

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОБРАЗО-СТВОРЕННЯ В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF IMAGE-CREATION IN THE PROCESS OF ART-AESTHETIC SELF-EXPRESSION OF 5-6-YEAR-OLD CHILDREN

Ольга Дронова
Olha Dronova

Анотація

У статті проаналізовано можливості використання інтеграції мистецтв у педагогічних технологіях розвитку образно-створення в художньо-творчій діяльності дітей дошкільного віку; визначено сутність та особливості художньо-естетичного самовираження дітей 5–6 років; розкрито педагогічні умови розвитку образної складової в процесі художньо-естетичного самовираження дошкільників; наведено зміст та практичні аспекти функціонування поліхудожнього середовища дошкільного освітнього закладу як важливої умови формування у дітей цілісного уявлення про художній образ та способи його втілення в процесі художньо-естетичного самовираження.

Annotation

The article presents the relevance of the problem of creation of an art image by a preschool child in the conditions of the modern teaching forms concerning art-aesthetic self-expression. It presents the analysis of the possibilities of usage of the integration of arts at the pedagogical techniques of the development of image-creation in the art-creative activities of preschool children. It is defined the essence and the peculiarities of the art-aesthetic self-expression of 5-6-year-old children. The author uncovers the pedagogical conditions of the development of the image component in the process of art-aesthetic self-expression of preschoolers. It is also given the essence and the practical aspects of functioning the polyart environment of a preschool educational institution as an important condition of forming the holistic understanding of an art image and the means of its realization in the process of art-aesthetic self-expression.

Ключові слова: дошкільник, художньо-естетичне самовираження, образно-створення, інтеграція мистецтв, поліхудожнє середовище, педагогічні умови

Keywords: preschooler, art-aesthetic self-expression, image-creation, art integration, polyart environment, pedagogical conditions.

Вступ

Кожна людина повинна зробити в світову гармонію свій внесок, яким би скромним і нікчемним він не був, але якого, окрім неї, ніхто інший внести не може, – відмічала М.Монтессорі [4, с.95]. Педагогіка сьогодні наповнюється категоріями реальний світ — художній образ — творчість — самовираження особистості. Разом з внутрішньою свободою і духовністю вони складають мету виховання особистості.

Соціально-педагогічна система в наш час перебуває у пошуку ідеальної моделі організації педагогічного процесу для забезпечення свободи й саморозвитку людини. Найкращі умови, на наш погляд, створені галуззю дошкільної освіти, де інноваційні процеси розгортаються у векторі умов та форм організації педагогічного процесу, який забезпечував би дитині можливість самовизначення, саморозвитку та соціалізації.

Особливістю сучасних технологій дошкільної освіти є, насамперед, активне «задіювання» особистісного потенціалу дітей, формування в них творчого ставлення до життя, розвиток започаткувань творчого мислення та самовираження [13; 17]. Вчені і практики відмічають, що творчу особистість глибше та більш системно виховує організація життєдіяльності дитини як поля впорядкованої свободи, коли особистість зростає вільною, але з почуттям відповідальності (О.Кононко, О.Савченко). Оптимальними педагогічними умовами різнобічного розвитку дошкільника є широке розгортання та збагачення специфічно дитячих форм діяльності: ігрової, предметно-практичної, зображувальної, комунікативної.

Проблемне коло нашого дослідження визначає художньо-естетичне самовираження дитини як самоекспозиція, презентація себе у соціумі з метою самоствердження, самореалізації, життєтворчості, гармонійного, сповненого смыслом життя.

Прилучення дитини до світу художньої культури є визнаним пріоритетом дошкільного виховання, адже мистецтво є сферою «високої» культури, яка доступна і відкрита дитині для освоєння (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронова, О. Кононко, Р. Чумічева та ін.). Мистецтво виступає взірцем активності особистості, персоналізації, фактом (результатом) самовираження людини (Ю. Борєв, М. Каган, О. Кривцун, Л. Левчук, В. Роменець, Л.Столович). Сама художня творчість, як процес образотворення, може розглядатися як простір, середовище та чинник розвитку самовираження особистості. Вона й сама є самовираженням (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, М. Бердяєв, Л. Виготський, М. Волков, Ч.Ломброзо, Б. Рунін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

Проблемності феномену самовираження в дошкільному дитинстві додає питання про його образну основу та педагогічні умови її розвитку. Самовираження дитини на рівні образотворення засвідчує ступінь її художньо-естетичної культури. Через об'єднання художніх засобів різних мистецтв в одне ціле дитина здатна досягти вразливих результатів у художній творчості. В період дошкільного віку важливо приділити увагу вихованню у дитини особистісної культури самовираження. Цей процес розгортається через навчання способам художнього самовираження та усвідомлення дитиною різноманітності його форм [6; 7; 8; 9; 10; 11].

За висновком вчених період дошкільня є найбільш сенситивним для визначення «Я – у – світі», осмислення власної «лінії життєтворення» у відповідності з індивідуально-типологічними особливостями, задатками та властивостями (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Виготський, Н.Гавриш, В. Давидов, О.Дронова, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, В. Петровський, Р.Чумічева та ін.). «Культурно-інформаційний простір соціуму, освітні програми дошкільних закладів мають транслювати дитині різні форми соціальної поведінки на рівні активності особистості, спрямовані на усвідомлення численних можливостей та умов самовираження для успішної соціалізації» [13].

Дошкільне дитинство утворює особливу субкультуру у суспільстві тим, що має свою власну мову, способи відкриття світу, форми і способи самовираження за допомогою яких заявляє про себе у світі дорослих, самостверджується (А. Богуш, І. Кон, О. Кононко, М.Князев, М. Осоріна та ін.). У цей період починає складатися тонкий і чуттєвий внутрішній світ дитини. Він являє собою цілісну та ціннісну модель світу культури, відображену в уявленнях дитини “Я – у – віті”, індивідуальних, самостійних, свободних, культуровідповідних способах життєдіяльності та самовираження.

Цінними для практики є наукові роботи з вивчення дитячого фольклору та словесної творчості дітей (О. Білоусов, Н. Гавриш, М. Осоріна, К. Чуковський), художньо-естетичної творчості в різних галузях: малювання (О. Дронова, В. Котляр, Т. Комарова, Л. Компанцева, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Л. Шульга та ін.), музично-ритмічній діяльності (С. Акішев, Н. Георгян, Н. Кривошея, С. Науменко, Н. Ротерс та ін.), театралізованій (О. Амацьєва, Н. Гавриш).

Стосовно педагогічних технологій сприяння розвитку художньої творчості дітей, то у дослідженнях останніх років опрацьовується теорія педагогічної підтримки як особливої діяльності педагога, яка перебуває у тісному зв'язку з процесами соціального самовизначення, саморозвитку, самореалізації дитини (О. Газман, Н. Іванова, А. Маслоу, Т. Мерцалова, С. Полякова, Т. Рогальова, І. Якіманська та ін.).

У світі розвинутої технократії, матеріально-орієнтованому, важливо спонукати педагогів до відкриття дитині шляхів пізнання світу власних переживань. Образотворення, художнє пізнання світу та себе у ньому – це шлях, який дає людині незалежність. Уміння щось зображати, творити і виражати себе є однією з форм незалежності, яка все більше розвивається з віком дитини. У образотворенні діти формулюють те, що пізнається ними, самі. Це шлях винайдення свого внутрішнього знання (інтуїції) і шлях звернення до нього. Ключ до цього знання у дитини вже є (безпосередність світосприймання, довіра світу та відкритість йому), вихователь лише допомагає зрозуміти потрібну для цього мову – мову образотворення.

Завдяки образотворенню на рівні самовираження дитина отримує можливості для ближчого знайомства з собою і одночасного переосмислювання події, яку художньо опрацьовує та візуалізує. У процесі образотворення та його продукті – створеному образі внутрішній світ дитини стає видимим та зрозумілим для інших. Процес художньо-естетичного самовираження дитини складається з образотворення, образотворіння, образо-створення і є особливою цінністю для педагога, адже відкриває значні можливості для культури творчого діалогу [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Інтеграція мистецтв у педагогічному процесі дозволяє педагогу і дитині «працювати» з образом як цілісністю.

Для педагога – це інструмент, який дозволяє розвинути фантазію, зображальні та образо-створюючі здібності дитини і при цьому зазирнути у її внутрішній світ, щоб навчитися підтримувати, розуміти її душевні переживання, працювати з її психологічними конфліктами.

Для дитини – це пошуковий простір образотворчості, шлях опанування способу образо-створення і художньо-естетичного самовираження через образ, що створюється мовою різних мистецтв.

Концепція нашого дослідження полягає у визнанні цілісного уявлення дитини про художній образ ціннісним особистісним новоутворенням, яке формується на генетичному підґрунті у сенситивному періоді дошкільного дитинства в умовах інтеграції мистецтв як педагогічної моделі художньо-естетичної «картини світу»; опанування дитиною мови мистецтв та формування досвіду користування нею, як умови емоційного образо-творення, якісного образо-створення та культуровідповідного самовираження в різних видах художньо-естетичної діяльності.

Аналіз чинних програм, Базового компонента дошкільної освіти та практики підтверджує наявність суперечності між потенційними можливостями дошкільника, його поліхудожністю та готовністю до полімодального світосприймання, можливістю засвоєння та привласнення універсальної моделі пізнання світу засобами художніх образів та педагогічними умовами, створеними дорослими для реалізації цього потенціалу. Актуальним є пошук адекватних педагогічних умов розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження дошкільників.

Метою статті є висвітлення педагогічних умов розвитку образо-створення у дошкільників 5-6 років в процесі художньо-естетичного самовираження. Завданнями статті є: розкриття сутності художнього образу як форми художньо-естетичного освоєння світу і самовираження особистості, визначення синтезу та інтеграції мистецтв педагогічним засобом у пізнаванні дитиною смислу образо-створення та художньо-естетичного самовираження, розкриття змісту поліхудожнього середовища дошкільного закладу як чинника розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження дитини, визначення особливостей образо-створення в дошкільному дитинстві.

1. Теоретичні питання розвитку образо-створення в художньо-естетичному самовираженні дітей дошкільного віку

1.1. Художній образ як форма художньо-естетичного освоєння світу і самовираження особистості

Аналіз дефініції «художній образ» в філософських роботах М. Бахтіна, В. Біблера, М.Бердяєва, Ю. Борева, М. Кагана, Ю. Лотмана, Л. Столовича та ін. вказує на її зв'язок з поняттями «культура», «мистецтво». Мистецтво є тією складовою культури, яка передає й «програмує» особистісне емоційне ставлення до світу, а також, за висловом Ю. Лотмана, дозволяє увійти в сферу явищ і відносин, що мають безумовну значущість для людини.

Культура, у визначенні Л. Столовича, виступає характеристикою людини, мірою її духовного і професійного розвитку [18]. Зустрічі з мистецтвом створюють умови, завдяки яким індивід може олюднити свої почуття. Ставлення до мистецтва є характеристикою людини, живим свідченням того рівня, на якому вона знаходиться. Філософ М. Бахтін підкреслював, що художнє — це естетичне, оформлене у вигляді твору мистецтва. Художність — це моменти світу, цінність світу і життя, «сукупність прийомів формування і завершення людини та її світу». Про художнє, як якісне явище мистецтва, писав М. Бердяєв, називаючи це аристократичним початком, властивим будь-якій культурі. Мистецтво М.Бердяєв розумів як творчість, а у творчості він бачив возвеличення людини та її спасіння. Лише творчість свідчить про покликання та призначення людини у світі [2].

«Мисленням в образах» називали мистецтво В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, М.Чернишевський. Наприклад, М. Чернишевський сутність мистецтва розумів у відтворенні дійсності, її поясненні та оцінці.

Мистецтво є явищем, елементом культури, а формою його існування виступає художній образ. Термін «художній образ» введений у теорію мистецтвознавства та естетику Г.В.Ф.Гегелем у розумінні єдності чуттєвого та раціонального.

У Тлумачному словнику В. Даля значиться, що у давньогрецькій мові слово «образ» зустрічається у значенні надавати чомусь відповідного і красивого вигляду через працю. «Образити» означало надати відповідного вигляду.

Психологи відмічають складність процесу формування образу. Він зазнає впливу відповідної предметності, настанов, типу пам'яті, емоцій, асоціацій тощо. Гносеологічна активність людини, спрямована на отримання адекватного знання, веде до поглиблень її уявлень про образ (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Мігунов, С. Рубінштейн, Б.Теплов).

У визначенні Ю. Борева художній образ являє собою спосіб конкретно-чуттєвого освоєння дійсності, який виявляє себе у естетичній діяльності, в художній творчості. У соціально-гносеологічному аспекті творчість являє собою образне відображення об'єктивного світу, його нове бачення та осмислення художником [3].

За концепцією М. Кагана художній образ є формою пізнання дійсності і одночасно оцінки, яка виражає ставлення художника до світу; в художньому образі злиті в одне об'єктивне та суб'єктивне, матеріальне і духовне, зовнішнє і внутрішнє; як відображення реальності, художній образ є її перетворенням, оскільки він має зафіксувати єдність об'єкта і суб'єкта і тому не може бути простою копією свого життєвого прообразу; художній образ виступає одночасно і як певне значення (поетичне, музичне, живописне та ін.), і як специфічний знак (символ), який втілює (несе у собі) це значення [12].

Художній образ може сформуватися лише в результаті роботи образного мислення; його розвиток відбувається на підґрунті вивчення правил зображення і формування умінь і навичок роботи з зображальним матеріалом, освоєння спадщини минулого. Вчені та практики доводять, що для того, щоб у свідомості сформувався образ, який потім буде втілено (у будь-якій формі художньої практики) недостатньо впливу лише об'єкта на органи відчуття людини, необхідна ще наявність цілеспрямованої діяльності з боку самого суб'єкта. «Мистецтво є образним відображенням існуючої матерії, — пише Л. Медведєв, — зміст своїх творів воно здобуває з об'єктивної дійсності, тому, активна цілеспрямована діяльність художника формує зображальні форми її відображення» [15, с.9].

Вивчення світу формує художньо-образні ідеї, які матеріалізуються в художніх образах. У цьому процесі художник вступає у стосунки не тільки з предметами зображення, але й зі специфічними зображальними можливостями матеріалу. Ступінь оформленості образу визначається естетичною оцінкою предмета, вірністю передавання суті, правдивістю, оптимальною організацією композиційних засобів, науковими знаннями (певних галузей, наприклад, перспектива, теорія кольору, теорія тіні, анатомії, звуку, ритму – ладу тощо).

Потребує осмислення проблема розподілу мистецтв на зображальні та виражальні. Висновок вчених полягає в тому, що зображальність та виражальність слід розглядати, скоріше, як засоби формування єдиного художнього образу, ніж як якості, що розділяють зображальні та виражальні образи (а відповідно й мистецтва). Виразність та зображальність художнього образу єдині на всіх етапах його створення та функціонування: від задуму — до сприймання глядачами. Зображальні та виражальні започаткування у художньому образі виступають як діалектична єдність суб'єктивного пізнання й оцінки [3; 12; 15]. Всі мистецтва (музика, література, поезія, танець, пісня, живопис, графіка, скульптура, архітектура, декоративне та ін.) зображують життя своєю власною характерною мовою (зображальний матеріал + виражальні засоби).

Створенню художнього образу допомагають матеріал та мова мистецтва. Матеріал допомагає втіленню задуму і розкриває свою власну красу. З матеріалом тісно пов'язана система зображально-виражальних засобів, характерних для кожного виду мистецтва, його художня мова. Художній образ — це специфічна мова, яка складається з «особливих» зображальних, або естетичних (чуттєвих) знаків. У живописі це рисунок, колір, композиція, фактурність, світлотінь, перспектива. У графіці — рисунок, штрих, світлотінь. У поезії — слово, ритм, рима. У музиці — звук, ритм, тембр, лад, тон, мелодія. Мова танцю — ритм, міміка, пластика (рух, поза, жест). Знання мови мистецтва дозволяє створити більш проникливий, виразний образ у художньому самовираженні [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Будівельним матеріалом образу є й сама особистість митця. Образо-створення і самовираження особистості перебувають у діалектичному зв'язку. Наприклад, комп'ютер може складати вірші, створювати музику, малювати. Але у творах, складених машиною, не відчувається особистісне, суб'єктивне, те, що притаманне тому чи іншому митцю. У цьому механічному процесі відсутні творчість та самовираження

(витонченість почуттів, животворяща енергія, світобачення, одухотвореність) — тобто те, що складає цінність мистецького, авторського твору.

У натхненному творчому процесі самовираження внутрішня і зовнішня реальності синтезуються у певну єдність. «Художник забуває про все, що відбувається навкруги, він повністю занурений у творчість, він у край сконцентрований. У ці миті концентрації душа вільна від плутанини звичних конфліктів і страхів, і людина відчуває себе щасливою. Так створюються «Острови щастя», про які їхній створювач постійно пам'ятає і куди може потрапити у будь-який момент, незалежно від зовнішніх обставин» [20].

Мистецтво відтворює світ емоційно-чуттєво, в усьому багатстві краси дійсності, тоді як наука лише апелює чіткими, логічно вивіреними поняттями.

Обидва способи пізнання світу (науково-логічний та чуттєво-емоційний, художній) характерні для дітей дошкільного віку. Ця особливість стає зрозумілою у світлі ідей про право- та лівопівкульну асиметрію (В. Сеченов, І. Павлов, В. Бехтерев та ін.), «раціо» та «емоціо» як доміанти поведінки, про «реалістів» та «фантазерів» у типологічних характеристиках дошкільників, «реалістів» та «абстракціоністів» у малюванні, «імпровізаторів» та «наслідувачів» у образотворенні та самовираженні [16].

Відмітимо, що у практиці дошкільної освіти художнє освоєння світу дитиною та художньо-естетичний розвиток її особистості здійснюються, переважно, у практичний спосіб (різні види діяльності), але не на філософсько-духовному, особистісному рівні. Це актуалізує пошук механізму привласнення дитиною цінностей мистецтва і перетворення їх у спосіб самовираження через образо-створення у образотворенні.

1.2. Синтез та інтеграція мистецтв як способи пізнання дитиною смислу образо-створення та художньо-естетичного самовираження

Синтез мистецтв (грецьк. *synthesis* — з'єднання, сполучення) визначаються у філософсько-педагогічній літературі як органічна єдність художніх засобів та образних елементів різних мистецтв, в якій втілюється універсальна здібність людини естетично освоювати світ та самовиражатися в ньому. Синтез мистецтв реалізується в єдиному художньому образі або системі образів, об'єднаних єдністю задуму, стилю виконання, але створених за законами різних видів мистецтва. Історично, розвиток синтезу мистецтв пов'язаний з прагненням втілити у мистецтві ідеал цілісної особистості, яка відображає ідею соціального прогресу, велич та силу творчого генія.

Інтеграція (лат. *integratio* — відновлення, від *integer* — цілий) у Енциклопедичному словнику визначається як поняття, що означає стан з'єднання окремих диференційованих частин і функцій системи, організму у ціле, а також процес, що веде до такого стану; процес зближення та зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами їх диференціації; об'єднання в ціле певних частин, елементів.

Ці два поняття різняться, але по суті можуть бути визнані синонімами. Наша позиція стосовно використання цих понять полягає у визнанні «синтезу мистецтв» як філософсько-методологічного підґрунтя «інтеграції мистецтв» як педагогічного терміну, яким користуються вчені у обґрунтуванні інтегративних процесів в освіті.

У філософських роботах Ю. Борева В. Ванслова, О. Зися, М. Кагана та ін., в педагогічних працях Б. Неменського, Б. Юсова, Р. Чумічевої та ін. актуалізується проблема синтезу мистецтв в формуванні художньо-естетичної культури особистості.

Філософи відмічають, що з розвитком художньої культури посилюється взаємодія і синтез мистецтв, у якому розрізняють такі форми:

- *синкретизм* — нероздільна, органічна єдність різних мистецтв та інших форм духовного життя (наприклад мистецтво народів первісного суспільства);

- *підкорення* – об'єднання видів мистецтва, один з яких домінує (наприклад, провідна роль архітектури у архітектурних ансамблях, де підпорядковане місце займають скульптура, живопис, декоративно-прикладне мистецтво);

- *симбіоз* – рівноправна взаємодія видів мистецтва, що зливаються у щось нове. Прикладом може стати у XVIII ст. опера, а у XX ст. – естрада, де зливаються слово, музика, танок та інші види мистецтва;

- *зняття* – вид взаємодії, коли одне мистецтво є основою іншого, яке безпосередньо не бере участі у художньому результаті основними своїми елементами, що існує в ньому лише у «знятому» вигляді (наприклад, літературне лібрето у балетній виставі);

- *концентрація* – вид взаємодії, коли одне мистецтво вбирає в себе інші, використовуючи їхню художню цінність (наприклад, мистецтво кіно);

- *трансляційне сполучення* – вид взаємодії, за допомогою якої один вид мистецтва є засобом передачі іншого роду художньої інформації (наприклад, телебачення як засіб масової комунікації).

На думку В. Лозового «для розвитку дійсно людської чуттєвості, високого естетичного смаку, сучасної естетичної свідомості є необхідним досвід спілкування з усіма видами мистецтва, які своєрідно втілюють різні аспекти осмислення людиною світу та себе у ньому» [14, с.156]. Мистецтво може бути представлене як чітка, цілісна система, до якої належать окремі види мистецтва, які, в свою чергу, також мають власну структуру.

Мистецтво існує у конкретних його видах: література, театр, графіка, живопис, скульптура, хореографія, музика, архітектура, прикладне і декоративне мистецтво, цирк, художня фотографія, кіно і телебачення. На думку Ю. Борєва поділення мистецтва на види спричинене різноманітністю типів суспільної практики людини у сфері художнього освоєння світу, обумовленою естетичною різноманітністю дійсності [3, с.276].

На підґрунті всесвітньо-історичної практики людства, в процесі життєдіяльності людей виникло багатство людського духу, розвинулись естетичні почуття людини, її музичне вухо; око, що вміє насолоджуватися красою. Кожен вид мистецтва має переважне тяжіння до певних сторін дійсності. Для вуха предмет інший, ніж для ока. Слух бере у об'єкті інші галузі, властивості, зв'язки, ніж зір. «Для музичного серця все – музика, – писав Р. Роллан, – однак вона породжується тим самим світом, який бачить перед собою живописець». Композитор сприймає картину природи слухом, живописець ту ж саму картину сприймає зором, насолоджуючись не звуком, а красою форм, грою ліній, горінням кольору, м'якими переливами світлотіні та ін. Одна й та сама дійсність, рідна та близька людині природа, різними своїми сторонами схоплюється і живописцем, і музикантом, і відповідно відображається в різних видах мистецтва.

«Співвідношення між мистецтвами, їхня більш-менша близькість, їхня внутрішня схожість, взаємотяжіння і суперечність історично змінні і динамічні», – відмічає Ю. Борєв [3, с.277]. Г. Гегель, наприклад, абсолютно правильно передбачив вірогідність зближення живопису з музикою і тяжіння скульптури до живопису: «... ця магія відблисків насамкінець може набути такого переважного значення, що поруч з нею перестане бути цікавим зміст зображення, і тим самим живопис, у чистому ароматі і чарівності своїх тонів, у їх протилежності, взаємопроникненні та грайливій гармонії почне у тій самій мірі наближатися до музики, як скульптура у подальшому розвитку рельєфу починає наближатися до принципів живопису» [3, с.244]. Картини імпресіоністів стали витонченою музикою кольору, вони відійшли від сюжетного, близького до літератури живопису і зблизилися з музичним мистецтвом.

Видова специфіка мистецтва забезпечує необхідний простір для самовираження. Кожен автор використовує свої засоби, методи створення художнього твору, тому зустрічаються такі різноманітні особливості художнього образу [14, с.127]. Самовираження характеризують стиль, манера, видові доміанти, жанрові переваги, технічні експерименти та ін. Цікаво, що за К. Юнгом, технічні новації та експерименти у сфері форми є «лише захисною реакцією проти прилюдної демонстрації її (людини) психічної, моральної та фізичної меншовартості» [14, с.145].

Необхідність існування різних видів мистецтва, на нашу думку, викликана тим, що жодне з них неспроможне лише своїми власними засобами надати достатньо повну картину світу. Підтвердження нашої думки знаходимо у Р. Чумічевої, яка відмічає, що «таку картину можуть дати тільки всі види мистецтва, взяті разом, тільки вся художня культура людства в цілому» [19, с.55].

У професійній діяльності педагога мистецтво є чинником формування художньо-естетичної культури дитини, насамперед, її цілісного уявлення про художній образ як умови образотворення, ступеня оформлення особистої художньої картини світу. При цьому знання способів синтезування (взаємодії, інтеграції) мистецтва дозволяє педагогу ефективніше використовувати його в освітньому процесі дошкільного закладу, в художньому розвитку дитини як homo-aestheticos – особистості, чуттєвої до краси [6; 7; 8; 9; 10; 11].

Проблема синтезу мистецтв з різних аспектів розроблялася у дослідженнях О. Зися, М.Кагана, О. Мазаєва та ін. (поняттєвий аспект); В. Ванслова, В. Міхальова та ін. (синтез окремих видів мистецтв); О. Волкової, Ю. Лукіна, Л. Столовича та ін. (історична динаміка); Б. Галєєва, О. Мазаєва та ін. (у зв'язку з художньою діяльністю). Вчені відмічають, що синтез мистецтв вступає провідною тенденцією сучасності.

На думку Р. Чумічевої, об'єднання художніх засобів різних мистецтв у єдине ціле, дозволяє педагогу досягти бажаного результату у естетичному вихованні дітей в більш оптимальні терміни. Вчена відмічає, що завдяки умілій організації, синтез мистецтв в освітньому процесі стає способом творчої діяльності педагога і сприятливим середовищем творчої активності та самореалізації дитини [19, с.59]. Такої ж думки В. Химчак. За його ствердженням, синтез мистецтв стимулює соціально-естетичні потреби у творчості і сприяє розвитку синтетичних талантів, освоєнню цінностей мистецтва, через які пізнається реальний світ та світ людини, відбувається осягання естетичних ідеалів. На нашу думку, дана можливість має бути вивченою і оптимально використаною у освітньому процесі дошкільного закладу.

В історії педагогіки вчені, звертаючись до ролі мистецтва у освіті дітей, торкалися і питань взаємодії мистецтв як засобу художньо-естетичного розвитку школярів (О. Андрєєв, П. Блонський, Л. Виготський, Б. Єсіпов, Є. Квятковський, М. Кіященко, Н. Крупська, Б.Лихачов, О. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, З. Новлянська, В. Сухомлинський, Є.Торшилова, В. Шацька, С. Шацький, Г. Шевченко, Ю. Фохт-Бабушкін та ін.).

В роботах П. Блонського, С. Шацького 20-х рр. ХХ ст. мистецтву було відведено значне місце у молодшому шкільному віці. Насамперед, використання комплексу мистецтв сприяло життєрадісному розкриттю особистості кожної дитини. На думку С. Шацького, чим меншим є вік дитини, тим важче відокремити одну галузь явищ від іншої... треба брати до уваги те, що молоді істоти безперервно ростуть у всіх напрямках. Тому освітня програма має бути еволюційною.

Психолог О. Леонтєв завданням естетичної діяльності визначив «відкриття життя» через мистецтво як емоційне явище. Одним з шляхів розвитку свідомості та сприймання картини світу дитиною визначився шлях взаємодії мистецтв. Мистецтво у

60-ті роки розглядалося як допоміжний засіб, у педагогічному процесі механічно з'єднувалися деякі види мистецтв.

У дослідженнях Г. Шевченко комплекс мистецтв виступав засобом формування у школярів уявлень про художній образ, спрямованим на емоційний стан дітей. У основу комплексу було покладено один з видів мистецтва як домінуючий, зв'язуючи усі останні. Ю.Фохт-Бабушкін, спираючись на положення Л. Виготського про синкретичність видів мистецтва, побачив у комплексному впливі мистецтв зерно всієї системи художнього виховання.

У 90-ті роки також спостерігається інтерес до досліджень проблем синтезу мистецтв (Л.Масол, Б. Неменський, Г. Падалка, О. Рудницька). Класифікуються рівні інтегративних зв'язків між предметами художнього циклу (Г. Шевченко). Проблему синтезу мистецтв у зв'язку з розробкою системи естетичного виховання в школах актуалізував Б. Неменський. Метою залучення дітей до мистецтва, на його думку, має стати формування у них уміння творити прекрасне у всьому своєму повсякденному житті та у всій діяльності. А для цього усе життя школярів має бути сформованим за законами краси.

Роботи Б. Юсова та співробітників його лабораторії образотворчих мистецтв НДІ художнього виховання торкалися дошкільного дитинства, коли дитина перебуває у «естетичній стадії» та схильна до сприймання різних видів мистецтв. Б. Юсов відмічає, що у загальному художньому розвитку діти стають свідками та учасниками живого формотворення, коли слово, звук, рух, колір виникають на очах у дитини в живому явищі. Мистецтво має проникати в життя через гру, танці, зображальну діяльність, але в умовах організації предметно-просторового середовища.

Взаємодію мистецтв як засіб художньо-творчого розвитку молодших школярів досліджувала Т. Пеня. Авторкою розроблено принцип переведення одного твору в інший — домінуючий, суть якого полягає у перетворенні одного з видів мистецтв, характерного для даного віку. Автор вважає, що взаємодія мистецтв можлива у послідовності: живопис, література, музика. Така послідовність обумовлена навчальними завданнями, які вирішуються, та характером емоційного відгуку дітей. Оскільки дослідження було вплетене у контекст навчання і мистецтво розглядалося як фактор впливу, то і методи, пов'язані з навчанням дітей сприйманню мистецтв, носили дидактичний характер: вербально-комунікативні, музично-перцептивні, зображально-ілюстративні.

Оскільки освіту дитина починає отримувати задовго до того, як навчиться читати, тобто з дошкільного віку, постають проблеми і перед дошкільними закладами: синтез мистецтв і дитина-дошкільник у пізнанні світу, художня культура і освітній процес дитячого садка, наступність змісту синтезу мистецтв як підсистеми художньої культури для дитячого садка і школи, форми та способи взаємодії трьох видів мистецтв в дошкільному закладі, які створюють розвивальне середовище для дитини.

Вихідним для нашого дослідження є філософський погляд на синтез (взаємодію, інтеграцію) мистецтв як процес. Його смисл полягає в тому, щоб об'єднати всі можливості художнього впливу окремих видів мистецтва для максимального естетичного впливу на особистість, долаючи певну однобічність кожного з них окремо за рахунок взаємодоповнення, взаємовпливу, взаємообумовленості їхніх стосунків (В. Химчак).

Вчені виділяють деякі можливості синтезу мистецтв на підґрунті: морально-естетичних цінностей (Т.Сиднева); мови, яка характеризується чуттєвістю, інтонаційністю, структурністю; наявністю композиційного та драматургічного пластів.

У нашому дослідженні інтеграція мистецтв постає як інтелектуальний, художньо-естетичний процес, що органічно входить у загальний освітній процес. Інтеграція

здійснювалася за принципом «доповненості» та співвіднесення, коли співдія творів додає образу нової сили та виразності, збуджує емоційну активність, мислення, спілкування, творчість і забезпечує дитині зв'язок зі світом та «світом у мені» (М. Бахтін).

Говорячи про зв'язки, які існують між видами мистецтв, та обумовлюють можливості їхньої інтеграції у педагогічному процесі дитячого садка відмітимо, що наприклад, у живописі колір, світло, лінія, форма, ритмічні та композиційні закономірності слугують видимому відтворенню явищ світу. Музика ж переносить нас в інший світ: зі сфери видимості в сферу почуттів, з галузі предметних образів у галузь безплотних звуків, з царини зору у царину слуху. Предметом музики стає безпосередньо чуте «життя душі», інтонаційно виражені переживання і почуття людей, прихований в них життєвий смисл. Музика може викликати просторові та колірно-світові асоціації.

Відмічаючи цілісність відображення життя в музиці, М. Римський-Корсаков підкреслював, якщо у живописі безпосередньо поданий образ і по ньому треба відтворити емоцію та думку, то в музиці безпосередньо подана емоція і по ній треба відтворити образ і думку. Фізичний матеріал (звук, колір), який складає передумову кожного з мистецтв, одухотворяється завдяки значенню, якого він набуває у людському житті. Перетворюючись у зображально-виражальні засоби мистецтва, він набуває образних можливостей, які реалізуються у цілісній художній формі.

Прямий вплив зображального мистецтва на музику у історичному розвитку художньої культури виражався у двох формах: по-перше, у створенні музичних творів, надихнутих творами зображального мистецтва і прагнучих музичного втілення, переводу цих образів з зорово-наглядного у емоційно-звуковий план; по-друге, у підсиленні зображальності, живописності, картинності в музиці.

Ми повністю поділяємо погляди на проблему синтезу мистецтв Е. Неізвесного, згідно яких синтез — не еkleктика, де зібране все випадково, це організм, де кожна частина виконує властиву їй функцію, а всі разом утворюють естетичне ціле і чим складнішим є внутрішнє життя твору, чим більше коло явищ вбирає воно в себе, чим симфонічніші переживання, тим більше різноманітності. Але ця різноманітність об'єднана першоенергією задуму, тому хороша книга, музика, або скульптурно-архітектурний ансамбль — це мікрокосмос.

Наведемо, як приклад, твори, об'єднані на підґрунті синтезу: В. Трохін «Дівчинка з лялькою» + С. Майкапар «Сирітка», М. Сарьян «Лугові квіти» + М. Мусоргський «Картинки з виставки», І. Айвазовський «Море» + Р. Шуман етюд «Буревій на морі».

Ван Гог у роздумах про літературу і живопис використовує термін «літературний живопис». Літературний образ актуалізується в мові, живопис безпосередній, його стихія — видимість, видима форма реального світу. Їх об'єднує: чуттєва основа, просторово-часова єдність, декоративність та живописність, образно-виражальні засоби (метафоричність), символічність. Слова І. Анненського: «Є слова — їхнє дихання, ніби колір, так само ніжно і біло тривожно», — викликають образи живописних творів О. Пластова, які говорять запахами та звуками. Прикладами органічної єдності літератури і живопису можуть бути наступні твори: І. Крамської «Невідома» + М. Лермонтов «Портрет»; А. Куїнджі «Закат у степу на березі моря» + Б. Пастернак «Степ»; І. Грабар «Лютнева лазур» + С. Єсенін «Береза».

Говорячи про єдність літератури та музики, слід шукати їх спільність у співвідношенні інтонацій. Мова, яка звучить, являє собою складний комплекс елементів, до якого входять ритм, мелодія, тембр, інтонація, фонетичний склад звуків. Мовна інтонація широко виключається в музику. Художній образ в музиці втілюється, як правило, завдяки окремим елементам мови (тембр, мелодія, ритм, темп). До

елементів, які зближують музику і літературу також відносять: звуковисотну будову творів, ритм, темп (Р. Шуман «Париж» + Ф.Тютчев «Люблю грозу в начале мая»; Ф. Ліст «Втішення» + Є. Баратинський «Визнання»); семантику мови (звук, склад—інтервал; речення — музична фраза; строфа — період).

На думку І. Смоктуновського, синтез мистецтв сходиться у єдиному центрі — людині. Синтез мистецтв може здійснюватися також на підґрунті вічних образів мистецтва: «материнство», «людина праці», «дитинство» та ін.

Синтезуючими елементами живопису, музики і літератури можуть виступати найбільш загальні для них художні засоби: композиція, ритм, темп, художні повтори, паралелі, тон, мелодія, колір, світло, звук. Форми синтезу всіх видів мистецтва можуть бути надзвичайно різноманітними. Вони доповнюють, розширюють, збагачують художні можливості один одного і створюють умови для нового погляду на твір, відкривають творчі можливості художника, стимулюють творчу уяву глядача, надають діалогу «художник – дитина» яскравої забарвленості, підсилюють процес пізнання різноманітними емоціями.

Мистецтво виступає взірцем активності особистості, персоналізації, фактом (результатом) самовираження людини (Ю. Борєв, М. Каган, О. Кривцун, Л. Левчук, В.Роменець, Л. Столович). Сама художня творчість, як процес образотворення, може розглядатися як простір, середовище та чинник розвитку самовираження особистості. Вона й сама є самовираженням (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, М. Бердяєв, Л. Виготський, М. Волков, Ч. Ломброзо, Б. Рунін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

2. Практичні аспекти розвитку образо-створення в художньо-естетичному самовираженні дітей 5-6 років

2.1. Поліхудожнє середовище як чинник розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження

Виходячи з гіпотези про образо-створення як цінність у структурі художньо-естетичної культури особистості та самовираженні, ми розглядаємо *мистецтво* як спосіб пізнання дитиною світу (формування художньо-естетичного, емоційно-чуттєвого мислення, яке забезпечує формування художньої картини світу); *художній образ* як форму існування мистецтва (обумовлює усвідомлення дитиною багатства та численності видів мистецтва, художньої практики), інструмент для самовираження у власній художньо-естетичній діяльності (опанування мови різних мистецтв); як якісний ступінь самовираження (стимулювання досягнення образно-естетичної виразності продукту образотворчості). Нашою педагогічною метою був розвиток образної складової художньо-естетичного самовираження дитини. Очікуваним результатом педагогічно скерованого художньо-естетичного розвитку дитини було набуття нею здібностей для якісного та ефективного художньо-естетичного самовираження. Розвиток у дітей цілісного уявлення про художній образ сприяє формуванню особистої художньої картини світу; умінню розгорнути життєдайний діалог зі світом природи, мистецтва, соціумом, здатності пізнавати світ на емоційно-чуттєвому рівні та самовираження та самоствердження у світі [6; 7; 8; 9; 10; 11].

На нашу думку, завдяки цілісному уявленню про художній образ дитина 5-6 років отримує можливість позитивно змінити якість образо-створення, а педагог – збагатити для дитини простір її самовираження у художній практиці.

Цілісне уявлення про художній образ виступає особистісним новоутворенням, яке інтегрує: ставлення дитини до мистецтва як способу художньо-естетичного мислення людини; усвідомлення художнього образу як форми існування мистецтва; розуміння

художнього образу як інструменту для самовираження у образотворчості; як якісний ступень образо-створення.

Цілісне уявлення про художній образ є важливою передумовою та чинником формування образо-створення у художньо-естетичному самовираженні дошкільника.

Простір художньо-естетичного самовираження утворює педагогічно скерована художньо-естетична практика дитини, яка інтегрує усі види художньо-естетичної діяльності дітей 5–6 років, а саме: естетичне сприймання довкілля, художнє сприймання (робота з творами мистецтва та персоналією), освоєння мови мистецтв (робота з зображальними матеріалами та техніками образо-створення), образотворення (художня творчість).

Формування цілісного уявлення про художній образ є можливим в умовах інтеграції мистецтв. Сприятливі умови для потрібної інтеграції мистецтв у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу створюються у поліхудожньому середовищі [5].

Ми виходили з того, що цінності, які пізнаються дитиною (краса, мистецтво, особа художника, образотворення, образо-творіння, образо-створення, самовираження) виступають засобами формування її особистості як людини культури.

Такий підхід до художньо-естетичного розвитку дитини є відмінним від традиційного з домінуванням у ньому завдань формування знань, зображальних умінь та навичок. Новий підхід потребував розробки адекватних педагогічних завдань. Ними у нашій експериментальній програмі було визначено:

- Створити умови для цілісного та ціннісно-орієнтованого художньо-естетичного розвитку особистості дитини, її внутрішнього «Я»;
- Забезпечити педагогічну підтримку природної потреби дитини у самовираженні через мистецтво, образо-створення та активне образо-творіння;
- Виховувати культуру самовираження в процесі введення дитини у світ художнього образу;
- Створити передумови для формування творчої складової особистості дитини у спільній з дорослим та самостійній художньо-естетичній діяльності (зображальній, художньо-мовленнєвій літературній, музично-ритмічній, театралізованій, художньо-проектувальній дизайн-діяльності);
- Здійснювати пізнавально-естетичний розвиток дитини в процесі її спілкування з красою, мистецтвом та у мистецтві;
- Сприяти осяганню дитиною своєрідності та єдності мови різних видів мистецтв (зображального, літературно-поетичного, музичного, танцювального, театрального, дизайну).
- Стимулювати дитину до створення художнього образу, використовуючи синтез засобів від різних мистецтв.

У пошуках педагогічних умов формування образо-створення в процесі самовираження в дошкільному віці ми звернулись до понять «художнє мислення», «образне мислення», «поліхудожність», які своєрідно трактуються у наукових роботах.

Відмітимо, що на сучасному етапі розвитку художньої педагогіки та її засобів увагу спеціалістів різних галузей привертають не окремі види мистецтва, а синтез мистецтв, художня культура у цілому як соціально-педагогічний фактор, середовище формування особистості дитини. Художня культура, цінності якої втілені в різних мистецтвах, виступає феноменом у освітньому процесі. Вона виступає також гуманістичним явищем, одночасно змінним і стійким, таким, що має загальні людські цінності та регіональну своєрідність, в якому відображені світ природи, світ соціальних явищ, світ внутрішнього «Я» художника та споживача художнього продукту, світ предметів.

Художнє мислення постає необхідним компонентом творчого процесу, специфічною здібністю свідомості особистості, яка розвивається у процесі сприйняття, створення та інтерпретації творів мистецтва; формою розумового процесу, яку зумовлює емоційно-образний характер природи мистецтва.

Визначаючи змістове, методичне та технологічне наповнення педагогічного процесу, ми виходили з того, що художнє мислення, як чинник розвитку образотворіння у старших дошкільників, – це процес відображення психікою реальності, яка є значимою художньо у своїх зв'язках і відношеннях об'єктивного світу. На нашу думку, його зміст доцільно розглядати в логіці об'єкт – суб'єктних відношень, як процес взаємодії суб'єкта пізнання з його об'єктом. Тож і досліджувати процес становлення художнього мислення у широкому смислі, – як цілісний інтелектуальний процес, у якому беруть участь усі його види: абстрактно-логічне мислення, наочно-образне та наочно-дійове.

Однак, у сучасних наукових літературних джерелах з проблеми існують різні погляди стосовно таких положень. Навіть сам термін «художнє мислення» не є загальноживаним і потребує уточнення. Досліджуючи процес образного відображення світу, науковці застосовують різні терміни: «образне мислення» (Л. Григоровська, Є. Григорян, М. Лейзеров, Л. Медведев, І. Якиманська), «образно-художнє мислення» (І. Карпенко), «художньо-образне мислення» (К. Антонєць, Н. Стариченко), «художньо-образне (театральне) мислення» (І. Гальперін), «образно-асоціативне мислення» (Е. Бурвіна), «емоційно-образне мислення» (Ю. Кулюткін, Т. Сухобська), «художнє мислення» (А. Андрєєв, Ю. Борєв, Г. Єрмаш, А. Зись, С. Раппопорт).

Терміни «образне мислення» – «художнє мислення» однаково поширені і за суттю виступають варіантами значень, відмічає Л. Нечаєва. На наш погляд, зміст поняття «образне мислення» значно ширший, аніж зміст поняття «художнє мислення». При цьому мислення «художнє» завжди є образним, а просто «образне» не завжди є художнім. Художнє мислення властиве людині, чия діяльність пов'язана з мистецтвом.

Поліхудожній підхід у нашій концепції допомагав реалізувати головні принципи особистісно-орієнтованої педагогіки: культуровідповідність, гуманізація, інтеграція, природовідповідність та ін., забезпечує педагогам усвідомлення «образу дитинства», а дітям формування категоріального («художній образ») світобачення, цілісної художньо-естетичної картини світу через розвиток мислення художнього типу.

Педагог С. Шацький писав, що дитина володіє інстинктом дослідника, за рахунок цього відбувається її внутрішнє зростання і нагромадження особистісного досвіду, тому «потрібно створювати відповідні умови, які спонукатимуть дитину витягувати накопичений усередині її матеріал». Умовами дитячого буття С. Шацький називає мистецтво, розумове та соціальне життя, гру та фізичну працю, фізичний розвиток, комбінування яких приводить до створення життєвої атмосфери.

П. Каптерєв сутність поняття «середовище» в педагогічному процесі розуміє як визначальну умову творчого саморозвитку особистості, де культурі відведене особливе місце в тілесній та духовній організації дитини. На його думку, через саморозвиток особистості здійснюється її виховання та освіта. Він відмічав, що «педагогічний процес містить в собі дві головні характерні риси: систематичну допомогу саморозвитку організму та всебічне удосконалення особистості».

У нашому дослідженні проблема розвитку дітей засобами мистецтва тісно пов'язана з моделюванням адекватного художньо-естетичного середовища, яке стає чинником пробудження творчого потенціалу та сприятливим простором самовираження, творчого саморозвитку дитини [5].

Особистісно-орієнтоване поліхудожнє, полікультурне середовище дошкільного навчального закладу у нашому дослідженні постає системним явищем. Воно інтегрує

просторово-предметні, діяльнісні та духовно-емоційні (комунікативні) елементи, перебуває у діалектичному взаємозв'язку з культурою сім'ї та соціуму, є поліфункціональним, актуалізує усі сфери особистості, сприяє їхньому розвитку.

Середовище постає одночасно як культурно-діяльнісне, що містить необхідні умови для розвитку у дітей здібностей до самовираження через системні уявлення про світ та себе у ньому, виховання духовної і моральної особистості, здатної інтегрувати у собі позитивний досвід людства з різних галузей культури, мистецтва.

Мистецтво є інтегруючим елементом середовища і забезпечує його поліхудожність тим, що по-перше пронизує зміст усіх сфер життєдіяльності дитини: «природа», «культура», «інші люди», «я сам», визначених у Базовому компоненті дошкільної освіти, по-друге, різноманітністю видів та жанрів, матеріалів та способів художньої практики забезпечує розвиток полімодального, поліфонічного світосприймання та світорозуміння, які є близькими дошкільнику, обумовлюють активність у відображенні світу в художніх образах.

Місія середовища полягає у пробудженні творчого потенціалу для якісного образотворення в художньо-естетичній діяльності через формування цілісного уявлення про художній образ.

Очікувані результати у сфері особистості дитини:

- збереження феномену творчості дітей 5-6 років через формування цілісного уявлення про художній образ як спосіб самовираження, підтримку і розвиток індивідуального способу світосприймання, формування елементів творчої особистості (фантазування, уява, образне мислення, сміливість та свобода вибору, ініціативність, оригінальність дій та продукту, уміння імпровізувати; самоекспозиція, позитивна світоналаштованість, схильність до споглядання);

- сформованість «Образу середовища» як простору самовираження;

- сформованість системи категоріальних («художній образ») та ціннісних ставлень до світу;

- становлення цілісної художньо-естетичної картини світу, освоєння елементарних законів її функціонування, зародження дитячого художнього світогляду;

- збалансованість прагнень дитини до самовираження в художньо-естетичній діяльності;

- розвинені форми образного сприйняття світу (почуттєва сфера, сенсорно-перцептивна культура, художня культура), уміння творчо користуватися ними;

- усвідомлення та дотримання дитиною основ культури самовираження в художньо-естетичній творчості та ін.

За визначенням Б. Юсова, суть поліхудожності дитини полягає у поліфонічному сприйманні та відображенні художніх образів, у виході за межі одного мистецтва, в умінні усвідомити і виразити дійсність, те чи інше явище різними художніми способами: звуком, пластикою, рухом, кольором, ритмом, словом, знаком, символом.

Фактор «поліхудожності» у нашому розумінні збагачує середовище тим, що додає йому цілісності, інтегрованого характеру, наближує до потреб дитини (яка від природи «поліхудожня»), особливостей, які забезпечують:

- поліфонічне сприймання дійсності і відображення її явищ у художніх образах та життєдіяльності;

- полімодальне світосприймання (категорії краси, змінності, поступовості, позитивного, негативного та ін.);

- вихід за межі мистецтва і користування художньо-естетичним способом пізнання у життєдіяльності, (вміння бачити світ «очима художника»).

Просторово-предметний елемент середовища реалізується через включення творів мистецтва, транслявання його цінностей, матеріалізованих у різних образах, моделях у

просторі групи, який визначається і змінюється дитиною самостійно або у співтворчості з дорослим чи однолітком. Зображувальна предметна структура середовища трансформується у музично-літературну, акторсько-театральну, хореографічну, ігрову, спортивну, валеологічну, пізнавально-дослідницьку.

Художній елемент середовища утворюється зображувальними матеріалами та обладнанням: вони матеріалізують дитині мову мистецтва.

Естетичний елемент середовища забезпечується розвитком сенсорно-перцептивної культури дитини; особистістю дорослого, його уміннями: заохотити дитину до активного свідомого образотворення; спрямувати інтерес дитини на пізнання Краси, Мистецтва, Себе; транслювати інформацію про середовище як простір образотворення; демонструвати зразок креативної поведінки в процесі самовираження.

Діалектична єдність елементів середовища забезпечуються програмою та педагогічною технологією, стилем спілкування дорослого з дитиною.

Рівневе структурування середовища та закладений у ньому художньо-естетичний спосіб пізнання забезпечує його власний саморозвиток та розвиток дитячої креативності як особистісного надбання. Варіативними підсистемами середовища у нашому проекті є: культурно-пізнавальне, художньо-естетичне, дослідницьке, емоційно-рефлексивне та ін. Для кожного типу розроблено парціальну програму та педагогічну технологію спілкування педагога з дитиною, які реалізуються за блоками і спрямовані на формування цілісних уявлень про художній образ як форму мистецтва та самовираження, освітньо-інформаційний простір, пошукове поле, інструмент самоекспозиції, якісний ступень образо-створення.

Програма культурно-пізнавального блоку «Краса світу» передбачала започаткування і розвиток художньо – естетичного світобачення, цілісної, художньо-естетичної «картини світу» і виховання дитини як людини мистецтва і культури. *Змістове наповнення:* «У світі і навколо тебе є багато чого цікавого, красивого, корисного. Давай подорожувати разом, спостерігати, вивчати, пізнавати, малювати, будувати, виробляти». *Методичне забезпечення:* спостереження, художньо-дидактичні ігри («Подорож у пошуках Краси»), казки, історії, легенди, розглядання альбомів та репродукцій, ігрові проекти, драматизації, «Діалог з художником», «Слухай і відчувай», «Таємниця мистецтва», «Що побачив художник», «Що почув композитор», «Танок листя», «Феєрверк слів» та ін.

Програма художньо-естетичного блоку «Краса художнього образу» передбачала ознайомлення дітей зі світом мистецтва, способом художньо-естетичного пізнання та відображення світу, зразком креативної поведінки художника. *Змістове наповнення:* «Серед нас є люди, які живуть дуже цікавим життям, вони особливо сприймають, вивчають світ, людей і створюють дивні речі: цікаві, красиві, корисні. Це картини, скульптури, пісні, вірші. Ці люди зветься художниками. Давай разом спробуємо зрозуміти такий спосіб життя». *Методичне забезпечення:* розглядання творів, казки про художників, художньо-дидактичні ігри («Подорож у світ звуків», «Пісня-вірш-танець», «Подорож у картину»), творчі завдання («Живі картини», «Живі скульптури», «Звуки мистецтв», «Співаємо слова»).

Програма дослідницького блоку «Абетка образо-створення» передбачала ознайомлення дітей з мовою різних мистецтв (слово, звук, рух, міміка, колір, форма, декор), зображувальними матеріалами шляхом експериментування з природними матеріалами (сніг, вода, пісок, барвники, камінці, насіння, пір'я та ін.), усвідомлення способів перетворення зображення за допомогою різних пристосувань, приладів. *Змістове наповнення:* «У твоїх спробах пізнавати світ, милуватися його красою, відображати свої враження так, як це вміють робити художники, вивчати себе та свої художньо-естетичні можливості, бажання, інтереси, переваги тобі допоможуть друзі:

олівець, пензлик, папір, клей, фарби, образне слово, пластичний рух, звук (мелодія). Затоваришуй з ними, зрозумій їх». *Методичне забезпечення*: ігри-експериментування, дослідницькі проекти, ігрові вправи, оживлення предметів та матеріалів, казки («Музичний теремок», «У майстерні скульптора», «Урок танцю», «Співаємо красиві слова», «Заримуй», «Входження в образ» та ін.).

Програма емоційно-рефлексивного блоку «Краса художньо-естетичного самовираження» передбачала активне самовивчення і посування дитини у творчому саморозвитку у напрямку образотворення. *Змістове наповнення*: «Давай подумаємо про тебе. Чим цікавий ти? Який ти? Що ти любиш робити? Кому це може допомогти, сподобатись?». *Методичне забезпечення*: розглядання творів мистецтва, обговорення творчої манери художника, спільні дії, участь у спільному творчому проекті та ін. («Турнір художників, поетів, музикантів, танцюристів, лицедіїв», «Світ природи в звуках, рухах, кольорах», «Об'єднай мистецтва», «Розповідь музики», «Мій портрет в різних мистецтвах», «Пори року в різних мистецтвах», «Квіти в різних мистецтвах»).

Провідним принципом експериментальної програми став принцип інтегративності, який визначав взаємодію мистецтв: зорових, слухових, мовленнєвих, «дитячого» і «дорослого» мистецтва, цілісності твору та його частин, змісту та «мови» мистецтва, сприймання мистецтва та спільної дітейхудожньої діяльності педагога і дитини, дитини і дитини, дитини і твору, спеціально організованої та вільної діяльності дитини.

2.2. Особливості розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження дітей

Педагогічний процес розвитку образотворення в процесі художньо-естетичного самовираження дітей 5–6 років розгортався у спеціально створеному поліхудожньому середовищі дошкільного закладу. Поліхудожнє середовище, як простір самовираження дитини і педагога, інтегрувало організацію предметного середовища, навчальну програму введення дітей у світ художніх образів, закодованих у мистецтві; стиль спілкування педагога з дитиною, спрямований на пробудження та актуалізацію творчого потенціалу кожної дитини в різних видах художньої практики.

Головними змістовими лініями експериментальної програми були: формування у дітей сенсорно-перцептивної культури, уявлень про художній образ як особливий емоційно-чуттєвий спосіб пізнання та відображення світу (музика, живопис, скульптура, поезія, танець); художній образ як форма існування мистецтва, інструмент для самовираження у образотворчості; якісний ступінь образо-створення (виразність образу, який створюється дитиною).

В процесі реалізації експериментальної моделі було здійснено певну роботу стосовно змінення концепції дошкільного закладу у напрямку «Дитячий садок з акцентуацією художньо-естетичного розвитку».

Для формування у дітей почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, бажання самовираження та самореалізації у обраних видах художньої практики, поняття «естетичне» та «художнє» виховання були трансформовані у поняття «Краса» та «образо-створення».

Перш за все ми з'ясували для себе і педагогів і транслювали батькам і дітям ідею, що «Дитячий садок – територія краси, мистецтва, образо творення, самовираження». На ділянці дитячого садка розташували «схованки» для «несподіваних відкриттів», що мали викликати у дітей емоції захвату, радості, творчого осяяння і бажання образотворити.

Навчальне середовище було збагачене різними художньо-естетичними «діяльностями»: споглядання, милування красою, складання синквейнів, активне

музикування, споглядання творів мистецтва, маніпулювання–імпровізування з різними матеріалами, обладнанням та устаткуванням (мольберти, станки для занять скульптурою, приладдя для декоративних видів діяльності, дзеркальна брама, «костюмерна», «ляльковий театр» (театр маріонеток, пальчиковий театр, театр екопластики тощо), було влаштовано «подіум для демонстрації одягу», театральні лаштунки тощо).

Ми обладнали спеціальні куточки для «Спокійного споглядання», «Майстерню дизайнера одягу» (тут діти мали можливість виразити себе в усіх видах образотворчого мистецтва), «Музей мистецтва», «Галерею дитячої творчості» та ін. Вони були розташовані по всій території дитячого садка у приміщеннях. На ділянці у спеціальному павільйоні влаштували «Творчу майстерню».

Важлива тривала і кропітка роботи з подолання наявних стереотипів художньо-естетичної діяльності дітей, сформованих в умовах авторитарно-дисциплінарної моделі виховання. Вони виявляли себе: у закріпаченні самовираження, відсутності власної думки, несміливості у рухах та діях, нерішучості щодо початку зображення, «страху чистого аркуша»; значній залежності від педагога в усіх (без винятку) видах художньої практики і на всіх етапах творчого процесу від задуму – до обговорення створеного продукту; у нездатності виявити відкритість та щирість у милуванні красою; у недорозвиненості і навіть «зачиненості» сенсорних каналів дитини (вони не вміли понюхати квітку, розповісти про аромат, смакові та шкірні відчуття, (форма, колір, фактура, температура) та ін.

Переважно, ці стереотипи, спричинені особистістю педагога (зайва «авторитетність», «авторитарність»), рівнем його художньо-естетичної компетентності; авторитарно-дисциплінарними особливостями педагогічного процесу та ін. Саме вони гальмують елемент самоактуалізації у образо-створенні дитини в процесі її художньо-естетичного самовираження. Педагогічні технології естетичного виховання, що реалізуються як традиційно-предметні, на практиці не забезпечують актуалізацію художньо-творчого потенціалу, наданого дитині природою, та взагалі мало враховують цей потенціал.

Зняти у дітей «комплекси» невпевненості, недовіри до себе, допомагають «акторські хвилинки», етюди з психогімнастики («Покажи здивування, радість, сум», «Я у дзеркалі» та інші). Для занять арттерапією ми користувалися нашими «куточками краси і образотворчості». Тут проводилися регулярні арттерапевтичні сесії (споглядання краси, занурення у мистецький твір та творче самовираження через імпровізації, релаксації та енергозбагачення, вправи на «відкриття» в собі художника «Що побачив художник», «Що почув композитор», «Звуки та кольори природи», «Поетичне слово про красу»).

Відмітимо, що арттерапевтичні заняття сприяли пробудженню (відновленню, збагаченню), актуалізації потенційного (або пригніченого негативними чинниками) художньо-естетичного потенціалу кожної дитини. Ми створювали невимушену обстановку за допомогою різних прийомів педагогічної майстерності: техніка мовлення (сила звучання, темп, тембр тощо), поза, жест, погляд, міміка, спілкування «очі в очі», «на рівних», заохочувальні дії, персоніфікація, власний приклад та ін. Право висловлюватися першою було надано дитині. Ступінь участі педагога у навчанні образо-творінню визначалася з аналізу відповідей та дій дітей.

Для того, щоб дитина подолала свою «сором'язливість» і активно виражала себе у образотворенні має сплинути певний час, впродовж якого вона досягне того ступеня довіри до педагога, який забезпечить їй необхідне для цього розслаблення – «розкріпачення», входження у стан активності – «натхнення», бажання показати йому (та іншим) свою версію образу, не боячись помилитися «зробити неправильно». Тільки

у активних спробах дитини ідентифікувати себе (ігрове входження її у «предмет – об'єкт – явище»), програванні – проживанні та переживанні відчуття «себе – у – ньому» досягається ефект образотворення у процесі художньо-естетичного самовираження.

Важливою умовою для формування образо-створення ми визначаємо осмисленість та чіткість позиції педагога стосовно розуміння дитячої художньої творчості як цілісного та ціннісного соціокультурного феномену. Для цього художньо-естетичні «заняття» (у традиційному розумінні «зображальна діяльність») в нашій технології трансформувалися у «заняття мистецтвом», «творче самовираження», «образотворення» (вони поширені у технології М.Монтессорі, Вальдорфській педагогіці). Найчастіше це були інтегровані заняття, які сприяли розвитку уявлень дітей про художній образ. Ми пропонували дітям розповісти про один предмет, об'єкт, явище мовою різних мистецтв.

Наприклад, створення «Образ метелика»: метелика можна побачити у вільному зльоті, помилуватися його красою і польотом, уявити себе метеликом і повторити його рухи (рухлива гра), під музику (хореографічна вправа, а потім імпровізація), підібрати музичний інструмент (шумовий прилад) і відтворити звук (тихий, лагідний, шурхіт, тріпотіння), порівняти флейту з барабаном, сопілкою; послухати чарівну музику (наприклад «Політ Джмеля», «Метелик»), послухати вірша про метелика, скласти самому віршик або синквейн (спочатку за опорними словами, потім без них), намалювати метелика, зліпити його, виконати в різних декоративних техніках, пограти з пір'ям, вирізаним з паперу і розфарбованим метеликом та ін.). За таким принципом ми розробляли інтегровані заняття, з домінантою формування образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження в нашій експериментальній педагогічній технології.

Важливою передумовою образо-створення у художньо-естетичному самовираженні ми вважаємо розвиток у дитини естетичного сприймання світу, її уміння відчувати красу, яка є завжди прихованою в звичайному предметі, об'єкті, явищі – і її треба відкрити, знайти; уміння милуватися нею, використовуючи можливості сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер. Вирішуючи це завдання, ми використовували, наприклад, підготовлене сенсорно-розвивальне обладнання: «Кольорові чарівні скельця», «Чарівний ліхтар», «Чарівна труба (рамка)», «фотоапарат», «Шифонові шарфи» тощо. За їх допомогою діти занурювалися у чарівний світ краси довкілля та вчилися співвідносити отримані враження з художнім образом у мистецтві. Вони навчалися розуміти, чому художник отримує натхнення для творчості у реальному житті («Він вражений красою і хоче її затримати, зробити вічною, намалювати, закодувати у звуках та мелодії, відтворити у танці, пластиці тощо»).

Відмітимо, що уявлення дітей про красу та форми її існування, досвід спілкування з красою виступають найважливішими чинниками формування художнього світосприймання, яке, у свою чергу, утворює підґрунтя художньої творчості, підживлюючи змістову та емоційну складові задуму майбутнього образу, який буде відтворений дитиною в ній.

Адекватний рівень уявлень дитини про красу в умовах впровадження експериментальної педагогічної технології виявляв себе у особливому, художньо-естетичному (чуттєво-емоційному, одухотвореному, милосердному) ставленні до всього, що є у світі, позитивній світоналаштованості, бажанні спробувати, визначити, виявити себе та свої можливості у перенесенні (перекладанні) всього (побаченого, почутого, відчутого, пережитого) на мову мистецтва. Так було визначено механізм образо-створення в художньо-естетичному самовираженні дитини.

В процесі педагогічної роботи актуалізувалася проблема розвитку художніх здібностей, навичок та умінь. Вона виникає в дошкільному дитинстві у зв'язку з

методичною складовою навчального процесу. За контекстом нашої гіпотези ми мали знайти спосіб, форму, засіб, методи, за допомогою яких можна здійснювати навчання творчості, якісному образо-створенню та самовираженню; допомагати дитині, зберігаючи своєрідність її «природної артистичності та поліхудожності», дитячу непосредність та оригінальність трактування образу, не обмежуючи її авторитарними «настановами», «зразками», «показом способу дій, кінцевого результату» та іншими елементами авторитарно-дисциплінарної моделі, діяльним підходом, сутність якого полягає у «навчанні діяльностям».

Ми прагнули, розвиваючи діяльність, розвивати особистість в ній й тому звернулися до феномену «квазі-суб'єкта» як зразка креативної поведінки для творчого наслідування дитиною способу дій творчої людини. Ним виступив «художник»: поет, музикант, композитор, скульптор, живописець, архітектор, дизайнер, актор, співак, танцівник (ниця) та ін. Саме він «ділився» з дітьми секретами своєї майстерності, запрошував розглянути (прослухати) його твори, знайомив зі своїми друзями (інша виконавча манера, стиль, матеріали та способи самовираження), давав дітям творчі завдання, інструкції, поради, заохочував до експериментувань зі словом, звуком, рухом, ритмом, кольором, формою, тощо. Таким чином, педагог вже не претендував на статус «головного в усьому», він «на рівних» з дітьми вчився у художників: дивитись на світ та бачити красу, на різні матеріали та вивчати їх зображально-виражальні можливості; він «відкривав» ефективні засоби створення образу, як винаходи окремого майстра, випробував їх на собі, як і інші діти.

Спільне розглядання творів різних видів та жанрів мистецтва, обговорення розгорталися як обмін думками, переживаннями. Перше слово надавалося дитині («Про що цей твір? Як ти здогадався? Що художник хотів нам розповісти про...? Як йому вдалося це зробити?»). Прийоми ідентифікації з образом художника, «входження в картину (музику)», збагачення уявлень дітей про види та жанри мистецтва, матеріали та техніки, засоби художнього самовираження допомагали розвитку художніх здібностей дітей. Ці здібності виявляли себе на різних рівнях у вправах-імпровізаціях, вправах-наслідуваннях, вправах-експериментуваннях із засобами художнього вираження, характерними для різних мистецтв. Наприклад, техніки абстрактного живопису, вправи-маніпуляції з обладнанням, виразні рухи, образні слова, вдала рима, мелодія, декорування виробу, тощо.

Для розвитку творчої уяви і фантазії використовувались музичні твори П. Чайковського, А. Вівальді, Г. Свиридова та ін., сучасна інструментальна музика, записи «звуки та голоси природи» (шум вітру, моря, дощу, пташині співи, голоси тварин та ін.).

Художнє ставлення до світу може обґрунтовуватися як особлива діяльність півкуль головного мозку: домінує ліва півкуля – тоді перед нами реалісти, права – фантазери. Є думка, що «правопівкульні» діти швидше та ефективніше реагували на нашу програму, але ми не ставили завдання перевірити це експериментально. Діти обох домінант майже однаково засвоювали нашу програму, входили в неї. Особливості могли спостерігатися лише у продуктах образотворчості.

Вважаємо за доцільне відмітити також деякі розбіжності у формуванні художньої «картини світу» у хлопчиків та дівчаток дошкільного віку. У нашій роботі дівчатка швидше реагували на програму, ніж хлопчики, до того ж хлопчики виявляли деяку специфіку в якісних характеристиках продукту образотворчості. Вони були більш лаконічні, стримані у використанні виражальних засобів в різних видах мистецтва. Ми припускаємо наявність своєрідного «чоловічого стилю», «авторської манери», але в дошкільному віці вона виявляється не так яскраво, як, мабуть в старшому віці і є свідченням ступеня статевої самоідентифікації дитини.

В ході експерименту ми виявили тісний взаємозв'язок між особливостями розумової аналітико-синтетичної діяльності дитини та здатністю встановлювати міжсенсорні зв'язки в процесі сприймання творів. Аналітико-синтетична діяльність дитини завжди була успішною при сприйманні окремих творів, ніж при сприйманні інтегрованих мистецтв. Це обумовлене тим, що в осяганні того чи іншого виду мистецтва діти не могли проводити паралелі та ідентифікувати засоби, співзвучні виразності різних мистецтв. Окрім того, причина, на нашу думку, полягає в своєрідності організації художньо-естетичного розвитку дітей, коли головна увага приділяється змісту художнього твору, зовнішнім подіям та фактам, а внутрішній смисл (цінність) та структура твору (мова мистецтва) залишаються за межами освоєння та усвідомлення дитини.

Відмітимо, що діти у відносно короткий час засвоїли способи пізнання різних видів мистецтв: музика, живопис, скульптура, поезія танець, однак аналогії між ними знаходили рідко з утрудненням. Інтеграція мистецтв за принципом: «Світ людини у мистецтвах», «Світ природи у мистецтвах», «Світ предметів у мистецтвах» допомагала у формуванні цілісного уявлення про художній образ. Діти поступово навчилися знаходити цінності як у реальному житті, так і їхні аналогії у мистецтві вже в якості художніх образів, створених людиною.

Інтеграція різних видів мистецтв у технології навчання образо-створенню дозволила нам закріпити та зберегти у дітей здатність до полімодального емоційного сприймання творів, а також подолати моторну скованість в поведінці. Ми виявили співпадіння емоційного почуття дитини та його вираження в емоційно забарвленій інтонації. У дітей поступово виникав інтерес до слова як звуковій естетичній структурі, вони грали з ним як зі звуковим образним матеріалом, вміло залучали до мовного контексту. Прикладом можуть бути висловлювання дітей про власні малюнки або імпровізації: «Я склав музику про свій малюнок». «Я намалював війну роботів, але музика буде іншою справжньою, ніжною, бо війна це погано, а роботи жорстокі»; «У нашому малюнку ми змалювали світ природи, який живе у злагоді. Тут всі дружні: дерева з квітами і тваринами, небо з землею. Тому кольори свіжі і прозорі, ніжні та ароматні. Малюнок ніби залитий сонячним сяйвом... я чую, що грає скрипка».

Художньо-творчий розвиток дітей на початок експерименту характеризувався тим, що сприймання окремих творів викликало в них асоціації та елементарні фантазії, а при сприйманні синтезованих видів мистецтв виникали лише нескладні асоціації. Це було показником зародження творчого мислення, яке потребувало подальшого розвитку. Інтерес дітей до нестандартних мистецтв (дизайн одягу, нецке, флористика, абстрактний живопис, синквейн, скрапбукінг та ін.) доводить, що діти 5-6 років тяжіють до неординарності, оригінальним способам зображення, нетиповим «образам світу» і лише освітній процес, побудований як дисциплінарна модель, приводить до стереотипів та шаблонів образо-створення.

Діти поступово виявляли інтерес до якості музичних, мовних, поетичних імпровізацій, прагнули розкрити в них свої почуття та образи. Діти навчилися римувати слова («Граємо-римуємо»), але передавати смисл, будувати речення (строфи) їм було важко. Це можна пояснити тим, що у нашій технології виявилися недостатніми умови, які стимулюють розвиток способів римуння. З синквейнами діти впоралися швидше, адже інтерес до цього способу образо-творення виявився високим.

У дітей доволі швидко виникали образно-творчі асоціації в процесі сприймання інтегрованих мистецтв. На цьому підґрунті вони навчилися розуміти та активно використовувати засоби виразності з різних мистецтв (ритм, форма, композиція, колір). Виникла різноманітна палітра образних порівнянь, які вони переносили з

зображального образу на літературний, з музичного на зображальний та ін. («Колір живе всюди: у природі, живописі, музика буває кольоровою»).

Відмітимо, що інтеграція мистецтв як засіб розвитку образо-створення, виконує свою місію вже в тому, що вона не тільки надає дитині можливість відчутти естетичні переживання, але й підсилює їх, сприяючи розвитку цілісного уявлення про художній образ. Для деяких дітей цінність цих переживань зростала настільки, що переходила у стійку потребу втілювати їх у художній формі, зберегти їх для себе та інших.

Щоб досягти цієї мети, створити виразний образ, який дійсно втілюватиме в собі цінності власного естетичного переживання, дитина, за нашою технологією, вчилася діяти як справжній художник, а саме: спрямовано перетворювати свій досвід, вводити його у просторові або часові рамки, розставляти акценти, здійснювати свідомий або інтуїтивний відбір матеріалу, знаходити найбільш адекватні задуму колористичні, мовні, музичні або пластичні засоби та ін. Тобто дитина навчалася займати позицію художника-автора і у відношенні до неформованого потоку своїх життєвих вражень, і у відношенні до матеріалу того чи іншого виду мистецтва.

Така спрямованість на «авторське» перетворення матеріалу, проявлена спонтанно і зростаюча на ґрунті естетичного ставлення до дійсності і є, на нашу думку, серйозним показником сформованості цілісного уявлення про художній образ. Це стосується, навіть, тих випадків, коли дитина ще не могла досягти переконливих результатів своєї художньої діяльності – створити образ на рівні самовираження.

Висновки

Художньо-естетичне самовираження в дошкільному дитинстві є природною потребою дитини та ознакою віку і має певні якісні характеристики, пов'язані зі ступенем образо-створення. Потенційні можливості дошкільного дитинства за певних педагогічних умов, уможливають розвиток у кожної дитини якісного образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження. Образо-створення та художньо-естетичне самовираження, є ціннісними новоутвореннями особистості, які діалектично взаємозв'язані, взаємообумовлені та розвиваються у дошкільному дитинстві в умовах інтеграції мистецтв на підґрунті цілісного уявлення дитини про художній образ. Принцип інтеграції мистецтв реалізується у поліхудожньому особистісно-орієнтованому, культуровідповідному середовищі дошкільного освітнього закладу.

Залучення до освітнього процесу класичного мистецтва дозволяє повніше розкрити картину переживань світу; навчання мистецтву дозволяє в процесі художньої діяльності сформувати у дитини не тільки ставлення до художньої діяльності, але й чуттєве ставлення до самого мистецтва; зрозуміле і пережите мистецтво органічно входить у свідомість дитини, якщо сприймання має комунікативний характер і включене у естетичну ситуацію.

Ефективність педагогічної роботи з розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження дітей 5–6 років обумовлена:

- цілісністю уявлень дитини про художній образ, усвідомленням художнього образу як способу пізнання світу та себе у ньому, форму існування мистецтва, як інструмент самовираження у образотворчості, якісний ступінь образо-створення;
- створенням в дошкільному закладі поліхудожнього особистісно-орієнтованого, культуровідповідного розвивального середовища, як простору самовираження дитини і дорослого на філософському підґрунті синтезу мистецтв;
- відбором адекватного культуро- та природовідповідного мистецтвознавчого змісту, створення інтегрованої освітньої програми;

- розробкою та впровадженням адекватної інтегрованої педагогічної технології;
- формуванням універсальних способів дій дітей у художньо – естетичній діяльності;
- визнанням та прийняттям педагогом гуманістичного, культуровідповідного, діалогового стилю спілкування з дитиною;
- цілеспрямованою педагогічною роботою з сім'єю та взаємодія з нею у художньо-естетичному вихованні дітей;
- визнанням дошкільного дитинства періодом поліхудожності дитини, сенситивним віком для започаткування елементів художньо – естетичної культури особистості.

Перспективними напрямками подальших досліджень є визначення вікових меж художньо-естетичного розвитку, можливо, у контексті проблеми художньо-естетичної обдарованості як феномена дошкільного дитинства; пошук смислового, змістовно-цільового та технологічного аспектів художньо-естетичної моделі освітнього процесу у ранньому віці та початковій школі; пошук шляхів корекції художньо-естетичного самовираження; підготовка фахівців дошкільної освіти до здійснення художньо-естетичного розвитку дітей в період дошкільня та ін.

Література

1. Белый А. Символизм как миропонимание / А. Белый. – М. : [б.в.], 1994. – 528 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – М. : ООО «Издательство АСТ»; Харьков : «ФОЛІО», 2004. – 678 с.
3. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
4. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
5. Дронова О.О. Проектування поліхудожнього особистісно-орієнтованого середовища у дошкільному освітньому закладі /О. О. Дронова. // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. статей: Вип.6.ч.1. – Ялта: РВВДДП, 2004. – С. 197–203.
6. Дронова О.О., Снігур О.М. Теоретичні засади та педагогічні умови формування образної складової художньо-естетичного самовираження в дошкільному дитинстві /О.О.Дронова, О.М. Снігур // Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку». Т.1. – Луганськ: Глобус-Прінт, 2013. – С.191-195.
7. Дронова О.О. Формирование образной составляющей в художественном самовыражении старших дошкольников / О.О. Дронова. // Обучение и воспитание: методики и практика 2013/2014 учебного года : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013.– С. 224-229.
8. Дронова О.О. Педагогическая технология развития самовыражения в художественном творчестве дошкольников / О.О. Дронова // Сборник научных трудов по материалам международной науч. практ. конференции, посвященной 100-летию МГУ имени А.А. Кулешова “Современное образование и воспитание: тенденции, технологии, методики” – Могилев, УО “Могилевский государственный университет”, 2013.
9. Дронова О.О. Педагогічні умови становлення культури художньо-естетичного самовираження в дошкільному дитинстві / О.О. Дронова. // Наукова скарбниця освіти Донеччини : Науково-методичний журнал – 2015. – № 2. – С. 104-110.

10. Дронова О.О. Педагогічна стратегія сприяння художньому самовираженню дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності / О.О. Дронова // Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (заочної), (27 травня 2015 р., м. Слов'янськ). – Слов'янськ : ДДПУ, 2015 – С. 19-22.
11. Дронова О.О. Свобода і правила в художньо-естетичному самовираженні дошкільника / О.О. Дронова // Проблеми розвитку творчої особистості дітей дошкільного віку: теорія, практика, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Миколаїв, 3 квітня 2015 р.). – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2015. – С. 21-26.
12. Каган М. С. Искусство как феномен культуры / М. С. Каган. // Искусство в системе культуры. / Сост. и отв. ред. М. С. Каган. – Л. : Наука, 1987. – С. 6-22; С. 17–24.
13. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
14. Естетика: Навч. посіб. / М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.; за ред. В. О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 208 с.
15. Медведев Л. Л. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: Учеб. пос. / Л. Л. Медведев. – М. : Просвещение, 1986. – 159 с.
16. Мелик-Пашаев А. А. Художественная одарённость детей, её выявление и развитие. Метод. пос. / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина и др. – Дубна. : Феникс+, 2006. – 112 с.
17. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. / О.П.Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014.
18. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек : функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
19. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника / Р. М. Чумичева. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1995. – 272 с.
20. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. / Г. Шоттенлоэр. // Пер. с нем. / СПб.: «Издательство Пирожкова», 2001. – 224 с.

Information about author:

Olha Dronova – Associate Professor, Donbass State Pedagogical University, Slavyansk, Ukraine. E-mail: dronova-olgaolegovna@mail.ru