятельности и речевой деятельности как средство преодоления трудностей общения старших дошкольников // Проблемы детства и подготовки будущего педагога дошкольного образования: Межвуз. сб. науч. тр. — Саранск: МГПИ, 1998. — Вып. 2.

Новикова Г. П. Первое слово дороже второго, второе словечко... // «Наш малыш». — 1998. — Январь.

Новикова Г. П. Приобщение старших дошкольников к миру художественной культуры // Развитие теории дошкольного образования. Психолого-педагогические аспекты: Материалы научно-практич. конф. — М., 1998.

Новикова Г. П. Развитие песенного творчества детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное воспитание и образование: поиск, исследование, открытие: Сб. науч. тр. МГОПУ. — М.: МГОПУ, 1998.

Новикова Г. П. Развитие речи средствами народного искусства // Вопросы речевого развития дошкольников: Материалы конф., посвященной 70-летию Ф. А. Сохина. — М.: РАО Исследовательский центр семьи и детства, 1998.

Новикова Г. П. Развитие творческой активности у детей старшего дошкольного возраста // Методические рекомендации для педагогов и музыкальных руководителей, работающих с детьми дошкольного возраста. — М., 1998.

Новикова Г. П. Ручной и художественный труд как средство коррекционной работы в системе развивающего обучения детей с ЗПР // Развитие теории дошкольного образования. Психолого-педагогические аспекты: Материалы научно-практич. конф. — М., 1998.

Новикова Г. П. Сборник аннотаций образовательных программ и учебно-методических пособий, разработанных Российским институтом непрерывного образования. — М., 1998.

Новикова Г. П. Специфика обучения детей художественной деятельности // Воспитание и образование детей в современных условиях: Сб. тез. докл. научно-практич. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А. П. Усовой. — М., 1998.

Новикова Г. П. Эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами народного искусства как педагогическая проблема. — Ярославль: ЦДОШ, 1998.

Сокольников Н. М. Изобразительное искусство. — М.: АСТ, 1998. — Ч. 2—3.

Соломенникова О. А. Методика эстетического воспитания средствами ДПИ // Современное дошкольное образование: поиск, исследование, открытие. — М.: МГОПУ, 1998.

Соломенникова О. А., Комарова Т. С. Возможности искусства Хакасии в нравственно-эстетическом воспитании детей // Развитие теории дошкольного образования. Психолого-педагогические аспекты. — М., 1998.

Янакиева Е. К. Детето и неживата природа // Предучилищно възпитание. — 1998.

Янакиева Е. К. Екологосъобразно отношение към храната и храненето у деца-та // Предучилищно възпитание. — 1998.

Янакиева Е. К. Проблеми на изследването и формирането на екологическата култура на личността на детето (3 до 10 годишна възраст). — Международен симпозиум «Екология'93» — Бургас: Съюз на учените в България — клон Бургас. — 1998. — Т. 7.

Янакиева Е. К. Първи геоморфоложки представи на децата от предучилищна възраст // Дом — Дете — Детска градина. — 1998. — Бр. 5.

Янакиева Е. К. Първи представи на 4—6 годишните деца за релефообразуващата дейност на водата // Дом — Дете — Детска градина. — 1998.

Янакиева Е. К. Съвременни методи в обучението по география // Обучението по география. — 1998. — Кн. 2.

1999

Антонова А. В. Государственный образовательный стандарт и художественно-эстетическая подготовка педагога-дошкольника / Культура — искусство — школа: Сб. науч. тр. — М.: МГОПУ, 1999.

Антонова А. В. Художественно-эстетическая подготовка как компонент вузовского образования // Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. — М.: МГОПУ, 1999.

Антонова Т. В. Программа «Педагогическая практика в дошкольных образовательных учреждениях». Для студентов музыкально-педагогического отделения ММПК. — М.: Изд-во ММПК, 1999.

Антонова Т. В. Требования к курсовым работам по «Методике музыкального образования детей дошкольного возраста». Методические рекомендации. — М.: Изд-во ММПК, 1999.

Антонова А. В., Антонова Т. В., Щербakov Ю. И. и др. Методические рекомендации в помощь поступающему на факультет дошкольного воспитания. Педагогика общая и дошкольная. Психология общая и детская. Частные методики. — М.: МГОПУ, 1999.

Антонова А. В., Антонова Т. В., Сергеева М. С. и др. Программа для собеседования для специальности: «Дошкольная педагогика и психология». — М.: МГОПУ, 1999.

Белая Е. Б. Рассмотрение общих вопросов восприятия предметной среды в курсе обучения студентов факультета дошкольного воспитания основам дизайна. — М., 1999.

Братухина М. Н. Подготовка студентов к осуществлению эстетического воспитания дошкольников на основе интеграции различных средств и видов художественно-творческой деятельности // Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. — М.: РИЦ «Альфа», 1999.

Вепрева О. А. Значение и возможности использования слова на занятиях изобразительной деятельностью с детьми старшего дошкольного возраста // Третьи Вавиловские чтения. Социум в преддверии XXI века: Итоги пройденного пути, проблемы настоящего и контуры будущего: Материалы постоян. действ. всерос. междисциплинарной науч. конф. — Йошкар-Ола, 1999. — Ч. 1.

Грибовская А. А. Знакомство с русским народным декоративно-прикладным искусством и декоративное рисование, лепка, аппликация москвичей-дошкольников. — М.: МИПКРО, 1999.

Губанова Н. Ф. Некоторые аспекты духовно-нравственного воспитания дошкольников средствами фольклора (тезисы). Современное образование: проблемы педагогики, психологии и творчества: Материалы межвуз. научно-практич. конф. — Саратов: Изд-во СПИ, 1999.

Доронова Т. Н. Дошкольникам об искусстве. Учебно-наглядное пособие для детей младшего дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1999.

Доронова Т. Н. Дошкольникам об искусстве. Учебно-наглядное пособие для детей среднего дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1999.

Доронова Т. Н. Дошкольникам об искусстве. Учебно-наглядное пособие для детей старшего дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1999.

Доронова Т. Н. Занятия по изобразительной деятельности // Дошкольное воспитание. — 1999. — №№ 1—6, 8, 10—12.

- Доронова Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие детей от 6 до 7 лет. — М., 1999.
- Доронова Т. Н. Природа, искусство и изобразительная деятельность детей: Планирование и конспекты занятий для воспитателей по работе с детьми от 2 до 5 лет. — М.: Просвещение, 1999.
- Доронова Т. Н. Развитие детей 6–7 лет в театрализованной деятельности. — М., 1999.
- Доронова Т. Н. и др. Из детства — в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей седьмого года жизни. — М., 1999.
- Елисеева Л. И. Эстетическая культура учителя в системе художественного образования // Культура — искусство — школа: Сб. науч. тр. — М., 1999.
- Зацепина М. Б. Искусство и культура. Круглый год // Программа «Преемственность». Познание мира. — М., 1999.
- Зырянова О. Ю., Иванова Л. И., Карзина Г. И., Комарова Т. С. Изобразительное искусство в детском саду и школе. — М.: Педагогическое общество России, 1999.
- Клюева Е. В. Вариативность в экологическом воспитании дошкольников // Совершенствование содержания и методов обучения в сельской школе: Сб. ст. — Арзамас, 1999.
- Клюева Е. В. Методические разработки к вопросам итоговой аттестации студентов по педагогике с системой опорного материала. — Арзамас, 1999.
- Клюева Е. В. Организация экологического образования будущих воспитателей дошкольных учреждений // Материалы всерос. конф. «Экологические исследования и проблемы экологического образования в европейской России». — Арзамас, 1999.
- Комарова И. И., Антонова А. В., Зацепина М. Б. Красота. Радость. Творчество. Программа. Эстетическое воспитание детей 2–7 лет / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 1999.
- Комарова Т. С. Конспекты занятий по произведению П. Ершова «Конек-Горбунук» // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 7.
- Комарова Т. С. Учитель русских учителей // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 9.
- Комарова Т. С. Конспекты занятий по произведению С. Т. Аксакова «Аленький цветочек» // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 10.
- Комарова Т. С. Возрастная характеристика детей 3 лет (составитель) // Программа «Преемственность». Познание мира. — М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999.
- Комарова Т. С., Федосова Н. А. Игра в 3 года // Программа «Преемственность. Познание мира. — М., 1999.
- Комарова Т. С. Здоровый малыш — радость для всех // Программа «Преемственность». Познание мира. — М., 1999.
- Комарова Т. С., Федосова Н. А. Возрастная характеристика детей 4 лет. Игра в 4 года // Программа «Преемственность». Познание мира. — М., 1999.
- Комарова Т. С. Подготовка к школе // Программа «Преемственность». Познание мира. — М., 1999.
- Лысова В. Я. Основы гуманизации общения педагога с ребенком в дошкольном учреждении // Детство. — Екатеринбург, 1999. — № 3.
- Мурзакова О. Г. Педагогическое общение: Сборник примеров, учебно-методические материалы // Психология человека, психологические консультации: методология и методы исследования. — Саранск: Мордовский ГПИ, 1999.
- Новикова Г. П., Бакланова Т. И. «Музыкальный мир». Интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей

дошкольного возраста (3–7 лет). — М.: Российский институт непрерывного образования, 1999.

Новикова Г. П. Программа повышения квалификации учителей общеобразовательных школ «Возрастная психология». — М.: Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования. — М., 1999.

Новикова Г. П. Сборник аннотаций образовательных программ и учебно-методических пособий, разработанных Российским институтом непрерывного образования. — М., 1999.

Новикова Г. П. Сборник аннотаций образовательных программ и учебно-методических пособий, реализуемых Северо-западным межрегиональным институтом непрерывного образования. — СПб., 1999.

Новикова Г. П. Содержание, методы и средства эстетического воспитания и развития творческой активности детей средствами народной музыки // Культура — искусство — школа: Сб. науч. тр. — М., 1999.

Новикова Г. П. Содержание, формы и методы эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами взаимосвязи музыкального и изобразительного народного искусства. — Ярославль: ЦДОШ, 1999.

Новосельцев В. И. Духовно-нравственное воспитание учащихся в условиях авторской школы самовыражения // Совершенствование общего и профессионального образования молодежи: Материалы междунар. заочн. конф. — М., 1999.

Сокольников Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. — М.: Академия, 1999.

Соломенникова О. А. Вариативные программы дошкольных образовательных учреждений и технология их использования: Методические рекомендации для пед. работников ДОУ. — М.: Аркти, 1999.

Зацепина М. Б., Лысова В. Я., Яковлева Т. С. Спортивные праздники и развлечения для дошкольников. Младший и средний дошкольный возраст. — М.: Аркти, 1999.

Топоркова Л. А., Доронова Т. Н. Сделаю сам: Дидактический альбом для занятий по ручному труду с детьми старшего дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1999.

Янакиева Е. К. Детето в света на декоративните растения // Предучилищно възпитание. — 1999. — Кн. 8.

Янакиева Е. К. Детето и екологията на човека // Предучилищно възпитание. — 1999. — Кн. 2.

Янакиева Е. К. Формиране на екологическите представи на деца от предучилищна възраст за поведението на животните. Симпозиум «Екология'99» — Бургас: Съюз на учените в България — клон Бургас, 1999.

2000

Антонова Т. В. Комплексный государственный экзамен по педагогике и методикам музыкального образования детей дошкольного и школьного возраста. Программа для специальности «Музыкальное образование». — М.: Издательство ММПК, 2000.

Антонова А. В. Разработка Е. А. Флериной теории и методики художественного воспитания детей дошкольного возраста // Проблемы дошкольного образования XXI века: Материалы научно-практич. конф. — М.: МГПУ, 2000.

Антонова А. В. Рабочая тетрадь: «Этика и этикет». Для студентов педагогических специальностей. — М., 2000.

Антонова А. В. Самостоятельная работа со студентами на занятиях по этикету // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 12.

Антонова А. В., Зацепина М. Б., Комарова Т. С. Творчество: Программа эстетического воспитания детей 3–7 лет. — М.: Педагогическое общество России, 2000.

- Белая Е. Б. Цветоведение — один из важных разделов программы обучения студентов факультета дошкольного воспитания основам дизайна. — М., 2000.
- Братухина М. Н. Интеллектуальное развитие ребенка в процессе овладения родным языком. Программа // Интеллектуальное развитие ребенка. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.
- Братухина М. Н. Формирование основ эстетической культуры средствами устного народного творчества // Совершенствование подготовки студента-дошкольника в современных условиях: Сб. науч. тр. кафедры дошкольной педагогики. — М.: МГОПУ, 2000.
- Братухина М. Н., Быховец Г. В., Комарова Т. С. и др. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Российское педагогическое агентство, 2000.
- Вепрева О. А. Специфика и взаимосвязь формирования образа в изобразительном и речевом творчестве детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогические проблемы совершенствования системы повышения квалификации: Материалы научно-практич. конф. сотрудников Марийского института образования по итогам научно исследовательской работы за 1998 год. — Йошкар-Ола: МИО, 2000.
- Виноградова Е. В. Изобразительное искусство. — М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 2000.
- Виноградова Е. В. Методика развития детского изобразительного творчества. По специальности «Дошкольное образование». — М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 2000.
- Виноградова Е. В. Пластическое изображение животных в детском творчестве // Развитие теории и методики формирования детского творчества. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.
- Грибовская А. А. Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.
- Григорьева Г. Г., Кочетова Н. П., Сергеева Д. В. и др. Кроха. Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет. — М.: Просвещение, 2000.
- Губанова Н. Ф. Формирование творческой активности дошкольников в процессе игры-драматизации (тез.). Эстетическое воспитание в контексте экологии культуры XXI века: материалы II всерос. научно-практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2000.
- Доронова Т. Н. Занятия по изобразительной деятельности с детьми 6 лет // Дошкольное воспитание. — 2000. — №№ 1–4.
- Доронова Т. Н. Занятия по изобразительной деятельности с детьми 7 лет // Дошкольное воспитание. — 2000. — №№ 8–12.
- Доронова Т. Н. Защита прав и достоинств маленького ребенка // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 9.
- Доронова Т. Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 3.
- Елисеева Л. И. Вариативность — условие развития системы образования // Научно-практич. конф. Института развития образования. — М., 2000.
- Зацепина М. Б. Проблемы и перспективы дополнительного образования детей дошкольного возраста: Материалы научно-практич. конф., посвященной 110-летию со дня рождения Е. А. Флеринной. — М.: МГОПУ, 2000.
- Зацепина М. Б. Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. МГОПУ. — М.: МГОПУ, 2000.
- Зырянова О. Ю. Народное декоративно-прикладное искусство как средство формирования у детей эстетического отношения к действительности // Развитие теории и методики формирования детского творчества. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.
- Зырянова О. Ю. Природа в детском изобразительном творчестве. — М.: Страница, 2000.

- Зырянова О. Ю. Формирование эстетического отношения к природе // Детский сад со всех сторон. — М., 2000. — № 7.
- Комарова Т. С. Мамин-Сибиряк. «Серая Шейка»: занятие по рисованию // Дошкольное воспитание. — 2000. — №1.
- Комарова Т. С. Художественно-эстетическое развитие ребенка на этапе перехода от дошкольного к школьному образованию. — М., 2000
- Комарова Т. С. Детям об Е. И. Чарушине — художнике и писателе. Конспекты занятий по произведениям Е. И. Чарушина // Дошкольное воспитание. — 2000. — №7.
- Комарова И. И., Антонова А. В., Зацепина М. Б. Красота. Радость. Творчество. Программа. Эстетическое воспитание детей 2–7 лет / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 2000.
- Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество детей. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
- Лысова В. Я. Дошкольная педагогика: Программа курса. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.
- Лысова В. Я. Интеллектуальное развитие ребенка: Программа курса. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.
- Лысова В. Я. Понимаете ли вы своего ребенка? — Екатеринбург: «Центр проблем детства», 2000.
- Лысова В. Я. Развитие творческих способностей при экологическом воспитании и образовании // Совершенствование подготовки студента-дошкольника в современных условиях: Межвуз. сб. — М., 2000.
- Лысова В. Я. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. — Екатеринбург: «Центр проблем детства», 2000.
- Мурзакова О. Г. Невербальное общение в развитии старших дошкольников. — М: Изд-во МГУ, 2000.
- Новикова Г. П. К вопросу о системе ознакомления детей с народным искусством // Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. — М., 2000.
- Новикова Г. П. Музыкальное воспитание дошкольников: Пособие для практических работников дошкольных образовательных учреждений. — М.: Аркти, 2000.
- Новикова Г. П. Проблемы развития художественно-творческих способностей в исследованиях Т. С. Комаровой // Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. — М., 2000.
- Новикова Г. П. Развитие идей А. В. Запорожца о воспитании детей дошкольного возраста на современном этапе // Наука о дошкольном детстве — традиции и современность: Тез. докл. междунар. научно-практич. конф., посвященной 40-летию со дня основания Института дошкольного воспитания и 95-летию со дня рождения А. В. Запорожца. — М., 2000.
- Новикова Г. П. Осознание роли культуры в духовно-нравственном воспитании личности // Тез. докл. междунар. научно-практич. конф. «Христианство и образование». — М., 2000.
- Новикова Г. П. Содержание, формы и методы эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами взаимосвязи музыкального и изобразительного народного искусства. — Ярославль: ЦДОШ, 2000.
- Новикова Г. П. Содержание, формы, методы и психологические основы эстетического воспитания детей средствами народного искусства. — Ярославль: ЦДОШ, 2000.
- Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и в школе — М., 2000.
- Соломенникова О. А. В условиях вариативности программ // «Педагогический поиск». — М.: ИПК и ПРНО МО, 2000. — № 1–2.
- Соломенникова О. А. Программа дошкольных образовательных учреждений: Методические рекомендации для работников ДОУ. — М.: Аркти, 2000.

Соломенникова О. А. Филимоновские свистульки. Рабочая тетрадь по основам народного искусства. — М.: Мозаика-Синтез, 2000.

Соломенникова О. А., Лобанова Л. А. Творчеству надо учить // Развитие теории и методики формирования детского творчества: Научно-практич. конф. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.

Соломенникова О. А., Ошкай Ж. А. Развитие творчества на занятиях декоративно-прикладного искусства // Развитие теории и методики формирования детского творчества. Научно-практич. конф. — М.: РИЦ «Альфа», 2000.

Зацепина М. Б., Лысова В. Я., Яковлева Т. С. Спортивные праздники и развлечения для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. — М.: Аркти, 2000.

Янакиева Е. К. Аз съм потокът, а ти — реката в която се вливам. За екологическо образование на децата от предучилищна възраст. — Бургас: Димант, 2000.

Янакиева Е. К. Въображението при усвояването на географските знания // Обучение по география. — 2000. — Кн. 3—4.

Янакиева Е. К. Българските дисертации по предучилищна педагогика в СССР (1944—1989) // Предучилищно възпитание. — 2000.

Янакиева Е. К. Една нова идея за педагогическа ситуация // Дом — Дете — Детска градина. — 2000.

Янакиева Е. К. Развитие на идеята за екологическо образование на децата от предучилищна възраст // Педагогика. — 2000.

Янакиева Е. К. Световният океан // Предучилищно възпитание. — 2000.

Янакиева Е. К. Структурни елементи на екологическото образование на децата от предучилищна възраст — Девети Международен Симпозиум «Екология'2000» — Бургас: Съюз на учените в България — клон Бургас. — 2000.

2001

Абрамова М. А. Методика преподавания изобразителного искусства в начальной школе. — Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2001.

Абрамова М. А. Мировая художественная культура: Учебно-методический кейс в 2 частях. — Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2001.

Абрамова М. А. Проектно-дизайнерская деятельность в образовании // Педагогика. — 2001. — № 7.

Абрамова М. А., Шкурко Н. С. Использование модульного подхода при организации заочного обучения студентов педагогических специальностей // Вопросы обновления педагогической технологии в системе образования. — Якутск: ЯГУ, 2001.

Абрамова М. А., Шкурко Н. С. Мировая художественная культура: Учебно-методический кейс. — Ч. 2. — Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2001.

Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей: Учебное пособие для студентов в высших педагогических учебных заведениях // Под общ. ред. Т. С. Комаровой и М. Б. Зацепиной. — М.: РИЦ «Альфа», 2001.

Антонова А. В. История развития эстетического воспитания и педагогического образования (в контексте профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в педагогическом вузе). — М.: РИЦ «Альфа», 2001.

Антонова А. В. Теоретические основы эстетического образования и воспитания педагогов дошкольного образования. — М.: РИЦ «Альфа», 2001.

Антонова А. В. Художественно-эстетическая подготовка как компонент вузовского образования // Развитие теории и методики формирования детского творчества: Сб. науч. тр. — М.: МГОПУ—Альфа, 2001.

Богачева И. Н., Елисеева Л. И., Новикова Г. П. Актуальные и современные проблемы развития детского изобразительного творчества в трудах Т. С. Комаровой // Проблемы педагогического образования. — М., 2001.

- Брыкина Е. К. Нравственно-эстетическое воспитание дошкольников и младших школьников (программа) // Этика и эстетика: Сб. программ. — М.: МГОПУ, 2001.
- Брыкина Е. К. Эстетика детской жизни (программа) // Этика и эстетика: Сб. программ. — М.: МГОПУ, 2001.
- Брыкина Е. К. История костюма (программа) // Этика и эстетика: Сб. программ. — М.: МГОПУ, 2001.
- Грибовская А. А. Детям о народном искусстве. — М.: Просвещение, 2001.
- Губанова Н. Ф. Свою маму берегите, дети (сценарий для детей младших групп) // Дошкольное воспитание. — 2001.
- Доронова Т. Н. Дошкольное учреждение и семья — единое пространство детского развития // Методическое руководство для дошкольных образовательных учреждений. — М.: Линга-пресс, 2001.
- Доронова Т. Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театрализованной деятельности // Ребенок в детском саду. — 2001. — №№ 1–5.
- Доронова Т. Н., Голубева Л. Г. и др. Защита прав и достоинства ребенка в дошкольном учреждении и семье // Дошкольное воспитание. — 2001. — №№ 8–12.
- Дыбина О. В. Творчество — сущностная характеристика человеческого бытия. Монография. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
- Зырянова О. Ю. Учимся видеть и создавать красоту. — М., 2001.
- Зырянова О. Ю., Комарова Т. С. Красота природы в рисунках детей. — М., 2001.
- Ключева Е. В. Дидактика в основных вопросах итоговой аттестации студентов. — Арзамас, 2001.
- Комарова Т. С. Знакомимся с формой. Рабочая тетрадь. — М.: Эгмонт, 2001.
- Комарова Т. С. О некоторых факторах развития детского художественного творчества // Детство. — 2001. — № 4.
- Комарова Т. С. Международная выставка-конкурс детского рисунка // Педагогическое образование и наука. — 2001. — № 4.
- Комарова Т. С. Формирование художественно-творческой одаренности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. — Вып. 9. — Калининград, 2001.
- Комарова Т. С., Зацепина М. Б., Антонова А. В. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5–7 лет. — М.: Аркти, 2001.
- Комарова Т., Знатдинова Н. Учимся считать. Учебник для детей дошкольного возраста. Рабочая тетрадь. — М.: Эгмонт—Россия, 2001.
- Комарова Т. С., Зырянова О. Ю. Красота природы в рисунках детей. — М., 2001.
- Комарова Т. С., Филиппс О. Ю. Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
- Комарова Т. С., Мухин М. И., Олиференко Л. Я. и др. Аттестация педагогических и руководящих работников образовательных учреждений Московской области. — М., 2001.
- Лысова В. Я. Понимаете ли вы своего ребенка? // Детство. — 2001. — № 5.
- Новикова Г. П. Инновационные подходы к развитию детского художественного творчества. — Калининград, 2001.
- Новикова Г. П. Разработка проблем формирования художественного творчества детей дошкольного возраста в отечественной педагогике XX века // Педагогическое образование и наука. — 2001. — № 3.
- Новикова Г. П. Концепция образовательной деятельности Института развития образования. — М.: ИРО, 2001.

Новикова Г. П. Учебный план совершенствования профессионального мастерства педагогических работников образовательных учреждений, сотрудничающих с Институтом развития образования на 2001–2002 учебный год. — М.: ИРО, 2001.

Новикова Г. П. Перспективный план взаимодействия ОУ и ИРО в области научно-методического обеспечения образовательного процесса. — М., 2001.

Новикова Г. П. Программы семинарских занятий совершенствования профессионального мастерства педагогических работников образовательных учреждений, сотрудничающих с Институтом развития образования. — М., 2001.

Новикова Г. П. Учебно-тематические планы по довузовской подготовке. — М., 2001.

Новикова Г. П. Возможности изобразительного искусства в художественно-эстетическом воспитании детей с задержкой психического развития // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвуз сб. науч. тр. — Калининград, 2001.

Новикова Г. П. Организационно-педагогические основы повышения квалификации учителей начальной школы в области эстетического воспитания: Монография. — Ярославль, 2001.

Новикова Т. П. Проблема модернизации содержания и методики дошкольного инновационного образования. Материалы научно-педагогических и руководящих работников дошкольных образовательных учреждений — Вып. 5. — М. ИПК и ПРО МО, 2001.

Соломенникова О. А. Радость творчества. Развитие художественного творчества детей 5–7 лет. / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: ИПК и ПРО МО, 2001.

Янакиева Е. К. Антиэкологични възпитателни технологии в посттоталитарното общество // Трети международен симпозиум «Техномат'2001» — Бургас: Съюз на учениците в България — клон Бургас.

Янакиева Е. К. От къде идват реките? // Предучилищно възпитание. — 2001.

Янакиева Е. К. Преподаване на методологически знания в процеса на обучение по география // Обучението по география. — 2001.

Янакиева Е. К. Сугестопедични елементи в екологическото образование на детските учители. — Международен симпозиум «Екология'2001» — Бургас: Съюз на учениците в България — клон Бургас. — Т. 10. — 2001.

2002

Абрамова М. А. Акме как высшая цель вузовской педагогики (тез.) // Материалы научно-практич. конф. «Приоритетные направления развития науки в 1-й четверти XXI века: опыт, проблемы, перспективы». — Якутск, 2002.

Абрамова М. А. Беседы и дидактические игры на уроках по изобразительному искусству. Учебное пособие. — М.: ВЛАДОС, 2002.

Абрамова М. А. Информационные технологии в области художественно-эстетического воспитания и образования // Сб. научно-методич. конф. профессорско-преподавательского состава ПИ ЯГУ. — Якутск: ИРО МО РС(Я), 2002.

Абрамова М. А. Культурологические основы гуманизации высшего образования // Проблемы педагогического образования. Сб. науч. ст. — Вып. 11. — М.: МПГУ — МОСПИ, 2002.

Абрамова М. А. Культурология: Учебно-методический кейс. — В 2 ч. — Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2001.

Абрамова М. А. Междисциплинарные связи как фактор гуманизации образования // Тез. всерос. научно-практич. конф. «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество». — М., 2002.

Абрамова М. А. Методика трудового обучения младших школьников. — Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2002.

Абрамова М. А. Мировая художественная культура. — Якутск, ДНиСПО, 2002.

Абрамова М. А. О целях современной вузовской педагогики // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. — Вып. 13. — Калининград: Изд-во КГУ, 2002.

Абрамова М. А. Программа по мировой культуре и искусству: для студентов заочной формы обучения. — Якутск, 2002.

Абрамова М. А. Роль информационных технологий в процессе гуманизации образования // Образование и социализация личности в современном обществе: Материалы науч.-практ. конф. — Якутск: ЯФ Изд-во СО РАН, 2002.

Абрамова М. А. Социокультурная ситуация и образование // Педагогическое образование и наука. — № 2. — 2002.

Абрамова М. А. Сравнительный анализ процессов развития профессионального изобразительного искусства Якутии и формирования художественной системы образования // Художественное образование в России. — Арзамас: АГПИ, 2002.

Абрамова М. А. Тема природы в произведениях якутских живописцев // Материалы I Республиканской научно-практич. конф. «Духовность — веление времени» // Тускул. — 2002. — № 1.

Абрамова М. А. Этнология. Учебно-методическое пособие. — Якутск: Изд-во ИРО МО РС(Я), 2002.

Брыкина Е. К. Подготовка студентов факультета дошкольного воспитания к развитию творчества дошкольников в процессе обучения работе с разными материалами // Дошкольное образование: история, теория, практика. Сб. науч. тр. — М.: МГОПУ, 2002.

Брыкина Е. К. Программа «Театр своими руками». Театрализованная деятельность дошкольников и ее значение для формирования личности ребенка // Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей. — М.: МГОПУ, 2002.

Брыкина Е. К. Художественный труд. Рабочая тетрадь. — М.: МГОПУ, 2002.

Брыкина Е. К. Основные вопросы организации художественного труда в детском саду и начальной школе (пособие для студентов). — М.: МГОПУ, 2002.

Вепрева О. А. Развитие эстетического восприятия дошкольников посредством интеграции слова и изображения // Социальная экология детства: Сб. науч. ст. — Вып. 1. — Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К.Крупской, 2002.

Губанова Н. Ф. Преемственность в музыкально-эстетическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста; Роль дополнительной подготовки педагогов в формировании творческой активности детей (тез.) // Преемственность между дошкольным и начальным образованием: Сб. мат. из опыта работы образовательных учреждений Моск. обл. / Под ред. Т. С. Комаровой, Е. К. Ривинной. — Вып. 1. — М.: ИПК и ПРНО МО, 2002.

Дыбина О. В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. Монография. — М.: Педагогическое общество России, 2002.

Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром. Автореф. дисс. доктора пед. наук. — М., 2002.

Елисеева Л. И., Новикова Г. П. О роли семьи в воспитании культуры речи и речевого общения // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: Материалы междунар. научно-практич. конф. — Орел, 2002.

Елисеева Л. И., Новикова Г. П. Развитие идей Ф. А. Сохина на современном этапе // Развитие детской речи: традиции и перспективы: Сб. по материалам междунар. конф. ИДО и СВ РАО. — М., 2002.

Зацепина М. Б. Дополнительное образование и развитие культуры дошкольника и младшего школьника // Сб. науч. тр. «Дошкольное образование: история, теория, практика». — М.: РИЦ «Альфа»—МГОПУ, 2002.

Зацепина М. Б., Комарова Т. С. Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей. — М.: РИЦ «Альфа», 2002.

Зацепина М. Б. Программа курса: эстетическое воспитание и развитие ребенка средствами музыкального искусства. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: РИЦ «Альфа», 2002.

Комарова Т. С., Антонова А. В., Зацепина М. Б. Программа эстетического воспитания детей «Красота. Радость. Творчество». — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2002.

Комарова Т. С. Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2002.

Комарова Т. С. О подготовке будущих педагогов дошкольного воспитания к формированию у детей 2–7 лет способностей к изобразительной деятельности // Сб. науч. ст. «Проблемы педагогического образования». — Вып. 10. — М.: МПГУ, 2002.

Комарова Т. С. Преемственность между дошкольным и начальным образованием. — Вып. 1. — М.: ИПК и ПРНО МО, 2002.

Комарова Т. С. Концепция проекта «Обновление содержания воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях на этапе старшего дошкольного возраста в условиях преемственности между дошкольным и начальным образованием». — Вып. 1. — М., 2002.

Комарова Т. С., Размыслова А. В. Цвет в детском изобразительном творчестве. — М.: Педагогическое общество России, 2002.

Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Художественная культура: интегрированные занятия с детьми 5–7 лет. — М., 2002.

Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников // Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — Ч. 1. — М., 2002.

Комарова Т. С. Формирование способностей к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста // Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. Т. С. Комаровой, М. Б. Зацепиной. — Ч. 2. — М., 2002.

Новикова Г. П. Педагогические условия эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами искусства // Тез. докл. I Междунар. конгресса «Славянский педагогический собор». — Тирасполь, 2002.

Новикова Г. П. Проблема профессиональной и культурной подготовки будущего педагога; Формирование художественно-эстетической культуры личности // Тр. всерос. научно-практич. конф. «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество». — М., 2002.

Новикова Г. П. Программа повышения квалификации преподавателей вузов. — М.: ПРО, 2002.

Новикова Г. П. Программа учебных курсов с применением прогрессивных методов активного обучения в вузе. — М., 2002.

Новикова Г. П. Проект научно-экспериментальной работы ВНИКа «Пути повышения эффективности обучения с использованием рейтингово-балльной системы оценки учащихся общеобразовательной школы». — М.: ИРО, 2002.

Новикова Г. П. Учебно-тематические планы повышения квалификации руководителей ГОУ, педагогов ДОУ, учителей начальной школы, учителей 5–11 классов гуманитарного, физико-математического, естественно-научного, художественно-эстетического профиля на 2002–2003 учебный год (I и II ступень). — М.: ИРО, 2002.

Новикова Г. П. Учебные планы повышения квалификации руководителей и учителей образовательных учреждений на 2002–2003 учебный год. — М.: ИРО, 2002.

Новикова Г. П. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста с проблемами в развитии // Сб. науч. тр. МГПУ. — М., 2002.

Новикова Г. П. Развитие идей Ф. А. Сохина на современном этапе // Развитие детской речи: традиции и перспективы: Сб. по материалам междунар. конф. ИДО и СВ РАО. — М., 2002.

Новикова Г. П. Эстетическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста. — СПб., 2002.

Новикова Г. П. Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей старшего дошкольного возраста. — М.: Аркти, 2002.

Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольников приобретать знания. — Ярославль, 2002.

Соломенникова О. А. Индивидуальный подход в развитии творческих способностей дошкольников средствами народного искусства // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — Вып. 9. — М.: МПГУ, 2002.

Соломенникова О. А. Переход к вариативности образования // Дошкольное образование: история, теория, практика: Сб. науч. тр. — М.: РИЦ «Альфа», 2002.

Соломенникова О. А. Проблемы преемственности в условиях вариативности образования. Преемственность между дошкольным и начальным образованием // Сб. материалов из опыта работы образовательных учреждений Моск. обл. — Вып. 1. — М.: ИПК и ПРНО МО, 2002.

Соломенникова О. А. Программы дошкольных образовательных учреждений: Методические рекомендации для работников ДОУ. — М.: Аркти, 2002.

Соломенникова О. А., Фитина Н. Т. История возникновения и развития рукотворной куклы // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — Вып. 10. — М.: МПГУ, 2002.

Соломенникова О. А., Фитина Н. Т. К вопросу формирования русского народного костюма в период до XVIII века // Актуальные проблемы социогуманитарного знания: Сб. науч. тр. — М.: Прометей, 2002.

2003

Абрамова М. А. Гуманистические представления в культуре народов Якутии. Монография. — М.: Academia, 2003.

Абрамова М. А. Гуманистическое мировоззрение XXI века // Сб. материалов Международной научно-практич. конф. «XXI век: Россия и Запад в поисках духовности». — Пенза, 2003.

Абрамова М. А. Гуманитарная культура студентов педагогических специальностей (этнокультурный контекст) // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — Вып. 14. — М.: МПГУ — МОСПИ, 2003.

Абрамова М. А. Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей. Дис. д-ра пед. наук. — М., 2004.

Абрамова М. А. Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей. Автореф. дис. — Якутск: Изд-во ЯНЦ СО РАН, 2004.

Абрамова М. А. Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей: этнокультурная и педагогическая проблематика. Монография. — М.: РИЦ «Альфа», 2003.

Абрамова М. А. Гуманитарная подготовка студентов педагогических специальностей как фактор профессионализации // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — Вып. 14. — М.: МПГУ — МОСПИ, 2003.

Абрамова М. А. Идеи гуманизма в культуре и образовании Якутии. Монография. — Якутск: ЯНЦ СО РАН, 2003.

Абрамова М. А. Идея культуротворчества в педагогическом наследии К. Д. Ушинского // Материалы всерос. научно-практич. конф. — М., 2004.

Абрамова М. А. Культуроцентристская концепция гуманитарного знания XXI века (тез.) // Сб. материалов Региональной научной конф. молодых ученых Сибири

в области гуманитарных и социальных наук «Перспективы гуманитарных и социальных исследований в XXI веке». — Новосибирск, 2003.

Абрамова М. А. Наше наследие? // Проблемы формирования культурного пространства на рубеже третьего тысячелетия. — Якутск: НИПК «Сахаполиграфиздат», 2003.

Абрамова М. А. Профессиональное сознание ученого-педагога // Неустроев Николай Дмитриевич. — Якутск: ЯНЦ СО РАН, 2003.

Абрамова М. А. Роль гуманитарного знания в процессе образования, научения и воспитания личности // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — Вып. 13. — М.: МПГУ — МОСПИ, 2003.

Абрамова М. А. Роль информационных технологий в духовно-нравственном развитии студентов // Технологии информационного общества — Интернет и современное общество: тр. VI всерос. объединенной конф. — СПб.: Изд-во Филолог. ф-та СПбГУ, 2003.

Абрамова М. А. Эстетика природы и духовный мир человека (на примере культуры циркуполярных народов) (тез.) // Духовность — веление Времени: Материалы I республиканской научно-практ. конф. — Якутск: Триада, 2003.

Абрамова М. А. Этнокультурная терпимость педагогов как основа формирования их профессиональной культуры // Сб. материалов научно-практич. конф. «Мир детства в педагогическом наследии С. Т. Шацкого». — М.: МГСУ, 2004.

Абрамова М. А., Неустроев Н. Д. Проблема формирования гуманистической позиции будущего учителя // Этические проблемы развития современной цивилизации: Сб. материалов междунар. науч. конф. — Пенза: РИО ПГСХА, 2004.

Зацепина М. Б., Комарова Т. С. Художественная культура: интегрированные занятия с детьми 5–7 лет. — М.: Аркти, 2003

Бершадский Г. Е., Губанова Н. Ф. Развитие активности как основания творческой деятельности детей средствами игрового фольклора (тез.) // Воспитание гражданина на национально-региональных традициях: Материалы I научно-практич. конф. — Коломна, 2003.

Губанова Н. Ф. Музыкально-игровая драматизация как вид творческой деятельности дошкольников // История и перспективы развития образования в Московской области: Сб. ст. и тез. по материалам регион. научно-практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2003.

Губанова Н. Ф. Празднично-игровая культура как средство активизации художественно-творческой деятельности детей 5–7 лет // Реализация принципа преемственности между дошкольным образованием и начальной школой: Сб. ст. и материалов научно-практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2003.

Губанова Н. Ф. Роль народной традиции в развитии творческой активности дошкольников // Воспитание гражданина на национально-региональных традициях: Материалы I научно-практич. конф. — Коломна, 2003.

Елисеева П. И., Мухамедзянов Р. Г., Новикова Г. П. Педагогические условия эколого-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами искусства // Материалы Междунар. научно-практич. конф. «Современные проблемы региональной экологии, экономики и эколого-географического образования». — Сергиев Посад, 2003.

Елисеева Л. И., Новикова Г. П. Профессионально-личностное развитие студента в воспитательно-образовательном пространстве физической культуры // Тез. докл. всерос. научно-практич. конф. — М., 2003.

Елисеева П. И., Новикова Г. П. Развитие экологической культуры учащихся в муниципальной системе непрерывного экологического образования // Тез. междунар. конф. «Современные проблемы региональной экологии, экономики и эколого-географического образования». — Сергиев Посад, 2003.

Елисеева Л. И., Новикова Г. П. Формирование экологической культуры и ценностных ориентаций у школьников 1–11 классов в системе непрерывного экологического образования. — М., 2003.

Зацепина М. Б. Нравственно-эстетическое воспитание дошкольников (тез.) // Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Мурманск: МШУ, 2003.

Зацепина М. Б., Рычкова Н. А. Проблемы регионального образования и этнопедагогика: Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Мурманск: МГПУ, 2003.

Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 6–7 лет / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Аркти, 2003.

Новикова Г. П. Воспитательная система развития личности студента в современном педагогическом вузе // Материалы Всерос. межвуз. научно-практич. конф. «Актуальные проблемы дошкольного образования». — М., 2003.

Новикова Г. П. Педагогические условия эстетического воспитания детей 3–10 лет средствами народного искусства // Материалы междунар. конф. «Актуальные проблемы педагогики и психологии детства». — Могилев, 2003.

Новикова Г. П. Развитие творческих способностей средствами искусства у детей дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития. — Орел, 2003.

Соломенникова О. А. Волшебная ладошка // Дошкольник и младший школьник. — 2003. — № 5.

Соломенникова О. А. Интегрированные занятия с детьми старшего дошкольного возраста по ознакомлению с городецким промыслом, направленные на развитие художественно-творческих способностей. Преемственность между дошкольным и начальным образованием // Сб. материалов из опыта работы образовательных учреждений Московской области / Под общ. ред. Т. С. Комаровой. — Вып. 2. — М.: ИПК и ПРНО МО, 2003.

Соломенникова О. А. Подготовка воспитателей в системе повышения квалификации к развитию художественного творчества дошкольников // Актуальные проблемы педагогики и психологии детства: Материалы междунар. научно-практич. конф. — Могилев: МГУ им. Кулешова, 2003.

Соломенникова О. А. Подготовка к школе в условиях сельского детского сада. Преемственность между дошкольным и начальным образованием // Сб. материалов из опыта работы образовательных учреждений Моск. обл. / Под общ. ред. Т. С. Комаровой. — Вып. 2. — М.: ИПК и ПРНО МО, 2003.

Соломенникова О. А. Развитие художественно-творческих способностей дошкольников в процессе изобразительной деятельности. Преемственность между дошкольным и начальным образованием // Сб. материалов из опыта работы образовательных учреждений Московской области. Под общ. ред. Т. С. Комаровой. — Вып. 2. — М.: ИПК и ПРНО МО, 2003.

Соломенникова О. А. Специализированные программы по художественно-творческому развитию детей дошкольного возраста // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — Вып. 12. — М.: МПГУ — МОСПИ, 2003.

Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителя ДОУ. — М.: «Аркти», 2003.

Фалюшина Л. И. Экономическая эффективность системы дошкольного образования. — М.: АПК и ПРО, 2003.

2004

Абрамова М. А. Влияние этнопедагогических традиций на формирование гуманной личности // Сибирский педагогический журнал. — 2004. — № 3.

Абрамова М. А. Востребованность методологического обоснования в образовании // Методологическая культура педагога XXI века: Материалы Всерос. научно-практич. конф. — Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2004.

Абрамова М. А. Защита семьи и детства в социальной политике Республики Саха (Якутия) // Этносоциальные процессы в Сибири: Тематич. сб. — Вып. 6. — Новосибирск: Nonпарель, 2004.

Абрамова М. А. О целях современной вузовской педагогики; Роль анализа архетипов этнической культуры в процессе подготовки будущих педагогов; Дистанционная форма обучения как фактор гуманизации процесса обучения // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — М., 2004.

Абрамова М. А. Общевропейское пространство образования, науки и культуры. Сб. науч. ст. — Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2005.

Абрамова М. А. Проблема гуманитарной подготовки в условиях стандартизации высшего педагогического образования // Материалы междунар. науч. конф. «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики». — Ч. 1. — Тольятти: Волжский университет им. В. Н. Татищева, 2004.

Абрамова М. А. Этнокультурная терпимость будущих педагогов как основа формирования их гуманитарной культуры // Сибирский учитель. — 2004. — № 6 (36).

Абрамова М. А., Абрамова Т. А. Идеи гуманизма в культуре народов Якутии // Этносоциальные процессы в Сибири: Тематич. сб. — Новосибирск: Nonпарель, 2004.

Брыкина Е. К. Нравственно-трудовое воспитание дошкольников в работе с разными материалами // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 5.

Брыкина Е. К. Психолого-педагогический практикум по теории и методике изобразительной деятельности (программа для вузов). Психолого-педагогический практикум по дисциплинам эстетического цикла. — М.: МГОПУ, 2004.

Брыкина Е. К. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. Программа курса. — М.: МГОПУ, 1997.

Брыкина Е. К. Художественный труд (программа для вузов). Программа курса. — М.: МГОПУ, 2004.

Брыкина Е. К. Театрально-игровая деятельность дошкольников. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. Программы специализации. — М.: МГОПУ, 2004.

Брыкина Е. К. Педагогический дневник (для студентов 1–3 курсов). — М.: МГОПУ, 2004.

Брыкина Е. К. Педагогический дневник (для студентов 4–5 курсов). — М.: МГОПУ, 2004.

Губанова Н. Ф. Художественно-игровое развитие детей в период подготовки к школе // Реализация принципа преемственности между дошкольным образованием и общеобразовательной школой: Сб. ст. и материалов научно-практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2004.

Зацепина М. Б. Детское творчество и кружковая работа // Сб. программ «Педагог дополнительного образования». — М.: МГОПУ, 2004

Зацепина М. Б. Интеграция художественных видов деятельности детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. — 2004. — № 6.

Зацепина М. Б. Методические рекомендации по вопросам аттестации педагогов дополнительного образования дошкольного образовательного учреждения // Сб. программ «Педагог дополнительного образования». — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Организация культурно-досуговой деятельности дошкольников. — М.: Педагогическое общество России, 2004.

Зацепина М. Б. Основы формирования общей культуры личности ребенка. — М., РИЦ «Альфа» — МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Педагогические основы досуга // Сб. программ «Педагог дополнительного образования». — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Психолого-педагогический практикум по дисциплинам эстетического цикла. Сб. программ. — М.: МГОПУ, 2004

Зацепина М. Б. Работа с родителями // Сб. программ «Педагог дополнительного образования». — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Теория и методика дополнительного образования // Сб. программ «Педагог дополнительного образования». — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Теория и методика дополнительного образования. Программа для сдачи государственного экзамена. — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. Программы по специализации. — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста. Программа интегрированного курса. — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б. Эстетическое воспитание и развитие ребенка средствами музыкального искусства. Программа интегрированного курса. — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Психолого-педагогический практикум по художественной деятельности // Сб. программ. — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Теория и методика музыкального воспитания. Программа курса. — М.: МГОПУ, 2004.

Зацепина М. Б., Комарова Т. С. Художественное воспитание и развитие ребенка. Программы по специализации. — М.: МГОПУ, 2004.

Комарова Т. С., Гербова В. В. Основы программы // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 1.

Комарова Т. С. Эстетическое воспитание. Изобразительная деятельность // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 8.

Комарова Т. С. Интеграция искусства и различных видов художественной деятельности в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста // Дошкольное детство. — 2004.

Комарова Т. С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, 2004.

Комарова Т. С. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учреждений к осуществлению интеграции в педагогическом процессе. — М., 2004.

Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васьковой, В. В. Гербова, Т. С. Комаровой. — М.: ИД «Воспитание дошкольника», 2004.

Новосельцев В. И. Научно-теоретические основы формирования ответственности школьников в межличностных отношениях. — М.: Педагогическое общество России, 2004.

Новосельцев В. И. Формирование ответственности школьников в межличностных отношениях. Монография. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2004.

Савенков А. И. Путь к одаренности. Исследовательское поведение дошкольников. — СПб., 2004.

Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. — М., 2004.

Соломенникова О. А. Диагностика экологических знаний дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 7.

Соломенникова О. А. О некоторых парциальных программах по художественно-творческому развитию дошкольников // Дошкольное воспитание. — № 2. — 2004.

Соломенникова О. А. Ознакомление детей с народным декоративно-прикладным искусством. Критерии сформированности знаний и умений // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 9.

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста. Программы специализации / Науч. ред. Т. С. Комарова. — М., 2004.

2005

Абрамова М. А. Влияние этнопедагогических традиций на процесс становления гуманной личности // Вестник МГОПУ им. М. А. Шолохова. — Серия «Педагогика и психология». — 2005. — № 1.

- Абрамова М. А. Гуманизм в зеркале истории // *Философия и будущее цивилизации: Тез. докл. и выступл.* — М.: «Современные тетради», 2005.
- Абрамова М. А. Гуманизм как основа культуроцентрического подхода в образовании // *Проблемы социо-кросс-культурной интеграции в поликультурном образовании: Материалы междунар. научно-практич. конф.* — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005.
- Абрамова М. А. Использование психологических методов исследования этнического самосознания; Комплексный подход в исследовании этнического самосознания; Этнокультурологическое образование будущих педагогов как компонент гуманитарной подготовки // *Тез. докл. VI конгресса этнографов и антропологов России.* — СПб.: МАЭ РАН, 2005.
- Абрамова М. А. К вопросу о соблюдении принципа индивидуального подхода в научно-исследовательской подготовке студентов педагогических вузов // *Сб. науч. тр.* — Якутск: Изд-во Якутского университета, 2005.
- Абрамова М. А. Мотивация педагогов как фактор сохранения этнической культуры // *Образование и устойчивое развитие коренных народов Сибири: Материалы междунар. научно-практич. конф.* — Новосибирск: Нонпарель, 2005.
- Абрамова М. А. Педагог как субъект и объект процесса инкультурации; Этническое самосознание и процесс становления профессионализма педагога // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы междунар. научно-практич. конф.* — М.: МАНПО, 2005.
- Абрамова М. А. Развитие этнического и исторического сознания педагогов как условие профессиональной подготовки // *Сибирский педагогический журнал.* — 2005. — № 2.
- Абрамова М. А. Роль системы образования в процессе формирования этнического самосознания учащихся // *Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст.* — М., 2005. — № 23.
- Абрамова М. А. Этнокультурная компетентность как фактор воспитания культуры межнациональных отношений // *Культура против терроризма: роль культуры в развивающемся обществе: Материалы междунар. научно-практич. конф.* — Калуга: КГПУ, 2005.
- Абрамова Р. М., Новикова Г. П. Инновационные подходы к развитию творчества детей с задержкой психического развития // *Материалы межрегион. научно-практич. конф. «Ребенок с особыми образовательными потребностями — субъект педагогической компетенции».* — Хабаровск, 2005.
- Абрамова Р. М., Новикова Т. П. О формировании творческой личности педагога средствами искусства // *Материалы междунар. конф. «Образование как интегративный фактор цивилизационного развития».* — Казань, 2005.
- Абрамова Р. М., Новикова Г. П. Теоретические и организационно-педагогические основы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений в области эстетического воспитания. Монография. — М.: ИОО МО РФ, 2005.
- Антонова Т. В. Фольклор в музыкально-ритмическом воспитании дошкольников. Монография. — М.: РИЦ МГОПУ, 2005.
- Бакланова Т. Н., Новикова Г. П. «Музыкальный мир». Интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей дошкольного возраста (3–7 лет). — М., 2005.
- Болотина Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Академический проект; Культура, 2005.
- Брыкина Е. К. Развитие детского творчества в обучении детей в работе с разными материалами. Программа для вузов. Дисциплины по выбору кафедры эстетического воспитания. — М.: МГОПУ, 2005.

- Брыкина Е. К. История костюма. Программа. Дисциплины по выбору кафедры эстетического воспитания. — М.: МГОПУ, 2005.
- Брыкина Е. К. Развитие художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста в процессе обучения технике оригами. Программа дисциплины по выбору. Дисциплины по выбору кафедры эстетического воспитания. — М.: МГОПУ, 2005.
- Брыкина Е. К. Театр своими руками. Программа. Дисциплины по выбору кафедры эстетического воспитания. — М.: МГОПУ, 2005.
- Губанова Н. Ф. Введение детей в мир музыкального творчества // Музыкально-педагогическое наследие Д. Б. Кабалевского: Сб. материалов город. конф., посвященной 100-летию Д. Б. Кабалевского. — Коломна, 2005.
- Губанова Н. Ф. Использование регионального компонента в воспитании гражданской позиции студентов педагогического вуза // Гражданственность и патриотизм в теории и практике отечественной педагогики: Материалы 2-й межотрасл. научно-практич. конф. — Коломна, 2005.
- Губанова Н. Ф. Программа дополнительной профессиональной образовательной программы «Формирование творческой активности дошкольников в музыкально-игровой деятельности»; Развитие музыкально-эстетического сопереживания у детей старшего дошкольного возраста средствами музыки; Теоретические аспекты творческой активности детей дошкольного возраста // Реализация принципа преемственности между дошкольным образованием и общеобразовательной начальной школой: Сб. ст. и материалов научно-практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2005.
- Зацепина М. Б. Виды и формы культурно-досуговой деятельности дошкольников // Детский сад от А до Я. — № 6. — 2005.
- Зацепина М. Б. История искусства: музыка. Программа для специальности «Дошкольная педагогика и психология». — М.: МГОПУ, 2005.
- Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Зацепина М. Б. Музыкальное воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Зацепина М. Б. Формирование основ культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности. Дис. д-ра пед. наук. — М., 2005.
- Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Праздники и развлечения в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Зацепина М. Б., Комарова Т. С., Соломенникова О. А. и др. Аттестация руководителей и педагогических работников дошкольных образовательных учреждений Методические рекомендации и материалы. — М.: Аркти, 2005.
- Зацепина М. Б., Теплюк С. Н., Лямина Г. М. Дети раннего возраста в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Зацепина М. Б., Урядницкая Н. А. Праздник в семье. Методические рекомендации. — М.: ИД «Карапуз». Погремушка, 2005.
- Зацепина М. Б., Урядницкая Н. А. Праздники для детей раннего возраста в семье // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 1.
- Зацепина М. Б., Урядницкая Н. А. Топ и хлоп. Как организовать новогодний праздник для малыша. Методические рекомендации. — М.: ИД «Карапуз». Погремушка, 2005.
- Комарова Т. С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Комарова Т. С. Обучение дошкольников технике рисования. — Изд. 3-е, перераб. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
- Комарова Т. С., Антонова А. В., Зацепина М. Б. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет «Красота. Радость. Творчество». — Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2005.

- Комарова Т. С., Куцакова Л. В., Павлова Л. Ю. Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Комарова Т. С., Новикова Т. П., Ратанова Т. А. и др. Народное искусство в воспитании дошкольников // Учебное пособие к программе: «Эстетическое воспитание дошкольников» / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
- Комарова Т. С., Пантелеева Н. Г. Ознакомление детей 5–7 лет с искусством портрета // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 3.
- Комарова Т. С., Пантелеева Н. Г. Ознакомление детей 5–7 лет с искусством портрета // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 5.
- Комарова Т. С., Размыслова А. В. Цвет в детском изобразительном творчестве. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
- Комарова Т. С., Савенков А. И. Коллективное творчество дошкольников. Учебное пособие к «Программе воспитания и обучения дошкольников». — М.: Педагогическое общество России, 2005.
- Комарова Т. С., Савенков А. И., Пелих Е. А. Вместе с детьми. Воспитательная система в пространстве государственного образовательного учреждения. — М., 2005.
- Комарова Т. С., Филиппс О. Ю. Эстетическая развивающая среда в ДОУ. — М.: Педагогическое общество России, 2005.
- Мельникова Н. В., Новикова Г. П. Особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста. Монография. — М.: ИОО МО РФ, 2005.
- Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» / Под ред. Т. С. Комаровой, В. В. Гербовой. — М.: ИД «Воспитание дошкольника», 2005.
- Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» / Под ред. Т. С. Комаровой, В. В. Гербовой. — Изд. 2-е, дораб. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
- Новикова Г. П. Анализ зарубежного опыта, программ художественно-эстетического воспитания и развития творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Дошкольное воспитание. — 2005.
- Новикова Г. П. Деятельностный подход к построению инновационного образовательного процесса; Инновационные процессы в образовании. Проблема построения образовательных стандартов дошкольного и предшкольного образования // Материалы II междунар. научно-практич. конф. «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: ориентиры и направления современного образования». — Луганск: Альма-матер, 2005.
- Новикова Г. П. Дошкольный возраст: этико-экологическое воспитание (Вопросы теории) // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 7.
- Новикова Г. П. Идеи А. В. Запорожца о психическом развитии детей дошкольного возраста на современном этапе; Продолжение идей А. В. Запорожца о психическом развитии детей дошкольного возраста на современном этапе // Наука о детстве и современное образование: Материалы междунар. науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. — М., 2005.
- Новикова Г. П. Инновации в последипломном образовании (гуманитарно-аксиологический подход); Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста с проблемами в развитии // Материалы межрегион. научно-практич. конф. «Ребенок с особыми образовательными потребностями — субъект педагогической компетенции». — Хабаровск, 2005.
- Новикова Г. П. Народное искусство и современная культура — ценностные приоритеты образования в XXI веке; Психолого-педагогические условия развития культуры речи и речевого общения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Материалы 3-й междунар. науч. конф. «Европа и современная Россия.

Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве». — Калининград— Москва—Варшава, 2005.

Новикова Г. П. Народное искусство в воспитании дошкольников. Учебное пособие к «Программе воспитания и обучения в детском саду». — М.: Педагогическое общество России, 2005.

Новикова Г. П. О деятельности отраслевого отделения МАНПО «Педагогика и методика дошкольного и начального образования» // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 1.

Новикова Г. П. Образование и эстетическое воспитание личности студента педуза в контексте культуры // Педагогическое образование и наука. — 2005. — № 3.

Новикова Г. П. Организационно-педагогические основы становления и развития системы дошкольных учреждений в современных условиях. Монография. — М.: ИОО МО РФ, 2005.

Новикова Г. П. Организация системы антитеррористической безопасности // Научно-метод. сб. «Москва на пути к культуре мира». — М., 2005.

Новикова Г. П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов // Педагогическое образование и наука. — 2005.

Новикова Г. П. Профессиональная подготовка специалиста: ценностные аспекты экологического образования и воспитания // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Образование как интегративный фактор цивилизационного развития». — Казань, 2005.

Новикова Г. П. Психолого-педагогическая готовность к школе // Дошкольное воспитание. — 2005.

Новикова Г. П. Развитие творческих способностей дошкольников и младших школьников средствами народного искусства // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей детей дошкольного возраста». — М., 2005.

Новикова Г. П. Роль инновационных образовательных процессов в современной системе высшего образования России. Учебно-метод. пособие «Современные педагогические психологии». — М., 2005.

Новикова Г. П. Современная педагогическая легенда и реальность. Слово об учителе и коллеге. К 75-летию со дня рождения В. А. Сластенина // Педагогическое образование и наука. — М., 2005.

Новикова Г. П. Стратегия развития дошкольного и предшкольного образования. Инновации в дошкольном образовании // Междунар. научно-практич. конф. «Опыт взаимодействия вузов и школ — основа качественной подготовки учителей новой формации». Министерство образования и науки Республики Казахстан. — Семей, 2005.

Новикова Г. П. Формирование экологической компетентности и ценностных ориентаций в системе непрерывного образования // Междунар. научно-практич. конф. «Профессиональные компетенции и качество высшего образования: грани, проблемы». — Биробиджан, 2005.

Новикова Г. П. Формирование экологической культуры и ценностных ориентаций у школьников 1–11 классов в системе непрерывного экологического образования // Педагогическое образование и наука. — 2005.

Новикова Г. П., Романова И. Н. Управление процессом становления и развития системы дошкольных учреждений в современных условиях // Материалы Междунар. научно-практич. конф. «Образование как интегративный фактор цивилизационного развития». — Казань, 2005. — Ч. 2.

Новикова Г. П., Романова И. Н. Профессиональная готовность педагога к работе по развитию творчества старших дошкольников и младших школьников // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития». — Ч. 2. — Москва — Ярославль, 2005.

Питерская Н. Г., Пантелеева Н. Г. Работаем по новой программе // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 8.

Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Программы дополнительного профессионального образования для специалистов дошкольных образовательных учреждений / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Педагогическая академия, 2005.

Соломенникова О. А. Аттестация руководителей и педагогических работников дошкольных образовательных учреждений: Методические рекомендации и материалы. — М.: Аркти, 2005.

Соломенникова О. А. Дифференцированная оценка возрастных профилей медико-биологических, психологических и социальных проявлений дизадаптации детей в критические периоды их роста и развития в современных условиях. Выполнено в рамках федеральной целевой программы «Дети России» подпрограммой «Здоровый ребенок». — М.: РИЦ ЦНИИОИЗ, 2005.

Соломенникова О. А. Народное искусство в воспитании детей. Учебное пособие к «Программе воспитания и обучения в детском саду». — М.: Педагогическое общество России, 2005.

Соломенникова О. А. Преемственность в формировании творчества на основе знакомства с народным декоративно-прикладным искусством. Реализация принципа преемственности между дошкольным образованием и общеобразовательной начальной школы // Сб. ст. и материалов практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2005.

Соломенникова О. А. Принципы формирования популяционных регистров групп риска развития дизадаптационных проявлений в критические периоды роста и развития детей. Выполнено в рамках федеральной целевой программы «Дети России» подпрограммой «Здоровый ребенок». — М.: РИО ЦНИИОИЗ, 2005.

Соломенникова О. А. Программы дополнительного профессионального образования для специалистов дошкольных образовательных учреждений / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Педагогическая академия, 2005.

Соломенникова О. А. «Радость творчества». Народное искусство в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 1.

Соломенникова О. А. «Радость творчества». Народное искусство в работе с детьми. Русская вышивка // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 2.

Соломенникова О. А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.

Соломенникова О. А. Экологическое воспитание в детском саду: Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.

2006

Абрамова М. А. Гуманизация образования как способ когнитивно-аксиологической адаптации личности // Философия — детям. Человек среди людей: Материалы 2-й междунар. научно-практич. конф. — М.: МДОО «ФиД», 2006.

Абрамова М. А. Деньги — цель или средство? // Человек: философская рефлексия: материалы всерос. научно-практич. конф. — Вып. 1. — Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2006.

Абрамова М. А. Идентификация этнического самосознания личности посредством графических образов // Тез. I культуролог. конгр. — СПб: Эйдос, 2006.

Абрамова М. А. Исследование социокультурной адаптации личности // XVI Уральские социологические чтения — социальное пространство Урала в условиях глобализации — XXI век: Материалы междунар. научно-педагог. конф. — В 3 ч. — Челябинск: Центр анализа и прогнозирования, 2006.

Абрамова М. А. К вопросу интерпретации ценностных шкал // Социологическая эпистемология и методология в XXI веке: материалы первых Ковалевских чтений. — СПб.: Астерон, 2006.

Абрамова М. А. Маргинальность как социокультурный феномен // Вестник НГУ. — Том 4. — Вып. 1. — 2006.

Абрамова М. А. Невербальные формы отражения этнического самосознания личности: постановка проблемы // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: Материалы регион. науч. конф. молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. — Новосибирск, 2006.

Абрамова М. А. Опыт кросскультурного анализа ценностных ориентаций // Гуманитарные науки. — 2006. — № 3.

Абрамова М. А. Проблемы исследования этнокультурной адаптации учащейся молодежи: аксиологический аспект // Алтай — Россия: через века в будущее: Материалы всерос. научно-практич. конф. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006.

Абрамова М. А. Специфика гуманитарной подготовки в контексте стандартизации профессиональной среды в вузе // Философия образования. — 2006.

Абрамова М. А. Формирование системы этнически сообразного обучения в России: адаптационный потенциал // Этносоциальные процессы в Сибири: Тематический сборник. — Новосибирск: Сибирское научное издательство, 2006.

Абрамова М. А. Формирование ценностного мировосприятия: инверсия базовых принципов // Рекомендации по обеспечению безопасности жизнедеятельности в Республике Саха (Якутия): материалы респ. научно-практич. конф. — Якутск: Изд-во ЯГУ, 2006.

Абрамова М. А. Этнокультурологическое образование как способ реализации национально-регионального компонента // Проблемы реализации национально-регионального компонента в условиях перехода на государственные стандарты общего образования. Материалы междунар. научно-практич. конф. — Абакан: Хакаское книжное издательство, 2006.

Абрамова М. А. Этнокультурологический подход к построению образовательно-воспитательного процесса в вузе // Повышение качества непрерывного профессионального образования: Материалы всерос. научно-практич. конф. — Красноярск: ИПЦ, КГГУ, 2006.

Абрамова М. А. VII Международный семинар «Этносоциальные процессы в Сибири» // Гуманитарные науки в Сибири. — 2006.

Абрамова М. А., Ерохина Е. А. Этнокультурные архетипы «добра» и «зла» // Летняя философская школа «Голубое озеро—2006». Технопарк как модель интеграции технологии, науки и образования. Материалы. — Новосибирск, 2006.

Абрамова М. А. Гуманизм как основа системы ценностей народов Севера. — Якутск: НИПКРО, 2006.

Антонова А. В. Эстетическое образование как компонент культуры педагога // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Антонова Т. В. Возникновение детского фольклора / Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Белая Е. Б. Цвет, колорит в изучении основ дизайна на факультете дошкольного воспитания // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Братухина М. Н. Обучение студентов методике эстетического воспитания на основе различных видов художественно-творческой деятельности // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Брыкина Е. К. Подготовка будущих педагогов к художественному воспитанию детей // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006..

Букатина С. И. Профессиональная подготовка кадров: пути решения проблемы // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Вепрева О. А. Возможность взаимосвязи слова и изображения в художественном развитии детей // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Виноградова Е. В. Средство повышения уровня профессиональной подготовки студентов дошкольного отделения педколледжей // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Воронина Е. Г. Программа приобщения детей к традиционной народной культуре средствами фольклора // Культура. Образование. Педагогика искусства: Сб. науч. тр. — М, РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006.

Воронина Е. Г. Троицкие народно-песенные традиции восточного Подмосковья // Музыка в школе. — 2006. — № 4.

Воспитание и обучение во второй младшей группе детского сада. Программа и методические рекомендации / Сост. М. Б. Зацепина. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Воспитание и обучение в подготовительной к школе группе детского сада. Программа и методические рекомендации / Сост. Т. С. Комарова. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Горюнович Е. Б. Развитие творчества детей старшего школьного возраста в процессе декоративной деятельности и ручного художественного труда // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Грибовская А. А. Развитие детского декоративного творчества // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Григорьева Ю. С. Теоретические и методические основы преемственности в обучении математике детей // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Губанова Н. Ф. Использование педагогом развивающих возможностей театрализованной игры на музыкальных занятиях // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. ст. и материалов всерос. научно-практич. конф. — Коломна, КГПИ, 2006.

Губанова Н. Ф. Музыкально-дидактическая игра как средство активизации музыкального восприятия у дошкольников // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Губанова Н. Ф. Развитие личности ребенка в игре-драматизации // Личность ребенка: социокультурные аспекты взаимодействия: материалы всерос. научно-практич. конф. — Волгоград: Изд-во ВПГУ «Перемена», 2006.

Губанова Н. Ф. Содержание и организация инспекторско-методической практики // Педагогическая практика. Методическое пособие для студентов отделения дошкольного образования педагогического факультета КГПИ. — Коломна: КГПИ, 2006.

Гусарова С. В. Творческий компонент познавательного интереса // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Доронова Т. Н. Развитие детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности / Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Дыбина О. В. Игра — путь к осознанию предметного мира // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Дьячкова Н. Л. Взаимосвязь искусств в подготовке специалистов дошкольного воспитания / Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

- Зацепина М. Б. Вместе с семьей // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 6.
- Зацепина М. Б. Дополнительному образованию в ДОУ — 10 лет! // Обруч. — 2006. — № 3.
- Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность — основа воспитания культуры ребенка (тез.) // Проблемы и перспективы дошкольного образования: Материалы научно-практич. конф., посвященной 110-летию со дня рождения А. В. Кенеман. — М.: «Социально-политическая мысль», 2006.
- Зацепина М. Б. Потребности дошкольника — основа формирования культуры ребенка // Педагогическое образование и наука. — 2006. — № 3.
- Зацепина М. Б. Праздник елки в детском саду. История и современность. Сценарии. — М.: Педагогическое общество России, 2006.
- Зацепина М. Б. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Зацепина М. Б., Антонова Т. В. Народные праздники в детском саду: Методическое пособие для педагогов и музыкальных руководителей. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.
- Зырянова О. Ю. Теоретические основы формирования эстетического отношения к природе у детей 6–8 лет // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Какауридзе Н. Г. Формирование у детей пяти лет действий оценки в процессе обучения изобразительной деятельности // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Клюева Е. В. Формирование у дошкольников интереса к природе // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Комарова И. И. Архитектура и эстетическое воспитание детей // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Комарова Т. С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.
- Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Программа и методические рекомендации. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.
- Комарова Т. С. Художественно-эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в «Программе воспитания и обучения в детском саду» // Педагогическое образование и наука. — 2006.
- Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Комарова Т. С., Зырянова О. Ю. Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе / Под науч. ред. Т. С. Комаровой. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2006.
- Комарова Т. С., Пантелеева Н. Г. Искусство как фактор воспитания любви к родному краю. Методические рекомендации // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 2.
- Котляр В. Ф. Формирование у дошкольников чувства ритма в изобразительной деятельности // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Краснова В. А. О способностях старших дошкольников к сочинению сказок в условиях реализации экспериментальной программы «Сочиняем сказки» // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.
- Кузнецова Г. В. Особенности изобразительной деятельности детей с церебральным параличом // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Куланина И. Н. Использование музыки как средства адаптации детей к школе // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Куликова Л. В., Соломенникова О. А. Смешные игрушки из пластмассы. Методическое пособие. — М.: Мозаика-Синтез, 2006.

Лазарь Т. И. Исследование соотношения разных видов рисования при обучении изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Лупанина С. В. Народное искусство как средство коррекции поведения социально дезадаптированных детей 6–8 лет // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Лысова В. Я. Игра — средство экологического воспитания дошкольников // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Максимова С. И. Вопросы формирования творческой личности в теории и практике семейного воспитания XIX–XX веков // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Мурзакова О. Г. Изобразительная деятельность и развитие речи как средство коррекции процесса общения детей 5–6 лет // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Новикова Г. П. Взаимосвязь различных видов народного искусства в эстетическом развитии детей // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Новикова Г. П. Проблемы развития художественно-творческих способностей в исследованиях Т. С. Комаровой // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Новикова Г. П. Программа воспитания и обучения в детском саду // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 11.

Новикова Г. П. Пути совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов в области эстетического воспитания // Материалы междунар. научно-практич. заочной конф. «Теория и практика развития современного высшего профессионального образования». — Ч. 1. — Москва — Шадринск, 2006.

Новикова Г. П. Развитие культуры речи и творчества детей дошкольного и младшего школьного возраста на современном этапе // Материалы научно-практ. конф., посвященной 110-летию со дня рождения А. В. Кенеман. — М., 2006.

Новикова Г. П. Формирование педагогической компетентности и ценностных ориентаций в системе непрерывного лингвистического образования // Материалы II междунар. научно-практич. конф. — Орел, 2006.

Новосельцев В. И. Особенности формирования ответственности у младших школьников // Начальная школа. — 2006. — № 5.

Павлова Л. Ю. Игры как отражение уровня культуры общества // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Педагогическая диагностика развития детей перед поступлением в школу / Под ред. Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой. — Ярославль: Академия развития, 2006.

Пелих Е. А. Художественная среда в эстетическом воспитании детей, ее сущность и структура // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Петухова О. А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Теория и методика развития детского изобразительного творчества». Методические указания. — Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2006.

Петухова О. А. Развитие образной выразительности в творчестве старших дошкольников посредством взаимосвязи слова и изображения. // Социальная экология детства: Сб. науч. ст. — Вып. 2. — Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2006.

Попков Ю. В., Абрамова М. А. Этносоциология расскажет о нас все // Университетский проспект. — № 14. — 2006.

Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М. А. В а с и л ь е в о й, В. В. Г е р б о в о й, Т. С. К о м а р о в о й. — 4-е изд., дораб. и доп. — М., Мозаика-Синтез, 2006.

Размыслова А. В. Роль педагога в развитии детских игр // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. — М.: Ось-89, 2006.

Савенков А. И. Три типа развития и их практическая реализация в сфере художественного образования // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Савостина Г. А. Взаимосвязь детской художественной литературы и изобразительного творчества детей как средство эстетического воспитания // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Селихова А. В. Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о красоте окружающего мира // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Слепцова И. Ф. Теоретические основы формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности; Условия организации и проведения подпрактики студентов очно-заочной (вечерней) формы обучения в педколледже // Межвуз. сб. науч. тр. «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования». — Вып. 21. — Калининград, 2006.

Сокольников Н. М. Художественная культура и духовное развитие человека // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Соломенникова О. А. Занятия в детском саду: от прошлого к настоящему // Детский сад от А до Я. — № 2. — 2006.

Соломенникова О. А. История создания программы для детского сада // Педагогическое образование и наука. — 2006. — № 3.

Соломенникова О. А. Народное искусство как средство формирования эстетического отношения к действительности // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Соломенникова О. А. Основные и дополнительные программы дошкольных образовательных учреждений. — М.: Айрис-пресс, 2006.

Соломенникова О. А. и др. Предшкольное образование: содержание и методика. Экспериментальная программа дополнительного профессионального образования / Под ред. Г. Ф. Кумариной, О. А. Степановой. — СПб., КАРО, 2006.

Соломенникова О. А., Баранникова Н. А. Роль семьи в тендерной социализации детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. — 2006. — № 1.

Степанова А. В. Руководство детским художественным творчеством и воспитание творческой личности // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Фалюшина Л. И. О самостоятельности дошкольных учреждений // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Халезова Н. А. Пути реализации преемственности в содержании обучения детей 6–7 лет речевому этикету в процессе изучения русского языка // К о м а р о в а Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Хамаева О. Л. Формирование эстетического отношения к произведениям детской литературы у студентов дошкольного факультета // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Хамидулина Г. А. Трудовое воспитание школьников в процессе обучения народным художественным промыслам // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Харчевникова Е. В. Формирование интереса к русской народной песне у детей пятого года жизни // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Хмарский С. И. Интегрированное изучение предметов гуманитарного цикла как средство художественного развития младших подростков // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Чан Ван Тинь. Содержание, формы и методы воспитания учащихся на революционных, боевых и трудовых традициях // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Чернухина Е. Е. Эмоциональное неблагополучие детей и его коррекция // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Шамарина Е. В. Психолого-педагогические проблемы младших школьников с задержками психического развития // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

Янакиева Е. К. Этнокультура и экологическое воспитание дошкольников // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: ИД «Зимородок», ИД «Карапуз», 2006.

2007

Абрамова М. А. Гипноз искусства — искусство гипноза // Красивая жизнь. — 2007. — № 4.

Абрамова М. А., Клявиня Е. Н. Трансформация этномоделей в условиях современного Севера. «Этноистория и археология Северной Евразии: теория, методология и практика исследования»: Сб. науч. тр. — Иркутск; Эдмонтон: Изд-во ИрГТУ, 2007.

Антонова Т. В., Зацепина М. Б., Антонова А. В. и др. Этическое и эстетическое воспитание: методические рекомендации / Под ред Т. С. Комаровой, О. К. Крамаренко. — М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007.

Горькова Л. Г., Губанова Н. Ф. Праздники и развлечения в детском саду. Методическое пособие. — М., Изд-во «ВАКО», 2007.

Грибовская А. А. Юмор в изобразительной деятельности дошкольников: конспекты занятий. Методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2007.

Губанова Н. Ф. Проблема социально-личностного развития детей в игровой деятельности // Теория и практика обучения, воспитания, развития дошкольников и младших школьников в условиях личностно-ориентированной модели общеобразовательной школы: Сб. науч. ст. и материалов междунар. научно-практич. конф. — Коломна: КГПИ, 2007.

Губанова Н. Ф. Технология подготовки студентов к руководству творческими играми детей // История и перспективы развития игровой деятельности детей дошкольного возраста: Материалы заочной всерос. научно-практич. конф. — Набережные Челны, 2007.

Евдокимова Е. С. Взаимодействие семьи, учреждений образования и культуры в решении проблем воспитания ребенка // «Миссия культуры»: Сб. материалов межрегион. научно-практич. конф. — Волгоград-Москва. — 2007.

Евдокимова Е. С., Додокина Н. В., Кудрявцева Е. А. Детский сад и семья. Методика работы с родителями. — М., Мозаика-Синтез, 2007.

Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность как средство формирования художественной компетентности детей дошкольного возраста // Компетентностный подход к развитию личности: Материалы всерос. научно-практич. заочной конф. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. университета, 2007.

Зацепина М. Б. Подготовка детей к школе средствами культурно-досуговой деятельности (тез.) // Актуальные проблемы дошкольной подготовки в разных образовательных учреждениях: Материалы междунар. научно-практич. конф. — М.: Российский университет кооперации, 2007.

Зацепина М. Б. Встречаем Новый год // Современное дошкольное образование. — 2007. — № 1.

Зацепина М. Б. Формирование культурных потребностей у воспитанников детских домов и школ-интернатов. Основные положения воспитательной работы с детьми-сиротами. — М.: Центр «Школьная книга», 2007.

Зацепина М. Б. Формирование культуры ребенка средствами культурно-досуговой деятельности: Сб. ст. междунар. научно-практич. конф. «Традиции и инновации в дошкольном образовании», посвященной 135-летию МПГУ. — М.: Изд-во МПГУ, 2007.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Комарова Т. С. Обучение детей технике рисования. — М.: Педагогическое общество России, 2007.

Комарова Т. С. От рождения до школы: проблема преемственности // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 7.

Комарова Т. С. Подготовка детей к школе в процессе изобразительной деятельности как фактор преемственности // Детский сад от А до Я. — 2007.

Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. В а с и л ь е в о й, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — М.: Мозаика-Синтез, 2007.

Комарова Т. С., Размыслова А. В. Цвет в детском изобразительном творчестве дошкольников. — М.: Педагогическое общество России, 2007.

Комарова Т. С. Обучение дошкольников технике рисования. — М.: Педагогическое общество России, 2007.

Комарова Т. С. Опыт разработки «Программы воспитания и обучения в детском саду» важный вектор подготовки педагогов дошкольного профиля. Сб. науч. ст. Проблемы педагогического образования. — М., 2007.

Крамаренко О. К. Формирование философской базы театральной работы с детьми в направлении эстетизации и экологизации образования // Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей дошкольников. — М.: ИРДО РАО, 2007.

Крамаренко О. К. Этическое и эстетическое воспитание: Методические рекомендации / Под общ. ред. Т. С. Комаровой, О. К. Крамаренко. — М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007.

Куланина И. Н. Преемственность форм и методов воспитания (от детского сада к начальной школе) в рамках здоровьесберегающих технологий // Актуальные проблемы подготовки в разных образовательных учреждениях: Материалы междунар. научно-практич. конф. — М.: Российский университет кооперации, 2007.

Новикова Г. П. Инновационные процессы и модернизация последиplomного образования педагогических кадров // Проблемы педагогического образования: Сб. науч. ст. — М.: МПГУ — МОСПИ, 2007.

Новикова Г. П. Развитие творческих способностей дошкольников и младших школьников средствами искусства // Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей дошкольников. — М.: ИРДО РАО, 2007.

Новикова Г. П. Формирование личности студента педвуза в контексте культуры (Теоретический аспект) // Педагогическое образование и наука. — 2007. — № 7.

Петухова О. А. Вариативные изобразительные технологии в ДОУ. Учебное пособие. — Йошкар-Ола: ГПИ им. Н.К.Крупской, 2007.

Петухова О. А. Организация художественной галереи в дошкольном образовательном учреждении. // Детский сад от А до Я. — 2007. — №6.

Соломенникова О. А. Творческий подход педагога к организации интегрированных занятий в детском саду // Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей дошкольников. — М.: ИРДО РАО, 2007.

Соломенникова О. А., Крутова И. В. Развитие сенсорных способностей детей дошкольного возраста в процессе эстетического воспитания // Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей дошкольников. — М.: ИРДО РАО, 2007.

Терененкова Г. А. Опаленные огнем войны // Искусство. — 2007. — 1–15 апреля.

Филлипс О. Ю. Изобразительное творчество как средство развития эстетического отношения к природе у детей дошкольного возраста // Педагогика творчества: развитие языковых и творческих способностей дошкольников. — М.: ИРДО РАО, 2007.

2008

Антонова А. В. Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред Т. С. Комаровой и М. Б. Зацепиной. — М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008.

Антонова А. В. Новые подходы в преподавании эстетических дисциплин педагогического вуза // Сб. науч. ст. «Роль педагога в повышении качества образования». — Ставрополь, 2008.

Воронина Е. Г. Приобщаем дошкольников к традиционной народной культуре средствами музыкального фольклора // Воспитание дошкольников. — 2008. — № 2.

Губанова Н. Ф. Преемственные связи между детским садом и начальной школой в музыкальном воспитании детей // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы научно-практич. конф. — М.: РУК, 2008.

Зацепина М. Б. Культурно-досуговая деятельность в семье; Роль семьи в формировании художественно-творческой компетентности ребенка дошкольника // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях». — М., Российский университет кооперации, 2008.

Зацепина М. Б. Социальная адаптация дошкольников в культурно-досуговой деятельности. Программно-методическое обеспечение управленческой и учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей (Из опыта работы детских домов и школ-интернатов). — М.: Центр «Школьная книга», 2008 г.

Зацепина М. Б. День защитника отечества // Современное дошкольное образование. — 2008. — № 1.

Зацепина М. Б. Опыт работы немецко-русских детских садов в Берлине // Воспитание дошкольников. — 2008. — № 1.

Зацепина М. Б. День семьи // Современное дошкольное образование. — 2008. — № 2.

Зацепина М. Б. Скоро лето // Современное дошкольное образование. — 2008. — № 3.

Зацепина М. Б. Праздник урожая // Современное дошкольное образование. — 2008. — №4.

Зацепина М. Б. День музыки в детском саду // Современное дошкольное образование. — 2008. — №5.

- Зацепина М. Б. Дни воинской славы: Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.
- Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. — Изд. 2-е, дораб. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.
- Комарова Т. С. Инновации в свете компетентного подхода в подготовке детей к школе // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях». — М., 2008.
- Комарова Т. С. «Материнская школа» Яна Амоса Коменского — первая книга для родителей о воспитании дошкольников // Воспитание дошкольников. — 2008.
- Комарова Т. С. Изобразительное творчество дошкольников. Актуальные вопросы эстетического воспитания детей. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Ч. I. — М.: РИЦ, 2008.
- Комарова Т. С. Инновации в свете компетентного подхода к подготовке детей к школе // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы междунар. научно-практич. конф. — №1. — М.: Российский университет кооперации, 2008.
- Комарова Т. С. Программа воспитания и обучения в детском саду // Управление дошкольным образованием. — 2008. — №7.
- Комарова Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.
- Комарова Т. С. Подготовка педагогов в вузе к эстетическому воспитанию и развитию художественно-творческих способностей детей // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 1.
- Комарова Т. С. Детское художественное творчество. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.
- Комарова Т. С. Илья Васильевич Чувашев о развитии дошкольного воспитания в России // Воспитание дошкольников. — 2008. — №3.
- Комарова Т. С., Антонова А. В., Зацепина М. Б. Программа эстетического воспитания детей 2–7 лет «Красота. Радость. Творчество». — Изд. 4-е, испр. и доп. — М. Педагогическое общество России, 2008.
- Комарова Т. С., Зырянова О. Ю. Преемственность в формировании художественного творчества детей в детском саду и начальной школе / Под. ред. Т. С. Комаровой. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2008.
- Крамаренко О. К. Современные тенденции и проблемы развития естественно-научного образования в средней школе // Мир образования — образование в мире. — 2008. — №2.
- Крамаренко О. К. Нетрадиционный подход к технологии создания традиционного праздника // Воспитание дошкольников. — 2008. — № 2.
- Куланина И. Н. Проблема здоровьесбережения детей как одна из важных задач непрерывного дошкольного и начального школьного образования // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях». — М., 2008.
- Новикова Г. П. Профессиональная готовность руководителя ДОУ к инновационной деятельности в современных условиях // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы научно-практич. конф. — М.: РУК, 2008.
- Новикова Г. П. Проблемы модернизации и перспективы развития дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 1.
- Ривина Е. К. Ознакомление детей младшего дошкольного возраста с семьей // Воспитание дошкольников. — 2008. — № 1.
- Рындина О. А. Детское хореографическое творчество как поисково-познавательная деятельность // Материалы междунар. научно-практич. конф. «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях». — М., 2008.

Самборенко Л. Ф. Развитие самостоятельности дошкольника // Воспитание дошкольников. — 2008. — № 1.

Слепцова И. Ф. Педагогическая рефлексия как составляющая профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы междунар. научно-практич. конф. — М., 2008.

Слепцова И. Ф., Абрамова Л. В. Особенности взаимодействия воспитателя с детьми 3–4 лет на занятиях по изобразительной деятельности // Воспитание дошкольников. — 2008. — № 1.

Соломенникова О. А. Творчество как основа профессионализма воспитателя дошкольного образования // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы междунар. научно-практич. конф. — М., 2008.

Соломенникова О. А., Голубцова Л. В. Роль педагога в организации и руководстве сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях. Материалы междунар. научно-практич. конф. — М., 2008.

Тимофеева Г. В. Творчество педагога как фактор всестороннего развития детей. Монография / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 2008.

Филипс О. Ю. Организация художественно-эстетической пространственной среды в дошкольном образовательном учреждении // Педагогическое образование и наука. — 2008. — № 1.

Филипс О. Ю. Пространственная среда дошкольного образовательного учреждения как средство художественно-эстетического воспитания детей // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы междунар. научно-практич. конф. — М., 2008..

Ширяева Ю. Г. Ознакомление с искусством анималистического жанра детей старшего дошкольного возраста как средство нравственно-эстетического воспитания // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях. Материалы междунар. научн.-практич. конф. — М., 2008.

2009

Антонова А. В. Эстетическое воспитание и образование в истории философии и педагогики / Сб. «Актуальные вопросы эстетического воспитания и развития детей». — Ч. 1. — 2009.

Зацепина М. Б. Спортивные развлечения в детском саду // Современное дошкольное образование. — 2009. — № 1.

Зацепина М. Б. Пословицы и поговорки в ознакомлении детей с праздничной культурой русского народа // Современный детский сад. — 2009. — № 2.

Зацепина М. Б. Формирование культуры ребенка в дошкольном возрасте; Русская народная сказка и ее значение в формировании интереса к русскому языку у двуязычных детей // Сб. науч. ст. II междунар. научно-практич. конф. — М.: Российский университет кооперации, 2009.

Комарова Т. С. Этическое и эстетическое воспитание: Методические рекомендации. — М.: РИД МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009.

Комарова Т. С. Воспитание и образование детей младшего возраста — генеральный вектор программы ЮНЕСКО «Образование для всех» // Материалы II междунар. научно-практич. конф. «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях». — М.—Пушкино, 2009.

Именной указатель

- Абрамский А. 142
Аванесова В.А. 169
Аванесова В.Н. 66
Агафонников В. 142
Адамов О.М. 230
Азеревич Л.Д. 59
Акаян Т.К. 183
Аксарина Н.И. 30
Аксеров Ф.Г. 230
Александров А. 106
Александрова З. 25
Александровский Ю.А. 192
Алиев Ю. 97
Амиралиев А. 230
Амроян И.Ф. 142
Ананьев Б.Г. 118, 128
Ананьин Б.Г. 233
Аникин В.П. 183
Апраксина О.А. 143, 144
Апресян Г.З. 94
Арапова Н.О. 253
Аркин Е.А. 16
Арчажникова Л. Г. 143
Асафьев Б.В. 143
Астафьев Б. 97
Афанасьева В.Ф. 142
Ашбе А. 76

Бабаева Т.И. 183
Бабанский Ю.К. 120
Багадуров В.А. 143
Баешу Н.М. 142
Бакланова Т.И. 223
Бакушинский А.В. 50, 59, 71, 101, 105, 123, 150
Бальтиев В.Г. 230
Барсук В.Л. 260
Бахтин М.М. 184, 217
Бачерикова Л.Н. 101, 102

Бачинская Т. 141
Бейер В. 59
Белоусова А.Ф. 142
Белый В. 25
Беляева А.А. 230
Березин Н.А. 183
Берхин Н.Б. 118
Бессонов П. 140
Бехтерев В.М. 63, 97
Бианки В. 236
Блантер М. 25
Блащук Л.А. 236
Блехер Ф.Н. 16, 169
Блинова М.П. 97
Блонский П.П. 149
Богатеева З.А. 64, 99, 138
Боголюбов Н.С. 105
Богомирзаева Х. 142
Богородицкий А.И. 141
Божович Л.И. 233
Бойко Б.Г. 142
Бондаренко А.К. 169
Борев Ю.Б. 94, 118
Бородин А.П. 143
Борщанская Б.Р. 3
Братухина М.Н. 64, 79
Брюллов К. 76
Бунин И. 91, 92
Буров А.И. 94, 95
Быховец Г.В. 64, 138
Бюлер К. 101

Василёв С. 94
Василенко З.М. 136
Васильева Е.И. 56, 64, 99, 122
Вейн А.М. 192
Венгер Л.А. 34, 64, 71, 124, 128, 183, 211
Венгрус Л.А. 144

- Вентцель К.Н. 59
 Вепрева О.А. 101
 Ветлугина Н.А. 24, 29, 34, 94, 143, 184, 211
 Виленская М.Н. 16
 Виноградова Н.Ф. 141, 142, 236
 Виноградов Г.С. 140, 141, 142
 Вишневский Ю.Р. 260
 Власкин А.Т. 230
 Власова Г.И. 142, 194, 196, 197
 Власова Т.В. 194
 Водовозова Е.Н. 143
 Волкова А.А. 114
 Волкова В.И. 260
 Волкова Г.Н. 142
 Волков Н.Н. 64
 Воронков Б.Н. 183
 Воронова В.С. 136
 Ворошникова Л.И. 146
 Выготский Л.С. 20, 51, 52, 105, 114, 118, 144, 156, 183, 184, 197, 211, 217
 Гарднер Х. 97
 Гашимова А.Ш. 142
 Гегель 94
 Герцен А.И. 28, 29
 Гилфорд Дж. 76
 Гиппиус Е. 141
 Глушкова Е.А. 183
 Гончарова Е.В. 69
 Гончарова И.И. 253
 Горунович Л.Б. 64
 Горький М. 91, 92
 Грабарь И. 106
 Грибовская А.А. 56, 64, 70, 79, 99, 136, 138, 142
 Григорьева Г.Г. 65, 169, 170
 Губанова Н.Ф. 156
 Гумилев Л.Н. 256
 Гусакова М.А. 99
 Гусарова И.Г. 99
 Гусев В.Е. 140
 Давыдов В.В. 128, 217, 253
 Даль В.И. 141
 Данилов М.А. 120, 194
 Демурова Е.Ю. 3
 Джаспер Ц. 123
 Джефферсон Б. 63
 Джола Д.Н. 94
 Дидро Д. 58, 85
 Дмитриев А.Е. 4
 Добрынин Н.Ф. 236
 Догель И.М. 97
 Домишкевич С.А. 197
 Дон Кэмпбел 97
 Доронова Т.Г. 67
 Доронова Т.Н. 65, 138
 Дронова О.О. 69
 Друммонд В.Б. 101
 Дубровский Д.И. 168
 Дусавицкий А.К. 144
 Дьячкова Н.Л. 223
 Дюпюи А. 76
 Егорова Т.В. 197
 Езикеева В.А. 69, 71, 94, 120, 122, 123
 Езикеева В.Я. 138
 Ермолаева-Томина Л.Б. 105
 Есипов Б.П. 120
 Жаренкова Г.И. 196, 197
 Жуковская Р.И. 24, 27, 29, 169
 Журова Л.Е. 34
 Зайцев В.П. 230
 Закожурникова М.П. 253
 Залкинд Е.И. 3
 Залкинд Э.И. 29
 Замбровский Б.А. 94
 Занков Л.В. 197
 Запорожец А.В. 29, 32, 34, 53, 64, 121, 124, 128, 183, 211
 Захарова А.В. 128
 Зеленцовский И. 141
 Зеленцовский И.М. 142
 Землянухина Л.В. 260
 Зинченко Т.П. 197
 Зубарева Н.М. 69
 Зыкова В.И. 194
 Игнатъев Е.И. 63, 64, 70, 105, 116, 121, 123
 Игнатъев С.Е. 105
 Иорданский И. 142
 Исаев Д.И. 183
 Кабалевский Д. 25, 97, 142
 Кабалевский Д.Б. 157
 Каган М.С. 94, 95, 118, 184
 Казакова Р.Г. 122
 Казакова Т.Г. 66, 67, 71, 120, 121

- Какауридзе Н.Г. 68
 Калистру Р.В. 142
 Каменский Я.А. 61
 Кант 94
 Капица О.И. 140, 142
 Каптерев П.Ф. 105
 Кардовский Д.Н. 76
 Карпинская Н.С. 64, 103, 138
 Квитко Л. 25
 Кенеман А.В. 3
 Кершенштейнер Г. 58
 Киреенко В.И. 63, 105, 121
 Кистяковская М.Ю. 34
 Киященко Н.И. 184
 Кларин В.М. 4
 Ковальская Е.Г. 56, 64, 99, 121, 136
 Коган Л.Н. 260
 Козакова Т.Г. 123
 Козырева С.П. 88
 Коломенский Я.Л. 183
 Комарова Т.С. 1, 3, 4, 16, 50, 58, 64, 69, 70, 71, 77, 78, 79, 80, 84, 94, 99, 105, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 128, 136, 137, 138, 150, 156, 169, 184, 190, 209, 211, 215, 216, 223, 236, 237
 Коменский Я.-А. 20, 58, 84
 Коменский Я.А. 120
 Компанцева Л.В. 94, 122, 236
 Кони́на М.М. 27
 Констальский А. 97
 Корнилов К.Н. 3
 Косминская В.Б. 3, 121
 Котляр В.Ф. 71, 122
 Красев А.Н. 143
 Красев М. 25
 Краснова В.А. 146
 Красовская И.Ч. 236
 Кретш В. 71, 123
 Крупская Н.К. 3, 17, 18, 20, 60, 61, 149
 Кудрявцева В.Г. 253
 Кузин В.С. 69, 70
 Кузнецова Г.В. 185
 Кузнецова М.Н. 260
 Кулагина Н. 142
 Кулаковский Л. 141
 Куликова Н.М. 260
 Курочкина Н.А. 68
 Куцакова Л.В. 215
 Лабунская Г.В. 61, 71, 123
 Лазарь Т.И. 72
 Лазурский А.Ф. 95
 Лебедева Е.В. 69, 107
 Лебединская К.С. 194
 Леванова Е.А. 230
 Леви-Гориневская Е.Г. 16
 Левин-Ширина Ф.С. 3
 Левин-Ширина Ф.С. 16, 29
 Левитан И. 106
 Ленин В.И. 3, 4, 23, 28, 33, 56
 Леонтьев А.А. 217
 Леонтьев А.Н. 95, 105, 118, 184, 217, 233
 Лепилов К. 59
 Лермякова В.А. 197
 Лернер И.Я. 114, 120, 216, 233
 Летинен Л. 195, 198
 Леушина А.М. 28, 29, 103
 Лешина А.М. 16
 Лийметс Х.И. 226
 Литвин Э.Л. 142
 Лихачев Д.С. 211
 Лосев Н.Ф. 118
 Лосенко А.П. 76
 Лоунфельд В. 76
 Лохичева Н. 230
 Лукенс 101
 Луначарский А.В. 58, 149
 Лупанина С.В. 183
 Лурия А.Р. 197
 Макаренко А.С. 149, 169, 230
 Максимов Б.В. 70
 Максимов Ю.В. 64, 99, 136, 138, 142
 Малинин Н. 141
 Мамонтова М. 141
 Маркова Т.А. 32
 Маршак Б.М. 64, 99
 Матюшкин А.А. 105
 Маяковский В. 25
 Медведева М.А. 143
 Мейлих Б.С. 118
 Мейман Э. 63, 76
 Мелик-Пашаев А.А. 70, 215
 Мельникова М.Н. 142
 Менджбрицкая Д.В. 20
 Менджерицкая Д.В. 3, 29, 169

- Менчинская Н.А. 194
 Метлов Н.А. 3, 16, 143
 Миролюбова Л.Р. 260
 Миропольский С.И. 143
 Михайленко Н.Я. 87
 Монтессори М. 60
 Морозова Н.Г. 144, 233, 236
 Мудрик А.В. 226
 Мухина В.С. 70, 128
 Мягченков С.В. 230
 Мясищев В.Н. 95

 Невский А.А. 16, 183
 Неизвестный Э. 251
 Неменский Б. 215
 Нечаева В.Г. 24, 27, 29, 34
 Никитина Э.В. 94
 Новайчик Н.М. 230
 Новикова Г.П. 64, 79, 138
 Новикова Е.Н. 136, 183
 Новицкая М.Ю. 141

 Опевалова Е.В. 102
 Орлова В.И. 260
 Осборн К. 76
 Остроухов И. 106

 Павлова Л.Ю. 167
 Пантелеева Л.В. 122
 Пантелеев Г.Н. 99
 Пантелеев Л.В. 70, 72
 Паустовский К. 236
 Певзнер М.С. 194, 196, 197
 Пенавска В. 219
 Пеньевская Л.А. 24, 27, 29
 Песталоцци 20
 Песталоцци И.Г. 61, 120
 Печко Л.П. 94, 96
 Пиаже 167
 Пилюгина Э.Г. 67, 71
 Пискунов А.И. 4
 Пистрак М.М. 149
 Поддубная Н.Г. 197
 Подкурганская Г.А. 71
 Подольская З. 260
 Покрасс Д. 25
 Поленов В. 106
 Полонский С. 142
 Попова Е.И. 183
 Попова Т. 141

 Попова Т.В. 140
 Попов В. 142
 Порембская Л.А. 29
 Приходько Е.Г. 70, 78, 79
 Пришвин М. 236
 Прушницкая Р.А. 16
 Пушкин А.С. 106, 217, 218

 Радина Е.И. 20, 24, 27
 Радынова О.П. 144, 156
 Раева М.А. 122
 Размыслова А.В. 70, 159
 Разыграев 59
 Ратанова Т.А. 64
 Раушер Ф.Х. 97
 Ремешило-Рыбчинская О.И. 260
 Римский-Корсаков Н.А. 143
 Риччи К. 63
 Рошаль Г. 60
 Рубинштейн С.Л. 118, 233
 Руднева А. 141
 Рыбакова М.М. 146
 Рыбников Н.А. 101
 Рылов А. 106

 Сабло Ф. 25
 Савенков А.И. 72, 105
 Савостина Г.А. 105
 Саврасов А. 106
 Сакулина Н.П. 3, 24, 27, 28, 29, 50, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 94, 99, 105, 107, 116, 118, 120, 121, 123, 128, 136, 138, 150, 211, 215
 Сакулин П.Н. 50
 Сапожников А.П. 76
 Сапронов С.А. 260
 Селли Дж. 101
 Семенов В.А. 230
 Сидельковский А.П. 94
 Скаткин М.Н. 120
 Скомаровская Р.А. 16
 Слободчиков В.И. 75
 Смирнова Р.Н. 142
 Смоленский С.В. 143
 Сокольникова Н.М. 94
 Соловейчик С.Л. 144
 Соловьев В.С. 118
 Соломенникова О.А. 64
 Сорокина А.И. 94, 163, 169
 Сохин Ф.А. 34

- Старкова И.А. 64
 Старокодамский М. 25
 Стеркина Р.Б. 128
 Струнина Э.И. 260
 Стулова Г.П. 143
 Сузуки И. 76
 Суровцева А.В. 16, 20, 29
 Сухарева Г.В. 194
 Сухомлинский В.А. 149, 211, 230
 Сыч В.Д. 94
 Танеев С.И. 143
 Тарасова К.В. 143
 Тарловская Н.Ф. 215
 Тарханов И.Р. 97
 Теплов Б.М. 88, 118, 121, 124, 144, 217
 Теплово́й З.И. 79, 80
 Тихеева Е.И. 20, 21, 61, 64, 103, 169
 Тихонова О.Г. 67, 78
 Ткачук Т.Б. 142
 Топоркова Л.А. 215
 Травин И.И. 260
 Тригер Р.Д. 197
 Трусова Е.Л. 88
 Тэдд Л. 63
 Удальцова Е.И. 169
 Усова А.П. 21, 24, 27, 28, 29, 52, 53, 61, 99, 120, 136, 138, 169
 Ушакова О.С. 146, 253
 Ушинский К.Д. 20, 54, 61, 95, 120, 140, 168, 169
 Фаминцев А. 141
 Филиппова В.А. 144
 Флерина Е.А. 16, 28, 29, 60, 61, 62, 70, 99, 105, 121, 123, 128, 136, 138, 150
 Фомина А.Б. 110
 Фохт-Бабушкин Ю.У. 118
 Фребель С. 58, 60
 Фребель Ф. 167
 Халезова Н.Б. 68, 99, 128, 136, 138, 253
 Хамаева О.Л. 217
 Хамидулина Г.А. 64
 Харчевникова Е.В. 64
 Харчевникова Л. 143
 Хаскел Л. 104
 Хмарский С.И. 118
 Цаплина О.В. 260
 Цветаева М. 91, 92
 Цыпина Н.А. 197
 Чайковский П.И. 141, 143, 250
 Чан Ван Тинь 230
 Чемортан С.М. 146
 Черткова Н.А. 29
 Чистяков П.П. 76
 Чумичева Р.М. 69
 Чумичёва Р.М. 138
 Чуракова В.Н. 138
 Шамарина Е.В. 194
 Шацкая В. 97
 Шацкая В.Н. 143
 Шацкий С.Т. 59, 149
 Шевченко С.Г. 197
 Шейбанова Ц. 70
 Шейн П.В. 140
 Шейтанова Ц. 71, 123
 Шепетис Л.К. 260
 Шибанова Н.Я. 122, 128
 Шибицкая А.Е. 146
 Ширкова Т.А. 34
 Школяр В.А. 158
 Шлегер Л.К. 16, 59
 Шпикалова Т.Я. 64, 69, 70, 94, 116, 136, 138, 150, 215, 223
 Штерн В. 101
 Штраус А. 195, 198
 Шульга Р.П. 118
 Щелован Н.М. 30
 Щукина Г.И. 233, 236
 Щукина Г.К. 144
 Эдвальд Э. 141
 Эльконин Д.Б. 128, 167, 211
 Юстицкий В.В. 192
 Яворский Б.Л. 143
 Якобсон П.М. 118
 Янакиева Е.К. 94, 236, 256
 Ярышева Н.Ф. 122

Содержание

От редколлегии	3
Комарова Т. С. От автора	6
Комарова Т. С. Слово благодарности	11
Становление и развитие теории и практики эстетического воспитания детей	15
Комарова Т. С. Создание программных документов для дошкольных учреждений	16
Комарова Т. С., Аранова-Пискарева Н. А. О «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой	36
Комарова Т. С. Слово об учителе	50
Содержание и методы эстетического воспитания	57
Комарова Т. С. Обучение изобразительной деятельности и развитие детского художественного творчества в дошкольных учреждениях	58
Савенков А. И. Три типа развития и их практическая реализация в сфере художественного образования	75
Доронова Т. Н. Развитие детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности	78
Новикова Г. П. Проблемы развития художественно-творческих способностей в исследованиях Т. С. Комаровой	81
Комарова Т. С. Преемственность в эстетическом воспитании и развитии ребенка на этапе перехода от дошкольного образования к школьному ...	84
Максимова С. И. Вопросы формирования творческой личности в теории семейного воспитания конца XIX — начала XX вв.	90
Зырянова О. Ю. Теоретические основы формирования эстетического отношения к природе у детей 6—8 лет	94
Кулакина И. Н. Использование музыки как средства адаптации детей к школе	97
Горунович Е. Б. Развитие творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе декоративной деятельности и ручного художественного труда	99
Венрева О. А. Возможности взаимосвязи слова и изображения в художественном развитии детей	101
Савостина Г. А. Взаимосвязь детской художественной литературы и изобразительного творчества детей как средство эстетического воспитания	105

Грибовская А. А. Развитие детского декоративного творчества	107
Заценина М. Б. Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования	110
Стенанова А. В. Руководство детским художественным творчеством и воспитание творческой личности	113
Хмарский С. И. Интегрированное изучение предметов гуманитарного цикла как средство художественного развития младших подростков	118
Лазарь Т. И. Исследование соотношения разных видов рисования при обучении изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста	120
Котляр В. Ф. Формирование у дошкольников чувства ритма в изобразительной деятельности	123
Селихова А. В. Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о красоте окружающего мира	126
Какауридзе Н. Г. Формирование у детей 5 лет действий оценки в процессе обучения изобразительной деятельности	128
Комарова И. И. Архитектурная радуга, или Как знакомить ребенка с архитектурой	130
Народное искусство и эстетическое воспитание	135
Новикова Г. П. Взаимосвязь различных видов народного искусства в эстетическом развитии детей	136
Соломенникова О. А. Народное искусство как средство формирования эстетического отношения к действительности	138
Антонова Т. В. Возникновение детского фольклора	140
Харчевникова Е. В. Формирование интереса к русской народной песне у детей пятого года жизни	143
Краснова В. А. О способности старших дошкольников к сочинению сказок в условиях реализации экспериментальной программы «Сочиняем сказки»	146
Хамидуллина Г. А. Трудовое воспитание школьников в процессе обучения народным художественным промыслам	149
Григорьева Ю. С. Теоретические и методические основы преемственности	151
Игра как средство эстетического, умственного и нравственного воспитания	155
Губанова Н. Ф. Музыкально-дидактическая игра как средство активизации музыкального восприятия у дошкольников	156
Размыслова А. В. Роль педагога в развитии детских игр	159
Лысова В. Я. Игра — средство экологического воспитания дошкольников	163
Павлова Л. Ю. Игры как отражение уровня культуры общества	167
Дыбина О. В. Игра — путь к познанию предметного мира	171
Изобразительная деятельность в коррекционной педагогике	179
Абрамова М. А. Детский рисунок и его диагностический потенциал	180
Лунанина С. В. Народное искусство как средство коррекции поведения социально дезадаптированных детей 6—8 лет	183

Кузнецова Г. В. Особенности изобразительной деятельности детей с церебральным параличом	185
Мурзакова О. Г. Изобразительная деятельность и развитие речи как средства коррекции процесса общения детей 5–6 лет	190
Чернухина Е. Е. Эмоциональное неблагополучие детей и его коррекция	192
Шамарина Е. В. Психолого-педагогические проблемы младших дошкольников с задержками психического развития	194
Подготовка педагогического состава	199
Фалюшина Л. И. О самостоятельности дошкольных учреждений.	200
Букатина С. И. Профессиональная подготовка кадров — пути решения проблемы.	203
Антонова А. В. Эстетическое образование как компонент культуры педагога.	208
Братухина М. Н. Обучение студентов методике эстетического воспитания на основе различных видов художественно-творческой деятельности	211
Елисеева Л. И. Пути повышения квалификации педагогов начальных классов в области эстетического воспитания учащихся	213
Брыкина Е. К. Подготовка будущих педагогов к художественному воспитанию детей	215
Хамаева О. Л. Формирование эстетического отношения к произведениям детской литературы у студентов дошкольного факультета	217
Белая Е. Б. Цвет, колорит в изучении основ дизайна на факультете дошкольного воспитания	219
Виноградова Е. В. Средство повышения уровня профессиональной подготовки студентов дошкольного отделения педколледжей	221
Дьячкова Н. Л. Взаимосвязь искусств в подготовке специалистов дошкольного воспитания	223
Духовно-нравственное формирование личности	225
Новосельцев В. И. Воспитание моральной ответственности у старших школьников во внеклассной работе.	226
Чан Ван Тинь Содержание, формы и методы воспитания учащихся на революционных, боевых и трудовых традициях	230
Гусарова С. В. Творческий компонент познавательного интереса	232
Клюева Е. В. Формирование у дошкольников интереса к природе	236
Толерантность, культурное разнообразие, многоязычие	239
Комарова И. И. Образование для всех на протяжении жизни	240
Сокольников Н. М. Художественная культура и духовное развитие человека.	250
Халезова Н. А. Пути реализации преемственности в содержании обучения детей 6–7 лет речевому этикету в процессе изучения русского языка	253
Янакиева Е. К. Этнокультура и экологическое воспитание дошкольников	256
Пелих Е. А. Художественная среда в эстетическом воспитании детей, ее сущность и структура	259

Заценина М. Б. Опыт работы немецко-русских детских садов в Берлине	262
Абрамова М. А. Мультикультурность восприятия мира молодежи Севера (опыт исследования графических ассоциаций)	267
Заключение	275
Указатели	277
Список учеников Т. С. Комаровой, защитивших под ее руководством кандидатские и докторские диссертации	278
Хронологический указатель трудов Т. С. Комаровой и ее школы	288
Именной указатель	343

Комарова Тамара Семеновна
ШКОЛА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Главный редактор А. Дорофеева
Редактор В. Вилюнова
Серийный дизайн Л. Люскин
Компьютерная верстка М. Гольдман
Корректор Е. Хименчук

Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ»
Подписано в печать 29.10.10.
123308, г. Москва, ул. Мневники, д. 7, корп. 1, тел. (499) 728-36-10 (многоканальный).
Формат 70×100/16. Усл.-печ. л. 28,3. Тираж 3000 экз. Заказ №

Отпечатано в ОАО ордена Трудового Красного Знамени
«Чеховский полиграфический комбинат»
142300, Чехов Московской области.
E-mail: marketing@chpk.ru
Телефон 8 (495) 788-74-65
Факс 8 (496) 726-54-10
Сайт www.chpk.ru

«МОЗАИКА-СИНТЕЗ»
специализированное издательство
по дошкольному воспитанию

Книги этой серии
и другие развивающие пособия
вы найдете в фирменном магазине
«Школа Семи Гномов»

при издательстве по адресу:
г. Москва, ул. Мневники, д. 7, к. 2
(проезд: ст. м. «Полежаевская»,
1-й вагон из центра,
авт.: 800, 271, 48 до ост. «МЖК АТОМ»)

тел.: (499) 728-36-10
и в интернет-магазинах

www.msbook.ru,
www.shkola7gnomov.ru

Адреса других магазинов уточняйте на сайте
www.msbook.ru

По вопросам оптовых закупок
обращайтесь в издательство
«МОЗАИКА-СИНТЕЗ»

тел.: (499) 728-36-10
e-mail: zakaz@msbook.ru
www.msbook.ru

Библиотека
«Программы воспитания
и обучения в детском саду»

Подписной индекс
в каталоге «Роспечать»:
20001
в каталоге «Почта России»:
60545



© «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2009