

УДК 37.035.5:373.21
ББК 4410.054

DOI 10.26170/po19-06-06
ГРНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.02

Коротаяева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

К ИЗУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-творческая деятельность; дошкольники; детское творчество; эстетическое развитие; эмоциональные состояния; образовательные программы.

АННОТАЦИЯ. Обычно творческая деятельность рассматривается в качестве многокомпонентного процесса, направленного на создание новых, иных реальностей и ценностей объединяющего объективное и субъективное, личностное, а также как особая форма самовыражения внутреннего мира индивида. Однако применительно к детскому возрасту не все из вышеперечисленных характеристик оказываются актуальными. Очевидно, что художественно-творческая деятельность ребенка дошкольного возраста изначально не ориентирована на общественно-историческое признание. Все, что делает ребенок, имеет субъектно-ориентированное, а не социальное значение, и актуально, прежде всего, для него самого. Значимость творческих занятий определяется индивидуально переживаемыми ребенком чувствами и эмоциями. Л. С. Выготский обозначил этот аспект как «закон реального чувства в деятельности фантазии». Нами был проведено исследование, которое продемонстрировало прямую зависимость включения детей дошкольного возраста от переживаемых ими эмоций: от избегания участия в художественно-творческой деятельности или избирательного участия в ней до подражательного или активного творческого включения в процесс. Исследование показало, что переживаемые дошкольниками чувства доминировали над ожидаемой социальной оценкой.

Однако большинство примерных образовательных программ для дошкольных образовательных организаций ориентированы именно на социальный аспект художественно-творческой деятельности детей. Обращение к творческой деятельности преимущественно рассматривается в качестве инструмента когнитивной (узнать о...) и поведенческой (научиться использовать, научиться изготавливать) составляющих. При этом эмоциональная сторона процесса оказывается вторичной, тогда как для самих детей именно она является определяющей. Стоит уточнить, что применительно к дошкольному возрасту привычная триада задач: обучающая—развивающая—воспитывающая, — меняет свою очередность. Для детского возраста приоритет можно и нужно отдавать эмоциональной и развивающей задачам. Порядок этих функций будет меняться в процессе взросления субъекта. Но все же стоит закрепить за детским возрастом приоритет художественно-творческой деятельности в ее богатой, эмоциональной составляющей, столь значимой для развития ребенка.

Korotayeva Evgeniya Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kusova Margarita L'vovna,

Doctor of Philology, Professor, Vice Rector for Academic Studies, Head of the Department of Russian and the Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TO STUDYING OF ART AND CREATIVE ACTIVITY PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: artistic and creative activities; preschoolers; childhood creativity; aesthetic development; emotional states; educational programs.

ABSTRACT. Usually, creative activity is viewed as a multicomponent process aimed at creating new and different realities and values that unite the objective and subjective, personal, and also as a special form of self-expression of the individual world. But with regard to children's age, not all of the above characteristics are relevant. Obviously, the artistic and creative activity of a child of preschool age is not initially oriented towards social and historical recognition. Everything that a child does has a subject-oriented, rather than social value, and is relevant, first of all, for himself. The significance of creative activities is determined by individually experienced by the child feelings and emotions was designated by L. S. Vygotsky as "the law of real feeling in the activity of fantasy". We have conducted a study that demonstrated the direct dependence of the inclusion of preschool children on the emotions they experience: from avoiding participation in artistic and creative activities or selective participation in it before imitative or active creative inclusion in the process. The study showed that the feelings experienced by preschoolers dominated the expected social assessment.

But the majority of exemplary educational programs for preschool educational organizations are focused on the social aspect of the artistic and creative activities of children. Appeal to creative activity is mainly regarded as a tool of cognitive (learn about ...) and behavioral (learn to use, learn to make) components. At the same time, the emotional side of the process turns out to be secondary, whereas for the children themselves it is the one that determines. It should be clarified that, with respect to the preschool age, the usual triad of tasks: training — developing — bringing up — changes its order. For children, priority can and should be given to emotional and developmental tasks. The order of these functions will change as the subject grows up. But still it is worth securing the priority of artistic and creative activity in its rich, emotional component, which is so significant for the development of the child, for children.

Творчество и творческая деятельность индивида является одной из наиболее изучаемых областей гуманитарной науки. К феноменологии творчества обращались философы (Аристотель, Платон, И. Кант, Ф. Шеллинг, Н. А. Бердяев, М. С. Каган, А. Я. Пономарёв и др.), психологи (Л. С. Выготский [2], Д. Б. Богоявленская, В. В. Давыдов, В. А. Петровский, П. М. Якобсон и др.), исследователи в области дошкольной педагогики (А. В. Запорожец, С. Е. Игнатъев [5], Н. В. Микляева [9], С. В. Погодина [10], Е. А. Флёрина [14], Б. П. Юсов [15] и др.). В данных работах творческая деятельность рассматривается и в качестве многокомпонентного процесса, направленного на создание новых, иных реальностей и ценностей объединяющего объективное и субъективное, личностное, и как особая форма самовыражения внутреннего мира индивида.

Конечно же, художественно-творческая деятельность детей, обладая всеми характеристиками, присущими этому виду деятельности, имеет и свою специфику.

Отличия «взрослой» и «детской» художественной деятельности заложены изначально в ее самой природе. Традиционно творческой принято называть ту деятельность, которая порождает нечто качественно новое, никогда не бывшее ранее и имеющее общественно-историческую ценность.

Но очевидно, что художественно-творческая деятельность ребенка дошкольного возраста изначально не ориентирована на общественно-историческое признание. Все, что делает ребенок, имеет субъектно-ориентированное, а не социальное значение, и значимо, прежде всего, для него самого.

Дело в том, что творчество для ребенка неразрывно связано с игрой. Эти виды деятельности имеют особую значимость для дошкольника, поскольку обеспечивают его занятость, принося при этом эмоции удовольствия, интереса, радости и т. д. Важно, что в игре и творчестве для ребенка прежде всего значим сам процесс деятельности, а не продукт. Поэтому он с легкостью включается в предложенную ситуацию (которая часто задается извне взрослым: «давай нарисуем...», «давай поиграем...»), легко меняет средства исполнения, без напряже-

ния интерпретирует полученный продукт (уверяет, что вот это пятно — туча и пр.), с легкостью отключается от данной деятельности, если в ней встречаются некие затруднения, или поблизости обнаруживается иной, более сильный мотиватор.

Другими словами, значимость творческих занятий определяется индивидуально переживаемыми ребенком чувствами и эмоциями. Конечно же, по мере взросления ребенка к ним добавляются и социальные аспекты — ожидания одобрения и поддержки, позитивной оценки взрослых из ближайшего круга и т. д. Это заставляет дошкольника более осознанно включаться в процесс художественно-творческой работы.

В теоретических исследованиях, посвященных творческой деятельности (И. С. Бухарова [1], Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, В. М. Кроль, Н. Г. Тагильцева [13] и др.), подчеркивается, что одной из предпосылок продуктивности такой работы являются настойчивые сознательные попытки решения задачи. Другими словами, в процессе творчества важны и волевые усилия субъекта, его осознанность, и целеустремленность в проектировании и реализации художественного замысла. Это связано как с основной характеристикой творчества (как нечто нового), так и с собственно структурой художественно-творческой деятельности, которая, как и любая другая, включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности. Однако в осознанном отношении к художественной деятельности заключается еще одно различие «взрослого» и «детского» творчества.

Степень осознанности участия ребенка-дошкольника в процессе художественно-творческой деятельности издавна рассматривается как специфическая область для исследований. Прежде всего, речь идет о работе Л. С. Выготского «Воображение и его развитие в детском возрасте» (где дается анализ подходов различных научных школ к исследованию данной проблемы). Ученый обосновывает «закон реального чувства в деятельности фантазии» [2, с. 816] применительно к сфере детского творчества. Этот «закон» заключается в следующем: даже если сюжет носит фантастический характер, основой его являются чувства ребенка, которые для него вполне реальны и значимы.

Возникает определенное противоречие, соотносимое с философским законом единства и борьбы противоположностей. С одной стороны, дошкольник присваивает план создания художественного образа на основе заданной извне системы художественных эталонов и отношений (А. Я. Зись [4], С. В. Погодина [10]), а с другой — именно переживаемые в процессе и результате создания продукта этой деятельности чувства оказываются значимыми, доминирующими для самого маленького творца. Такой дуализм отражается и на степени включения ребенка дошкольного возраста в процесс творческой деятельности.

Это наблюдалось и в проведенном исследовании с детьми четырех-пяти лет, каждому из которых был предложен лист с шестью нарисованными кружочками (по три кружочка в двух рядах). Дошкольникам было предложено сделать рисунки, используя эти кружочки. Дети по-разному отнеслись к заданию: одни с энтузиазмом включились в работу, другие, явно испытывая затруднения, приступали к рисунку только после того, как увидели изображения у своих соседей, третьим вдруг приходила в голову мысль объединить зарисованные кружочки в единый сюжет. Очевидно, что в этом занятии детей доминирующую роль играли именно переживаемые ими чувства и эмоции.

Наблюдения за четырех-пятилетними детьми, вовлеченными в художественно-творческую работу, дали возможность выявить следующие позиции дошкольников в творческой ситуации:

1. Избегание участия в деятельности. Выбор такой тактики обусловлен двумя обстоятельствами: ребенок еще не принимал участия в подобной деятельности, поэтому не знает, что от него хотят, поэтому не приступает к работе. Или же напротив, дошкольник уже участвовал в похожей ситуации, но в результате получил негативные оценки со стороны окружающих, поэтому избегает повторения. Отметим, что тактика избегания во многом обусловлена социальным опытом ребенка.

В описываемом нами случае только один ребенок демонстрировал подобную тактику поведения. Объяснялось это тем, что он недавно пришел в эту группу детского сада и, находясь в адаптационном периоде, уклонялся не столько от творческой деятельности, сколько от самой ситуации социального взаимодействия.

2. Избирательное участие. И эта позиция может реализоваться в двух вариантах: ребенок наблюдает за ходом деятельности (созерцательная позиция), которую реализуют другие, или же включается, но только на каком-либо одном этапе деятельности

(позиция ограниченного включения). Отметим, что в данной позиции у ребенка эпизодически проявляется личный интерес, который в силу различных причин не подкрепляется внешними (социальными) факторами. Другими словами, ребенок не избегает самой ситуации взаимодействия, однако участие собственно в творческом процессе для него не является значимым. Следовательно, не актуализированы именно те самые «реальные чувства в деятельности фантазии».

Таких детей оказалось всего трое. При этом мы осознавали, что если бы данное задание было бы включено как часть занятий в детском саду, то всем без исключения дошкольникам пришлось бы включиться в его выполнение, без учета их собственных переживаний.

3. Подражательное участие в художественно-творческой деятельности. Ребенок включается в предложенное творческое задание («нарисуй цветок», «раскрась картинку»), однако в процессе его выполнения используются присвоенные (типичные) образцы действий без творческого их переосмысления. Эта позиция во многом ориентирована не на процесс творческой деятельности, а на ожидаемую позитивную оценку взрослого по результатам выполненного задания. Здесь социальный стимул оказывается для дошкольника более значимым, нежели собственные переживания.

Большинство детей (их оказалось восемь) в нашей ситуации продемонстрировали именно эту тактику поведения. Последовательность действий детей была достаточно типичная: сделав рисунок из одного кружочка (девочки чаще обращались к цветочной тематике, новогодним шарам, мальчики — к рожицам, в том числе смайлам, мячам), дошколята или просто тиражировали этот рисунок, или подсматривали, а затем присваивали изображения работ других детей.

Таким образом, задание оказывалось в целом выполнено, но в переживаемых детьми чувствах и эмоциях доминировали социальные мотивы над индивидуальными (интерес, азарт, удивление и т.д.).

4. Следующая позиция занимает промежуточное положение между предыдущей и последующей тактикой поведения ребенка в творческой ситуации. Она может быть обозначена и как «подражательное участие с частично творческими элементами», и как «избирательно-активное участие». Такая двойственность связана с тем, что ребенок демонстрирует элементы творческого подхода в процессе выполнения задания, то есть комбинирует присвоенные действия в относительно новые сочетания, хотя гото-

вый продукт и не имеет выраженного элемента новизны. Другими словами, способы решения приводят ребенка к «выходу за пределы» (действий, способов, приемов), что является одним из показателей творческого подхода.

Так, одна из девочек, раскрасив один кружок в зеленый цвет, после некоторого размышления окрасила оставшиеся два кружочка в желтый и красный цвета. И обрательно объявила, что это светофор. Действительно, такой поворот сюжета носил новационный (в данной ситуации) характер, не имеющий аналогов в рисунках остальных детей. Но возникли трудности с сюжетом для второго ряда кружочков; в итоге девочка через некоторое время просто повторила цвета светофора.

Очевидно, что ею был пережит момент творческого подъема, связанного с радостным удивлением, открытием, который затем несколько поутих. Однако в конце этого занятия она получила с нашей стороны поддержку, выразившуюся в акценте на необычном сюжете, на получившейся «собираемости» художественного образа.

5. Активное творческое включение в процесс художественно-творческой деятельности. Данная позиция встречается в дошкольном периоде не так уж часто. Она характеризуется проявлением творческого начала уже на этапе мотивации, планировании действий, далее — в подборе средств осуществления этой работы, а также в оценке сделанного. Стоит отметить, что эмоциональный подъем, интерес (даже азарт) сопровождают деятельность ребенка от начала до завершения. При этом значимость субъектно ориентированных переживаний ребенка не умаляет влияние социальных оценок, однако отводит последним сопутствующую, а не доминирующую роль. И в этом — главное отличие данной позиции в творческой деятельности от предыдущих.

Такую активно-творческую позицию проявили двое дошколят. Причем, тактика проявления этих позиций оказалась несколько различной. Первый ребенок (девочка), как и некоторые другие, сделала из кружочков цветы. Но через некоторое время, поглядев на рисунок, она объединила их в один сюжет, сказав, что это все — цветы в саду (слово «клумба», видимо, не в активном словаре). И это действительно является проявлением активной творческой позиции, поскольку итоговый сюжет поднимает созданный образ на новый уровень. Мальчик же избрал другую тактику: он не спешил начать выполнять задание. А после того, как девочка озвучила свой сюжет «цветы в саду», взялся за карандаши. Технически,

возможно, рисунок был несовершенен, но в нем изначально была заложена общая идея, что отличала этот подход от остальных. Это был рисунок елки с новогодними шарами. Этот подход отличался от предыдущего тем, что девочке пришла объединяющая идея в процессе выполнения задания, а мальчик начал с «разработки» идеи, а затем уже приступил к ее выполнению.

Но и та и другая позиция демонстрировали активное творческое включение детей на всем протяжении деятельности. И в этом случае переживаемые дошколятами чувства доминировали над ожидаемой социальной оценкой.

Описываемая ситуация ясно демонстрирует, насколько важна для дошкольника эмоциональная составляющая творческого процесса, особенно значимы субъективные переживания, а не только социальные направленные, задаваемые извне.

К сожалению, большинство примерных образовательных программ для дошкольных образовательных организаций ориентированы именно на социальный аспект художественно-творческой деятельности детей, поскольку это согласуется с общей установкой федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Так, в примерной программе «Вдохновение» достаточно необычно представлены целевые ориентиры художественно-эстетического воспитания детей, коих оказалось более двадцати, что, думается, явно завышено по отношению к самому явлению «целевые ориентиры». При этом среди выявленных направлений есть и те, которые учитывают специфику творческой деятельности детей, хотя и завышают возрастные границы (например, «научиться находить вдохновение в собственных способностях и навыках, удивляться идеям других людей», «научиться анализировать свои творческие результаты, обмениваться с другими мнениями на эту тему»), и те, которые носят сугубо предметный характер («узнать о красках и формах, об обращении с ними», «узнать о разных существующих шрифтах, используемых в печатных и электронных изданиях, освоить разные буквенные начертания во время игры») [11]. Все же имеет смысл разделять целевые ориентиры, задачи, применимые к области детского развития, и задачи, которые решаются на конкретном занятии.

К задачам художественно-эстетического развития детей пятого года жизни по программе «Детство» отнесены: «Воспитание эмоционально-эстетических чувств, отклика на проявление прекрасного в предметах и явлениях окружающего мира, умения заме-

чать красоту окружающих предметов и объектов природы; активизация интереса к произведениям народного и профессионального искусства: развитие художественного восприятия, умения последовательно внимательно рассматривать произведения искусства и предметы окружающего мира; соотносить увиденное с собственным опытом» [3]. И в программах «Мозаика», «Тропинки» и др. авторы целенаправленно и последовательно подчеркивают необходимость развития у детей «способности к активному освоению разноаспектного художественного опыта, к самостоятельной, активной, творческой деятельности, а на этой основе — к личностному росту и саморазвитию».

Ни в коей мере не умаляя общей значимости перечисленных выше задач и направлений художественно-творческого развития детей дошкольного возраста, все же отметим следующий аспект. В приведенных выдержках из примерных программ доминирует социально ориентированная направленность. Обращение к творческой деятельности преимущественно рассматривается в качестве инструмента когнитивной (узнать о...) и поведенческой (научиться использовать, научиться изготавливать) [7; 9] составляющих этой деятельности. При этом эмоциональная сторона процесса оказывается явно вторичной, тогда как для самих детей именно она является определяющей.

Известно, что примерные программы для детских садов большинством педагогов

воспринимается практически как инструкция, принимаемая к исполнению. И если в программах преобладает знаниевая сторона, то именно она и воплощается в образовательном процессе. Все же уточним, что применительно к дошкольному возрасту привычная триада задач: обучающая—развивающая—воспитывающая, — должна изменить свою очередность. Для детского возраста приоритет можно и нужно отдавать эмоциональным и развивающим задачам. А уже в подготовительной группе на первый план выходит обучающая, которая станет определяющей в жизни индивида на долгие годы.

В итоге вернемся к основным функциям художественно-творческой деятельности. К ним относятся: творчество как источник переживания катарсиса; творчество как процесс развлечения, наслаждения, творчество как особая форма коммуникации (вербальной и невербальной), творчество как способ познания окружающего мира и самопознания, творчество как канал передачи общественного опыта, выполняющего воспитательную функцию. Мы осознаем, что порядок этих функций будет меняться с процессом взросления субъекта. Но все же стоит закрепить за детским возрастом приоритет художественно-творческой деятельности в ее богатой, разносторонней эмоциональной составляющей, столь реальной и значимой для развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. — М. : Юрайт, 2018. — 119 с.
2. Выготский Л. С. Психология. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева [и др.]. — СПб. : Детство-Пресс, 2014. — 321 с.
4. Зись А. Я. В поисках художественного смысла. — М. : Искусство, 1991. — 348 с.
5. Игнатъев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. — М. : Фонд «Мир», 2007. — 208 с.
6. Коротаяева Е. В., Кусова М. Л. Формирование образа Родины в художественном восприятии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11 — С. 48-53.
7. Мартемьянова А. А., Седова И. Г. Развитие творческих способностей у дошкольников на занятиях изобразительной и декоративно-прикладной деятельностью // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2016. — № 12-9. — С. 62-64.
8. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Художник в каждом ребенке. — М. : Просвещение, 2008. — 175 с.
9. Микляева Н. Формирование мотивации творчества на основе техник рисования // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 10. — С. 37-50.
10. Погодина С. В. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием художественных // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — С. 52-63.
11. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И. Е. Федосовой. — М. : Национальное образование, 2015. — 368 с.
12. Суконникова О. А. Методика развития творческих способностей дошкольников на занятиях по декоративно-прикладному творчеству [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/626/49284.php> (дата обращения: 21.11.2018).
13. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91-94.
14. Флёрина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. — М. : Учпедгиз, 1956. — 91 с.
15. Юсов Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. — Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. ун-та, 2002. — 283 с.

R E F E R E N C E S .

1. Bukharova I. S. Diagnostika i razvitie tvorcheskikh sposobnostey detey mladshogo shkol'nogo vozrasta. — M. : Yurayt, 2018. — 119 s.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya. — M. : EKSMO-Press, 2000. — 1008 s.
3. Detstvo: Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T. I. Babaeva, A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva [i dr.]. — SPb. : Detstvo-Press, 2014. — 321 s.
4. Zis' A. Ya. V poiskakh khudozhestvennogo smysla. — M. : Iskusstvo, 1991. — 348 s.
5. Ignat'ev S. E. Zakonomernosti izobrazitel'noy deyatel'nosti detey. — M. : Fond «Mir», 2007. — 208 s.
6. Korotaeva E. V., Kusova M. L. Formirovanie obraza Rodiny v khudozhestvennom vospriyatii detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11 — S. 48-53.
7. Martem'yanova A. A., Sedova I. G. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey u doshkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'noy i dekorativno-prikladnoy deyatel'nost'yu // Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologiy. — 2016. — № 12-9. — S. 62-64.
8. Melik-Pashaev A. A., Novlyanskaya Z. N. Khudozhnik v kazhdom rebenke. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 175 s.
9. Miklyaeva N. Formirovanie motivatsii tvorchestva na osnove tekhnik risovaniya // Doshkol'noe vospitanie. — 2018. — № 10. — S. 37-50.
10. Pogodina S. V. Razvitie detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva pod vliyaniem khudozhestvennykh // Doshkol'noe vospitanie. — 2001. — № 9. — S. 52-63.
11. Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Vdokhnovenie» / pod red. I. E. Fedosovoy. — M. : Natsional'noe obrazovanie, 2015. — 368 s.
12. Sukonnikova O. A. Metodika razvitiya tvorcheskikh sposobnostey doshkol'nikov na zanyatiyakh po dekorativno-prikladnomu tvorchestvu [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://pandia.ru/text/78/626/49284.php> (data obrashcheniya: 21.11.2018).
13. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 91-94.
14. Flerina E. A. Izobrazitel'noe tvorchestvo detey doshkol'nogo vozrasta. — M. : Uchpedgiz, 1956. — 91 s.
15. Yusov B. P. Izobrazitel'noe iskusstvo i detskoe izobrazitel'noe tvorchestvo: Ocherki po istorii, teorii i psikhologii khudozhestvennogo vospitaniya detey. — Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. un-ta, 2002. — 283 s.