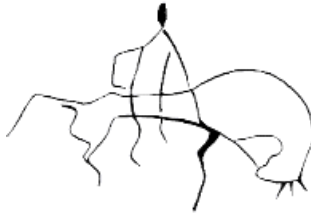


ВОЛОДИМИР КАРДАШОВ



**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК
ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ
ТА МЕТОДИЧНИЙ ВИМІРИ**

3-тє видання, доповнене

Мелітополь
ТОВ «Видавничий будинок ММД»
2011

ББК 74.200.55
УДК 37.032:7
К 21

***Затверджено Вченою радою Мелітопольського
державного педагогічного університету ім.Б.Хмельницького
(протокол №7 від 12.05.2011 р.)***

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Андрущенко Тетяна Іванівна, доктор філософських наук,
професор;

МартинюкТетяна Володимирівна, доктор мистецтвознавства,
професор;

Павлютенков Євген Михайлович, доктор педагогічних наук,
професор;

Павленко Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук,
професор

К 21 Кардашов В.М. Художньо-творчий розвиток
особистості:теоретичний та методичний виміри: Монографія-3-те
вид., допов . – Мелітополь, 2011. – 291 с.

В третьому виданні монографії розкриваються філософія і архетипи образотворення, які розкривають художньо-творчу активність особистості, допомагають зрозуміти цю складну природну субстанцію. Для її розвитку автор пропонує теоретичну модель, яка ґрунтується на органічних рисах онто- і філогенезу і визначає засади образотворення дитини і розкриває також гносеологічний характер останнього . У ній розкривається також перевірена довготривалою практикою авторська концепція викладання образотворчого мистецтва для різних вікових груп школярів.

Монографія буде корисна для науковців, студентів педагогічних університетів, вихователів дитячих садків, учителів початкових класів та викладачів образотворчого мистецтва у школах різного типу.

ISBN 978-966-8563-72-0
2011

© В.М.Кардашов,

Зміст

| | |
|---|-----|
| Вступ | 5 |
| Розділ I. ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ – ШЛЯХ ДО КРАСИ І ДУХОВНОГО ОДУЖАННЯ СУСПІЛЬСТВА | |
| § 1.1. Гносеологічна і виховна суть естетичного. Проблема художньо-творчого розвитку учнівської молоді | 7 |
| § 1.2. Визначальна роль дизайну в сучасному українському суспільстві | 20 |
| Розділ II. КЕРУВАННЯ ПЕРЕБІГОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОЦІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА | |
| § 2.1. З історії естетичного виховання особистості у загальноосвітній колі | 29 |
| § 2.2. Зауваги щодо художньо-творчого розвитку особистості. | 53 |
| § 2.3. Вікові періоди художньо-творчого розвитку учнів, які займаються образотворчим мистецтвом | 61 |
| § 2.4. Витоки і складники художньо-творчої активності особистості | 83 |
| § 2.5. Методи художньо-творчого розвитку школярів | 100 |
| Розділ III. МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО - ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА | |
| § 3.1. Особливості сприймання творів мистецтва | 119 |
| § 3.2. Педагогічна модель художньо-творчого розвитку школярів | 138 |
| Розділ IV. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В РЕЗУЛЬТАТІ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ | |
| § 4.1. Розвиток мотиваційної сфери художньо-творчої обдарованості дітей, створення емоційної атмосфери на урок | 155 |
| § 4.2. Відновлення- навіювання продуктивної художньо- творчої обдарованості дітей, відтворення природного натхнення - адаптації за допомогою релаксації | 158 |
| § 4.3. Педагогічне забезпечення наслідування - однієї з перших форм творчості дітей | 160 |

| | |
|--|-----|
| § 4.4. Виховання естетичного ставлення до життя | 161 |
| § 4.5. Розвиток творчої уяви та художньо-образного мислення | 163 |
| § 4.6. Засвоєння основних понять у галузі художньої творчості | 168 |
| § 4.7. Оволодіння засобами художньої виразності, знайомство з технікою виконання творів образотворчого мистецтва | 170 |
| Розділ V. ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК | |
| ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА І СТУДЕНТА | 173 |
| § 5.1. Робота з натури – базовий метод навчання підлітків та студентів | 173 |
| § 5.2. Композиція на уроках образотворчого мистецтва у шкільній та позашкільній роботі | 183 |
| § 5.3. Вимір художньо-творчої культури особистості | 191 |
| | |
| Висновки | 210 |
| Списки використаних джерел | 220 |
| Додатки | 245 |

ВСТУП

У час інформаційного розвитку й культурного гальмування, у тому числі й морально-естетичного, для особистості дуже важливо зрозуміти актуальність і необхідність засвоєння художнього досвіду різних поколінь, які жили на руській (українській) землі, сформуванню власної естетичної позиції та ставлення до життя, до світової художньої культури, що націлювало б її на глибокі філософські роздуми стосовно розуміння добра та зла, естетичних категорій, розуміння себе та своєї екзистенціальної ролі в суспільстві [128]. Г.Сковорода писав: «Хто колісцятом, а хто ключиком у годиннику має бути, залежить від природи» (від натури, вдачі) [336]. Для кожного шлунка й зубів – окрема пожива, для різних здібностей і вдачі інше заняття. Черепасі сродно плазувати, орлові літати, не навпаки, кожний на своїм місці й виконує те, до чого створений.

Колосальну роль для індивідуального [141], особистісного розвитку дітей відіграє їх художня творчість. Тут не треба плутати художній талант учня, так і самого учителя з мистецтва з його технічними знаннями, які можуть зводити всі питання творчості до суми відповідного знання, до вишколення. Наведемо до цієї думки слова Г.Сковороди: «Наука доводить до досконалості сродності. Коли ж не дано сродності, що тоді може зробити наука? Птах може навчитися літати, але не черепаха», і питається далі: «Хто кличе в лісі та в гаї солов'їв, на полях жайворонків. А жаб у болото? Хто устромляє дрожане полум'я виспрь?» Природний нахил, сродність, великий майстер, вдача, природженість. Так само і у суспільності, де ніяка жаба не зможе співати як соловей, ніяка черепаха літати як орел, ні людина із кругозором «наївного мужика» - бути державним будівничим [336], - указує філософ. Одиначні переходи здібніших із касты нижчої до вищої річ допустима, знана й часом дуже потрібна, але знов таки коли це настає згідно сродності [336].

У монографії розглядається художньо-творча активність особистості як така, що виступає основою

виховання духовності, поваги та любові до мистецтва, художньої культури, можливістю повноцінного інтелектуального розвитку та адаптації її до нових умов розвитку суспільства у третьому тисячолітті. Саме така особистість може позитивно впливати на економіку та соціальні відносини в суспільстві, зокрема, на культурну, морально-естетичну його сферу. В монографії ми підкреслюємо неможливість реалізації нормального художньо-творчого розвитку дитини без урахування художніх [148,102-103] та етичних національних архетипів, які також штучно не виникають у глибинах пам'яті особистості і не пробуджуються до життя.

Самий зміст монографії побудований на основі вивчення відповідної наукової, науково-методичної літератури та проведеного досвідно-педагогічного дослідження [138,96] в умовах роботи у загальноосвітній та вищій школах – все це може бути ефективно використано науковцями і практиками у підготовці вчителів образотворчого мистецтва, вчителів початкових класів, а також вихователів дитячих садків. У монографії ми не охопили, ясна річ, усі проблеми художньо-творчого розвитку особистості, але змогли націлити дослідження на навчально-виховний процес викладання образотворчого мистецтва і становлення морально-естетичного ідеалу, на катарсис особистості учня. В ній ми змогли провести ідею, що не тільки методична, але й теоретична частина курсу: філософська, психологічна, антропологічна - є необхідною для професійного становлення педагога.

РОЗДІЛ І. ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ – ШЛЯХ ДО КРАСИ І ДУХОВНОГО ОДУЖАННЯ СУСПІЛЬСТВА

*«...Художня творчість та естетичні переживання необхідні для функціонування людських суспільств і виступають однією з найважливіших форм нашої активності»
(Дж. Янг).*

1.1. Гносеологічна і виховна суть естетичного. Проблема художнього розвитку учнівської молоді



к тільки філософська думка, почала осмислювати сутність прекрасного, вона з тієї пори одночасно стала перейматися проблемами сприйняття її людиною, буття цієї категорії в людській свідомості і чуттєвій сфері. Жоден мислитель античності, яка підносила красу і досконалість до культу, не міг залишити осторонь цю проблему.

Певний час у сприйнятті людством дійсності панував космологізм — сприймання космосу як втілення гармонії, краси, а з V ст. до н.е. суспільна думка стверджувала, що джерелом прекрасного, крім космосу, природи, є творчість людини. Одним із перших таке бачення запропонував Сократ, який, намагаючись розкрити співвідношення між етичним і естетичним, послуговувався поняттям “калокагатія” на позначення єдності прекрасного і доброго, гармонії внутрішнього і зовнішнього. Саме з того часу фігурує вічна тема мистецтва і виховання, яка полягає в з’ясуванні співвідношення красивого і корисного. Ідею єдності добра і краси, тобто гармонії, обстоював Аристотель. Вважаючи естетичне пізнання, мистецтво відображення світової (космічної) гармонії, Аристотель обґрунтував таку категорію

естетики, як “мімезис” (грец. mimesis) — наслідування, яке приносить людині особливе задоволення, доводячи, що ця здатність властива людині з дитинства. Без наслідування дитина не могла б опанувати свої перші знання, навички. Саме завдяки йому людина має окремішнє від тварин життя і дитинство,набагато довше ніж у тварин, щоб пройти в онтогенезі філогенетичне життя суспільства і засвоїти його духовний досвід. Аристотель був переконаний у необхідності узагальнення і передавання художнього досвіду в процесі виховання.

Природу сприйняття прекрасного, джерела талановитості, проблеми естетичного виховання досліджував Платон, доводячи, що саме від впливу мистецтва залежить моральний світ дитини. Йому належать твердження про відносність краси, абсолютне прекрасне. Водночас митцеві він відводив посередницьку роль, вивищуючи над ним представників утилітарних професій (лікаря, ремісника), проголошуючи Бога творцем абсолютної краси.

Формально–логічне та образне мислення–якесь одне з них не є істинним. Людина розумна наділена здібностями і до того і до іншого. Але раціональний (понятійно–логічний) спосіб мислення виступає в якості домінуючого для більшості сучасних людей, за виключенням людей мистецтва(творчих особистостей. Але більшу частину історії людства чуттєвий спосіб сприймання виступав в якості основного,знаходячи виявлення, наприклад, у міфі, як пояснення дійсності, розраховане на чуттєве переживання основної ідеї, яка доносилось завдячуючи міфу . Раціональне сприймання, яке автоматично несе за кожним словом його понятійне значення, безсиле,щоб адекватно відчути кохання у віршах японського поета Ісакава Такубоку:

*«Зарыться
В мягкий ворох снега
Пылающим лицом...»*

*Такой любовью
Я хочу любить!»*

Повноцінне життя сьогодні в школі естетичної, художньої діяльність учнів та адекватне сприйняття учнями художніх творів засвідчує тим самим, що вона уважно ставиться до їх гармонійного розвитку своїх вихованців, до цінностей світової і української культури, що і ми, педагоги, самі прагнемо до духовного розвитку, виявляємо повагу до глибин власних цінностей, до її моральних та естетичних ідеалів і, власне, до уроків мистецтва, основна мета яких - формування творчої гармонійно розвиненої особистості школяра [153].

В той же час цьому протистоїть розвиток масової культури (культури, що сповідує безмірний плюралізм, релятивізм, антилогіцизм) веде до розмивання змісту естетичних категорій (як в теорії, так і в практиці), що несе в собі певну небезпеку для подальшого розвитку науки і культури, а в естетиці породжує багато нових проблем, і ці проблеми, як вже було зазначено, в наш час вирішуються у взаємодії естетики із іншими науками і перш за все з етикою, культурологією.

Рівень морально-естетичної свідомості суспільства взагалі, і особистості зокрема, залежить від багатьох чинників, і не в останню чергу - від естетичного смаку, етичної освіченості. Естетична позиція особистості, її розвинена етична культура саме зараз відіграє неоціненне значення для духовного одужання суспільства [125]. У час глобалізації суспільства особлива роль належить саме урокам мистецтва для становлення та відродження національного ідеалу та національного духу.

Перші згадки про образотворче мистецтво як навчальну дисципліну знаходимо в працях античного філософа Аристотеля (381-322 рр. до н.д.). Йому належить вчення про «мімесис» (відображення дійсності, природи у творах мистецтва). Аристотель вважав, що в школі основними предметами мають бути граматики, гімнастика, музика та малювання. Перші зразки художньої освіти виявлено у Сікіонській школі мистецтва скульптури на Пелопоннесі (початок VI ст. н.д.), де вивчення малювання, зокрема живопису, ґрунтувалось на знаннях основ геометрії. У

Стародавньому Римі грамота й малювання вважалися першочерговими предметами, які виконували утилітарні функції: грамота була необхідною передумовою вивчення інших, більш складних, дисциплін, а малювання – основним засобом формування витонченості ока, досягнення людиною власної фізичної досконалості та естетичної довершеності [105].

Інтерес до малювання як до навчальної дисципліни виник ще на Русі. Так уже в XI ст. книжна графіка та мініатюра досягає дуже високого ступеня розвитку. Майже у всіх рукописних книгах ми знаходимо малюнки та намальовані заголовні літери. Усе це свідчить про те, що паралельно із грамотою вивчається малювання для удосконалення каліграфії. Немає сумніву, що малювання викладали в монастирських школах, як чоловічих, так і жіночих.

Малювання як загальноосвітній предмет уперше з'являється на початку XVIII ст., причому, як один із засобів для розвитку образного уявлення, що необхідно у будь-якій професії. У 1724 році в Російській Академії наук поряд із іншими науками викладали «найзначніші малюнки» і студенти могли займатися малюванням.

Поступово малювання, як загальноосвітній предмет, застосовується все частіше. З початку XIX ст. Російська Академія мистецтв була однією з перших серед художніх академій Європи. До того існувала поступова система художньої освіти, а також стабілізована методика навчання рисунку. Російська Академія мистецтв другої половини XVIII – першої половини XIX ст. була однією з найкращих шкіл рисунку, вона стала також центром методичної роботи у Росії. В Академії мистецтв зароджувались і розвивались нові методи викладання малювання для цілої мережі навчальних закладів. Організація художньої освіти в Академії мистецтв мала великий вплив на розвиток методики викладання малювання не тільки у спеціалізованій художній школі, але й у загальноосвітній.

У 1834 році А.П.Сапожніков видав «Курс малювання» [294]. Це був перший підручник для загальноосвітніх навчальних закладів складений російським художником.

Цінність методу А.П.Сапожнікова полягає в тому, що він заснований на малюванні з натури, причому це не просто копіювання натури, а аналіз форми. А.П.Сапожніков поставив собі за мету не лише навчити думати тих, хто малює, а також аналізувати і розмірковувати. Запропонований ним метод викладання рисунку став переворотом у навчально-виховній роботі тогочасної школи. Деякі принципи його методики викладання не втратили свого значення і нині. При дослідженні історії розвитку методики викладання малювання необхідно звернути увагу на організацію навчання рисунку в загальноосвітніх школах Росії. Через недостатність учителів у 1825 році в Москві за ініціативою графа С.Строганова засновується Училище технічного малювання, з відділенням, де готували вчителів малювання для загальноосвітніх шкіл. З другої половини ХІХ ст. питанням методики малювання починають приділяти особливу увагу не тільки видатні художники-педагоги, а також й вчителі шкіл. Звісно, школа не ставить за мету зробити з кожної дитини художника, бо урок образотворчого мистецтва не спеціальний, а загальноосвітній предмет, але поряд із вищезгаданими актуальними завданнями він забезпечує розвиток потенційних етико-естетичних сил лікаря, інженера, вчителя, архітектора, підприємця, а не тільки художника, скульптора чи дизайнера.

Урок образотворчого мистецтва повинен пробудити відчуття калокагатії, краси, прекрасного і потворного, що стане камертоном для всієї подальшої життєвої діяльності особистості. Саме зараз художній компонент декларується обов'язковим у школі, але ж насправді під маркою економічних труднощів із неї витісняється мистецтво. Невже це вигідно? Хіба нація зможе зекономити на скорочуванні творчості, ініціативи, духовності юного покоління? Невже багато треба коштів для розв'язання зазначених вище проблем, роботи гуртків мистецтва, гуманізації освіти в цілому? Складна вона зовсім не економічними чи фінансовими труднощами, що так чи інакше випробовує та завжди буде випробовувати бюджет держави, а психолого-педагогічною грамотністю чи безграмотністю людей, від яких залежить її вирішення. Чому саме від учителів у нашій країні залежить естетичне виховання,

художньо-творчий розвиток і, врешті решт, духовна довершеність чи обмеженість нації? Бо саме вони можуть як професіонали переосмислити психологію викладання і саму відповідальність своєї місії перед народом, своїми дітьми та онуками. Наріжним питанням школи завжди лишається виховання любові до всього, що оточує людину: любові до Бога, любові до ближнього, любові до України, любові до мистецтва. І це не можна змусити любити, цього треба вчити. І не можна змусити любити високе мистецтво і насильно заохочувати до нього. Бо воно торкається душі лише тих, хто почув його поклик. Воно «виникає» природнім шляхом, народжується, з'являється або не з'являється. Здорова культура не може зростати на хворому ґрунті, не може обминати певні стадії розвитку, не набувши певних якостей.

Майбутнє культури залежить від сприятливих чи несприятливих умов творчого зростання людини, які відображаються в її художній творчості. Патологічний стан дитячих малюнків, брудні кольори, їх дисгармонійне співвідношення, домінування чорних мотивів, схильність до копіювання, а не висловлювання свого - все це може свідчити про певну хворобу психіки дитини, пов'язану або із сім'єю, дитячим садком, школою або з товаришами. І, навпаки, досконалість малюнку, причому власного, а не скопійованого, довершеність композиції, ліній і пропорцій, яскрава палітра, чистота кольорів та їх естетичне співвідношення - усе це свідчить про внутрішнє здоров'я, чистоту, гармонію духовних і фізичних сил дитини. Тому Дмитро Лебедев, фахівець у галузі лікувальної педагогіки, пише: «Я мрію про той час, коли образотворча діяльність увійде до числа основних предметів у школі від першого до останнього класу».

Естетичне чуття – це складний синтез зовнішніх і внутрішніх чуттів. Для того, щоб чіткіше уявити процес цієї взаємодії, звернімося до проблем виховання естетичного чуття. Наведемо конкретний приклад, який стосується програми виховання естетичного чуття дитини. Ця програма запропонована міжнародною комісією, яка у 1971-1972 рр. вивчала стан освіти у світовому масштабі. У доповіді комісії, зокрема, зауважувалося, що “освіта здатна розвивати чи

гальмувати творчість”. Це залежить від того, як розуміти освіту: як механічне передавання досвіду і знань чи як пробудження уяви та фантазії дитини. Комісія навела приклад позитивного досвіду роботи іспанського художника Рамона Санго Міньяно, викладача малювання у середній школі. Він повністю відмовився від копіювання натури, не навчав дітей основам живопису, а рекомендував своїм учням малювати, звертаючись до своєї уяви. Учні Міньяно слухали музику (наприклад, твори Баха, Чайковського, Стравінського), а потім намагалися “перекласти” музичні образи на мову фарб. Найголовніше те, що Міньяно використовує синтез двох видів мистецтва – поєднання слухових і зорових вражень [196,88].

Зараз дуже важливо зрозуміти необхідність впровадження художньої творчості – посильної та доступної творчості дітей у школі, і тим самим націлювати таку школу на духовне одужання суспільства. Готувати національну еліту треба з дитинства через прищеплення естетичної культури та відродження багатьох чеснот в українському суспільстві. В освітніх навчальних закладах педагоги повинні відстоювати єдність морального та інтелектуального розвитку особистості своїх вихованців, який залежить і від стану естетичної освіченості всього сучасного стану суспільства, показником кризи якого є масова культура. У свій час відомий філософ Ортега-і-Гассет попереджав про появу «нової породи людей» - «масової людини». «Особливість нашого часу в тім, - пише він, - що пересічні душі, не боючись власної посередності, утверджують своє право на неї і нав'язують її всім і всюди». Саме відсутність традиційної культури у сучасному суспільстві призводить до його духовної деградації та падіння моральності. На формування ідеї «масового суспільства» значно впливає процес демократизації взагалі[127]. М.А.Бердяєв у роботі «Філософія нерівності» відзначав, що від демократизації культура всюди знижується у своїй якості й у своїй цінності. Вона стає більш дешевою, більш доступною, більш широко розлитою, більш корисливою й комфортабельною, але й більш приземленою, позбавленою стилю.

Негативні та позитивні чинники впливу на економіку й соціальні відносини у суспільстві ми бачимо, перш за все, у культурній та в морально-естетичній сферах діяльності нашого сучасника. У зв'язку з цим нормальне функціонування підприємницької діяльності, яку ми відносимо до творчої, сприяє розвитку та економічному зростанню країни. Перебуваючи під пресом марксистсько-ленінської ідеології, що розглядала людину як активного реформатора природи, суспільства й самої себе, радянська психологія змушена була, починаючи з 30-х років, абсолютизувати роль свідомості і визнати її вирішальним чинником у регуляції поведінки особистості. Практично, не розрізняючи поняття «діяльність» із поняттям «поведінка» Л.С.Виготський, А.Р.Лурія, А.Н.Леонтьєв і заклали досить міцну теоретичну основу вчення про роль свідомості у регуляції поведінки, вважаючи, що «поведінка людини завжди зумовлена свідомою, довільною і творчою діяльністю».

Такий свідомий підхід проник і у художню творчість – мистецтво, озброївши радянського художника методом соціалістичного реалізму, і що найбільш згубно, цей підхід було введено в загальноосвітню школу, де навчались майбутні підприємці та інженери, лікарі та технологи, хлібороби та ливарники, для яких художня творчість повина була б бути засобом самовираження, становлення чуттєвої культури особистості [149]. Бо тільки особистості можуть вирішити вказані проблеми.

Як бачимо, сучасне суспільство ще гостріше стало перед, філософськими, педагогічними, психологічними й антропологічними проблемами, про які писали такі вчені як А.В.Бакушинський, В.С.Мурзаєв, Н.Є.Румянцев, Ф.І.Шміт та інші. «Слід пам'ятати, що не діти існують для школи, а школа для дітей», - відзначав Н.Є.Румянцев у 1910 році. Вона повинна виявити їх здібності та таланти, виконуючи дві основні функції. Одна з них полягає у забезпеченні безперервного зв'язку поколінь шляхом передачі певної системи цінностей, настанов, знань, умінь, навичок, правил поведінки тощо. Друга пов'язана з першою, але спрямована вже до індивіда, і полягає у тому, щоб допомогти йому

належним чином пристосуватися до нових вимог суспільства[27]. І тут ми повинні віддати належне саме творчості.

Перш за все треба визнати той факт, що загальноосвітня школа не виявляє особливої зацікавленості у повноцінній образотворчій діяльності учнів - вона переважно діє як установа для передачі досвіду та культури, і по суті не вчить дітей продуктивно та глибоко її освоювати. А образотворча діяльність школярів сприймається більшістю батьків, і навіть деякими вчителями, як другорядна: панує думка, що творчість для обраних, і тільки обдарований повинен розвивати в собі талант і вважатися покликаним до творчості. Як наслідок - неофіційне визнання того, що у школі можна і обійтися без уроків малювання, а кому треба - піде в дитячу художню школу.

А самовираження дитини у творчості це ї є ефективний шлях становлення особистості, який повинен стимулюватися компетентним спеціалістом, оскільки в результаті вільного малювання, особливо якщо воно наповнене негативними емоціями, досвід дитини скорочується чи нейтралізується, переходячи у блок повсякденної пам'яті, а там, без мистецтва зникає у глибині несвідомого, керуючи звідти поведінкою людини. Тому, художньо-творчу активність ми повинні розглядати як емоційно-чуттєву, інтелектуальну і духовно-творчу реакцію особистості на явища природи, дійсності та мистецтва. В її основі повинно бути не механічне передавання досвіду і знань, а саме пробудження уяви і фантазії дитини, у тому числі тих творчих архетипів, які охоплюють індивідуальне несвідоме, для відтворення досвіду попередніх поколінь, зафіксованих у структурах мозку. У цьому переконує нас теорія психоаналізу З.Фрейда та К.Юнга.

У радянській науці до 60-х років були припинені переклади та публікації робіт із психоаналізу. Зважаючи на це, у тридцяті роки відома грузинська школа психолога-експериментатора Д.Н.Узнадзе скористалася західними знаннями із психології несвідомого для створення теорії настанови. І лише на початку 70-х років ці праці були оприлюднені і перекладені на російську мову.

В добу переорієнтування економічних і соціальних процесів, виникає необхідність адаптації людини до нових умов, а це більшою мірою психолого-педагогічна проблема, яку має розв'язати школа. При цьому треба усвідомлювати, що недоліки соціального устрою переборюються лише поступовим пристосуванням і, як зазначав Г.Спенсер, «вдосконаленням людей». Саме урок мистецтва і є ефективним і дійовим засобом адаптації. Художньо-творчий розвиток особистості на уроках образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі дає психіці дитини можливість легко адаптуватись до нових соціальних і природних умов, протистояти (без шкоди для здоров'я) психологічній напрузі, що значно зросла в останні роки і позначилась на здоров'ї дітей.

Як свідчить історія з художньо-творчим розвитком людей безпосередньо пов'язаний увесь світовий прогрес. Від рівня цього розвитку певною мірою залежить і вся духовна еволюція людського суспільства. Сьогодні несе багато проблем і труднощів, і порушена в нашій мнографії психолого-педагогічна проблема органічно пов'язана з не менш актуальною проблемою – проблемою духовного розвитку суспільства і особистості. Тому систему творчого виховання слід переглянути і наповнити безпосередньо творчістю.

У процесі створення продуктів спонтанної дитячої художньої творчості, схожої в основному на процес примітивного мистецтва, беруть участь два полюси психічного життя особистості: інстинкт і інтелект - загальновидовий і загальнокультурний рівні. Певна напруга між цими двома полюсами і є рушійною силою художньо-творчої активності особистості.

Отже, роль природних задатків художньо-творчої активності дитини з психологічного погляду ми розглядаємо як інстинктивний, «генетично фіксований» полюс, у якому філогенетичні сили можуть відігравати визначене природою загальновидове забарвлення (А.В.Бакушинський, Е.Берн, А.Н.Леонтьєв, З.Фрейд, В.С.Шубинський).

Психофізіологічні дослідження, які спираються на сучасну генетику, виявили, що природні задатки в сфері

здібностей характеризуються полівалентністю. На основі одних і тих самих задатків можуть сформуватися різні здібності. Саме діти і наділені цією особливістю, оскільки їх творча природна обдарованість не набула однобічної диференціації, і ще не скована вузькопредметними рамками. Н.Я.Брюсова обґрунтовує необхідність раннього заохочення дітей до продуктивної діяльності: «Саме дітям особливо легко творити, їх розум ще не одержав однобічного виховання, і творче почуття в них ще первісно діяльне».

У дитинстві широкого розвитку набуває саме така діяльність, коли не треба розчленовувати операцій мислення, емоцій і уяви. Як вважають учені, така діяльність була у дитинстві людства та спостерігається зараз у племен, які ведуть первісний спосіб життя. Синкретична природа художніх здібностей підтверджується ранньою потребою людей у художній творчості. «Духовна енергія тому спроможна породжувати художні твори, що вона ізоморфна їм», - констатує М.С.Каган. Ще в радянській психології задатки відрізняли від здібностей.

У роботах А.В.Петровського, К.К.Платонова, Г.Г.Голубева, В.С.Кузіна, В.А.Крутецького задатки розглядаються як вроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи і мозку, як природна основа розвитку здібностей.

У монографії ми розглядаємо їх саме як «інстинктивний», генетично фіксований «полюс» механізму художньо-творчої активності. Природне напруження, що виникає між інстинктом і інтелектом, стимулює творчу уяву дитини не менш ніж у художника, коли свідомість відчуває дисгармонію та невідповідність між художніми потребами та конкретними умовами. Система виховання у сучасній загальноосвітній школі (особливо художнього), нарешті повинна виходити із визнання автономних цінностей віку і не допускати нав'язування хибних і нестійких цінностей ззовні, і як зазначав А.В. Бакушинський, «повинна бути системою, що звільняє творчу силу, але не системою накопичування й тренування механічно і аналітично набутих знань і навичок, органічно не обґрунтованих, а тому вкрай не стійких». Учителю

повинен засвоїти, що уроки мистецтва активізують художньо-творчий розвиток особистості за умови дотримання послідовності: від загального до конкретного. Розвиток творчої активності буде успішним за умови педагогічного впливу на найглибший центр людської психіки – уяву. Зміст уроків образотворчого мистецтва поєднують процеси художнього сприймання та продуктивної діяльності.

Педагогічні дослідження О.Г.Алавідзе, В.А. Єзикєєвої, В.М.Кардашова, Т.С.Комарової, Є.Н. Конухової, Н.Л.Кульчинської, Г.В.Лабунської, О.Л.Некрасової-Каратєєвої, Ю.Н.Протопопова, Н.Д.Рєви, Н.П.Сакулїної, М.Н.Семенової, Є.А.Флерїної, В.Д.Хан-Магомєдової, Б.П. Юсова та інших довели взаємний вплив художнього сприймання і продуктивної діяльності на художньо-творчий розвиток школярів.

Щоб розібратися з класифікацією педагогічних моделей у монографії, ми перш за все, звертаємось до історії художньої педагогіки. Так А.В.Бакушинський у «Методиці викладання образотворчого мистецтва в школі» визначає три основні методи [24]:

- 1) американський (формування духовного життя від несвідомого до усвідомленого);
- 2) німецький (особливо уважне ставлення до процесу вільного творчого прояву у молодшому шкільному віці);
- 3) російської художньої школи, який об'єднує риси двох попередніх методів.

Класифікація й органічна переробка американських і німецьких методів на початку століття по різному сприймались Е.Мурзаєвим, К.Лєпіловим, З.Купріяновою, П.Дьячковим-Тарасовим та іншими. Наприклад, З.Купріянова вже у 1908 році проводить паралель між старими і новими способами викладання. Їх істотна відмінність полягає у поглядах на систематичність, техніку та творчість.

У старому методі очевидна систематичність у розвитку техніки, малоприсадиної до життя як для дитини, так і дорослого.

У новому методі систематичність не одразу простежується, але вона обов'язкова і вимагає від викладача таланту, винахідливості та вміння пристосовуватись. Техніка у

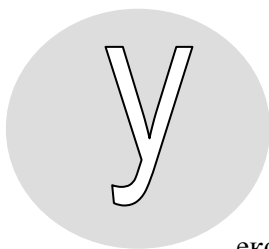
старому методі - головна і єдина мета, внаслідок чого відбувається тиск як на учня, так і на вчителя. У новому - техніка зміщена на задній план і досягається мимохідь; усе скеровано на те, щоб зацікавити учня справою, змусити полюбити її, показати всю важливість і значення, а після цього вже пропонувати методи та виробляти техніку. При цьому важлива воля як учня, так і вчителя. Як ми бачимо, вітчизняна педагогіка на початку ХХ ст. достатньо серйозно поставилась до досліджуваної проблеми.

Проте радянська художня педагогічна наука в основному була обмежена методологічними заборонами, а практика загальноосвітньої школи найчастіше користувалася «безпроблемними» варіантами викладання образотворчого мистецтва, що обмежувало художню активність учнів, «оберігаючи» їх від «зайвої» творчої ініціативи, яка до того ж була не завжди безпечною.

Сучасний розвиток інформаційних технологій та принципово нових засобів комунікації і навчання приводять до змін психофізіологічної організації людини в зв'язку із тим, що основна маса інформації здобувається тепер у вигляді візуальних образів, у формах різноманітних знаково-символічних структур та засобів, що в цілому веде до суттєвої естетизації свідомості, тим самим зростає значення уроків, зв'язаних з образотворенням. Звичайне формально-логічне мислення, що базується на лінійному русі міркування від засновку до результату, поступається іншим, більш складним та неоднозначним формам свідомості, які розвивались переважно в межах художньо-мистецьких та релігійно-духовних практик як важливих складових культури. В той же час розвиток масової культури (культури, що сповідує плюралізм, релятивізм, антилогіцизм) веде до розмивання змісту естетичних категорій (як в теорії, так і в практиці), що несе в собі певну небезпеку для подальшого розвитку науки і культури, а в естетиці породжує багато нових проблем. І ці проблеми, як вже було зазначено, в наш час вирішуються наповненням школи творчістю, взаємодії естетики із іншими науками. Сучасна загальноосвітня школа не має права бути «лівопівкульною».

Зазначимо, що в нашій монографії розкривається педагогічна модель, методологічною основою якої є багатогранний зв'язок основних рис онтогенезу з філогенезом (продуктів образотворчої діяльності дошкільнят, школярів та мистецтвознавчого матеріалу) для виявлення змісту, методів, головного антропологічного вектора та «динаміки» навчально-виховного процесу, що дозволить ефективно використовувати навчальні години, сили вчителя та сенситивний час, відведений природою для художньо-творчого розвитку особистості.

1.2 Визначальна роль дизайну в сучасному українському суспільстві



радянські часи вітчизняні товари і навколишнє середовище не відповідали тим світовим стандартам, які висував час, а професія дизайнера була оголошена буржуазною. У решті – решт, зараз майже всім зрозуміло, що однією з причин кризи економіки потужної країни була втрата ринків збуту вітчизняних товарів через їх слабкі естетичні параметри: вигляд товарів був морально застарілий, суперечив їх функціональному призначенню, їх форма була далека від зорового, ергономічного комфорту, пропорцій золотого перетину, позбавлена кольорової гармонії, а то й зовсім - художнього смаку.

Взагалі у світі дизайн є одним із найбільш молодих видів художньої діяльності людини [142]. Його історія починається на зламі двох століть - XIX і XX, коли після тріумфальної ходи промислової революції багатьма європейськими країнами були створені всі необхідні умови для зародження та розвитку нової сфери художнього формотворення масових індустріальних виробів. Слово "дизайн" походить від італійського "disegno" - поняття, яким в епоху Ренесансу визначали проекти, малюнки, закладені в

основу роботи ідеї, а також від англійського "design", яке перекладається на нашу мову як задум, план, креслення, візерунок, а також - проектувати, креслити, задумати [229, 10].

В сучасному розумінні дизайн являє собою вид художньо-проектувальної діяльності, пов'язаний із проектуванням предметного світу. Метою цієї діяльності є формування гармонійного із природним штучного середовища, яке задовольняє потреби людини. Сьогодні дизайн став самостійним і одним із найбільш впливових видів художньої творчості. Важко уявити будь-яку сферу людської діяльності, де не творив би дизайнер. Це промисловий дизайн, дизайн середовища, дизайн предметних комплексів, графічний дизайн, дизайн одягу, фіто - і фотодизайн, комп'ютерний дизайн тощо. Дизайн створює максимально комфортне для людини середовище на підставі спеціальних наукових досліджень, вивчення оптимальних умов життєдіяльності людини, її взаємодії із сучасним мистецтвом і технікою. Він створює комфорт, полегшує людині працю та побут, задовольняє і прищеплює їй естетичний смак.

З одного боку, зі зростанням глобалізації економіки, дизайн стає дедалі більш глобалізаційним, міжнародним явищем. При вивченні історії дизайну, історії мистецтва потрібно показати студентам подібність процесів на всьому світовому культурному просторі. Проаналізувати такі паралелі: російська культура жила певний час ідеєю всеєдності В.Соловйова; Європа вчитувалась в рядки М.Рільке: «Єдиний - і внутрішньосвітовий простір все пов'язує. І в мені птахи літають»; американський письменник Е.Гемінґуей взяв епіграфом до одного зі своїх романів слова: «Немає людини, яка була б, як острів, сама по собі, кожна людина є часткою Материка, часткою Суші...» [391, 16].

З іншого боку, дизайн набуває водночас дедалі більше диференційних, національних рис, аж до проектування під конкретного індивіда. Разом із розумінням проблеми глобалізації світу й освіти ХХІ ст. ми повинні сказати студентам, що для нас це також проблема і час національного мислення. Бо про толерантність культур може мовитись тоді, коли ті існують. Обидві ці протилежні тенденції спираються на

найновіші науково-технічні досягнення, передові технології та матеріали, орієнтуються на найбільш сучасні віяння моди й найбільш вишукані запити споживача.

Твори дизайну не тільки співзвучні своєму часу, але й часто на півкроку випереджають сучасність. Завдяки пошукам дизайнерів з'явилась можливість зазирнути в майбутнє, причому представлене не у фантазіях, а в реально існуючих перспективних зразках завтрашнього дня. Таким чином, дизайн являє собою комплексну міжгалузеву проектно-художню діяльність, що інтегрує природничо-наукові, технічні, гуманітарні знання, творчу уяву, яка націлена формувати на художній основі предметний світ в усіх без виключення галузях життєдіяльності людини. Дизайнер повинен не тільки створювати привабливий художній вигляд виробу, щоб задовольнити потреби користувача, але й добре розбиратися в проектуванні, конструюванні та технології виробництва. А тому поєднання мистецтва, художньої та інженерної думки є необхідним при підготовці спеціалістів з дизайну.

Щоб спроектувати певний промисловий виріб, дизайнеру потрібно знати особливості інженерного проектування з урахуванням вимог ергономіки та екології, уміти зробити якісний аналіз форми та конструкції майбутнього виробу, його деталей та способи їх з'єднання, щоб майбутні вироби мали перспективу для реалізації. А також йому потрібні спеціальні знання з матеріалознавства, винахідництва, ергономіки, маркетингу, наукових та проектних методів створення нової продукції.

Нові відкриття, технічні досягнення, індустриальне виробництво вимагає від дизайнера нових художньо-конструктивних рішень, нових принципів формотворення. Промисловий дизайн охоплює й сферу станко- та машинобудування, знаряддя праці, засоби транспорту й зброю, тобто все, що відноситься до виробів групи А. Вона є визначальною в економічному розвитку країни в цілому - тут зосереджуються основні наукові дослідження, експериментальні розробки, впроваджуються найновіші матеріали та технології.

Без знання принципу цих розрахунків неможлива ефективна діяльність майбутнього дизайнера, хоч поряд і буде консультація інженера-конструктора. Сьогодні, в умовах ринкової економіки, глобалізації самі по собі не створюються сприятливі можливості культурного розвитку незалежної держави та її громадян. У зв'язку з цим художня творчість підростаючого покоління набуває особливого й актуального значення. ХХІ ст. для громадян України — час національного мислення, ще Дмитро Донцов у статті «Безумство віку цього» писав: «Ці сили вважають Україну за головну перешкоду на дорозі до вимріяної мети. Лжепророки й учителі тих сил, служителі «Бога віку цього» засудили її у своїх планах на національну смерть». Він із болем і сумом констатував духовну смерть середовища, в якому перебував, попереджаючи нас із чужини про небезпеку. Ось чому сучасні мистецтвознавці виходять із доктрини націоналізму, який зараз може бути ідеєю, настановою для створення теоретичних засад культурно-мистецького розвою. Ці засади зумовлюють, насамперед, любов до свого роду, краю, а не заангажованість на так званий стильовий прийом, у результаті якого маємо твір розуму, а не душі [139, 137].

Визначаючи шлях розв'язання проблем дизайн-навчання, необхідно усвідомлювати, що ці проблеми можуть бути розв'язані разом з художньо-творчим розвитком особистості, який за нашим дослідженням потребує удосконалення, духовного та морально-естетичного, бо саме ця глибина віддзеркалює й удосконалює її внутрішній світ, без якого неможливе створення відповідного художнього образу сучасності. Тому найважливішим у професійному відборі абітурієнтів є виявлення необхідних творчих здібностей особистості з іманентними якостями, серед яких: незалежність судження, схильність до самоаналізу, наявність інтуїції та чутливості. Англійські спеціалісти досить скрупульозно перелічують такі риси характеру, як креативність, швидкість, гнучкість (різноманітність ідей), оригінальність (унікальність форм), масштаб охоплення (число елементів використаних у конфігурації) тощо [288, 398]. Але якщо прогалина є у шкільній освіті, ясна річ, починати дизайн-освіту у ВНЗ треба з

активізації першооснови художньої творчості особистості студента (абітурієнта), а потім уже застосовувати ті прямі методи, які спрямовані на розвиток продуктивності, креативності, евристики і, нарешті, ергономічної та графічної грамотності, тобто знань, умінь і навичок.

У зв'язку із цим красу вітчизняного простору і виробів на українських підприємствах зумовлює перш за все не схоластична заангажованість на так званий стильовий прийом, а глибокі почуття, знання, повага і любов до свого роду, краю, художньої культури і того образу-архетипу, який саме зараз пробуджується до життя. І саме естетична позиція особистості, її розвинена художньо-творча обдарованість, а це перш за все її талант - талант першого рівня, який активізує творчу уяву, той внутрішній художній образ підсвідомості, що може відродити стиль рідної дизайнерської культури. І по суті стиль під сонцем України існував постійно, він ніколи не зникав, навіть у часи тоталітарних режимів. Це народне мистецтво в усіх його різновидах.

Тобто тут ми маємо право прославити художній талант українського народу взагалі, бо архетип українського образотворення існує, поки що, правда, більше у несвідомому, серед інших архетипів. Геометричний розпис подільських хат, астральні знаки писанок, магічні коди візерунків плахти, світобудовчі композиції хат, посуду, скринь, печей - загалом уся життєва сила селянського мистецтва своєрідно озвалася в експресивних композиціях українських художників - авангардистів К.Малеви́ча, В.Ермі́лова, Д.Бурлю́ка, О.Богома́зова [391, 15]. І якщо такі прояви, як народно-пісенний звичай, іконопис, вишивка, настінний живопис, загинули на наших очах, то тільки нам Господь може дати силу для їхнього відновлення, бо в нас вони народились. А дасть він тому, хто просить, і не тільки молитвою, але й працею. Тобто це зовсім не означає, що український художник чи дизайнер мусить скласти руки й чекати Божої ласки. Так само і молода людина, яка має відповідний дар, повинна примножувати свій талант, багато працювати, здобувати відповідну освіту, а не закопувати свій талант у землю. І саме розвинена обдарованість – талант, надасть їй можливість

посісти достойне місце в суспільстві й заробляти свій хліб. Тому нам, педагогам, щоб позбутись вульгарного розуміння дизайнерської освіти, не треба зводити її тільки до певної суми знань, умінь і навичок, а необхідно сформувати цілісний підхід у дизайн-освіті.

Мистецтво виховання, писав К.Д.Ушинський, має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а іншим навіть справою легкою - і тим більш зрозумілою й більш легкою здається вона, чим менш людина з нею знайома теоретично і практично. Майже всі знають, що виховання потребує терпіння; деякі вважають, що для цього потрібні ще й спеціальні знання. У своїй фундаментальній, що немає аналогів у світовій педагогічній літературі, праці «Педагогічна антропологія»[139], він написав: «Ми вчимося трьома шляхами: чи шляхом досвіду і власного спостереження, - шляхом, що веде до міцних, але вбогих результатів, для якого життя людське занадто коротке; чи нас вчать інші, цим шляхом ми здобуємо менш, чим зазвичай думають; чи нарешті, учимося підкоряючись несвідомо впливу найсильніших, вже освічених характерів. Освіта, передана цим останнім шляхом, навряд чи не найшвидшим, веде до дивовижних результатів». Період становлення дизайн-освіти в країні, пов'язаний із періодом становлення й відродження приватної власності, що повело за собою приховування тих здобутків і прорахунків, що вже мали дизайнери-педагоги; у дефіциті стало знайомство дизайнерів, художників, мистецтвознавців, урешті вчителів образотворчого мистецтва з ними. У зв'язку з цим виникла проблема нестачі не тільки мистецтва у школі, а й художнього виховання взагалі.

Умовою досягнення краси й добра є подолання труднощів: чим більше добро, тим більше зусиль воно потребує[44,43]. Цю думку проводив вищезгаданий вітчизняний філософ Г.Сковорода, будучи вчителем у колегумах. Він уважав, що твори мистецтва, зокрема ті, які вивчаються учнями, повинні надихати дитину, збуджувати в ній прагнення до прекрасного й корисного. Він високо підносить ідеал саме спорідненої праці, вбачаючи в ній не тільки одне із джерел щастя людини, а й ознаку її духовної

краси. У спадщині Сквороди проблема прекрасного підпорядковується меті виховання справжньої, духовно прекрасної людини, яка знаходить своє щастя і покликання в спорідненій творчій праці. Він відстоював єдність морального й естетичного виховання, висуваючи, як головну засаду, твердження про те, що міру краси й добра в людині визначають її справи і вчинки. Зовнішній світ є прекрасним, але джерело цієї краси - «невидима натура», зовнішня краса (тінь) є лише образом справжньої краси духу. Своїм учням він говорив, що зовнішня краса є властивістю навколишнього світу, а внутрішня — красою того, хто надає смисл усьому суцільному[336].

Учитель образотворчого мистецтва повинен вивчити досвід різних шкіл дизайну на Україні й «не тільки фасад, а й кухню» спеціалістів, студії, методики. Проблема і перспектива тут містяться в осмисленні традицій художніх шкіл окремих дизайн-інститутів на тлі світового дизайну, щоб забезпечити засоби доступу до широкого ринку подальшого навчання та роботи. Не боячись ділитися досвідом, ми будемо підіймати рівень дизайн-освіти в регіоні й будемо змінюватись і трансформуватись самі, змінювати предметне і духовне середовище, економіку регіону і разом із тим усю Україну на краще. Вчителям це дає можливість порівнювати й аналізувати становлення дизайнерської освіти в регіонах, які мають свої коріння і відповідне обличчя. При вивченні досвіду вітчизняної дизайн-освіти приходимо до висновку, що аксіома дизайнерської підготовки - набуття студентами бездоганної графічної грамотності: рисунок протягом усіх курсів, у тому числі технічний, креслення й перспектива у всіх проєкціях, це бездоганне володіння художніми матеріалами. У дизайнера рука продовження проєктної думки (наш студент володіє конструктивним рисунком, академічним живописом, включаючи рисунок людського тіла, живопис навколишньої природи). Багатотіковий досвід мистецтва й художньої педагогіки переконав, що саме рисунок становить фундамент візуального мислення. Курс дисциплін, що знайомить із основами анатомії, фізіології, біоніки також є змістом навчання

з художнього проектування, і такий підхід реалізується в його розділах саме через рисунок.

Висновки, яких дійшли учасники Міжрегіональної науково-практичної конференції "Теорія та методика дизайнерської освіти: досвід, проблеми й перспективи", що відбулася 3 квітня 2003 року у м.Кіровограді, під головуванням автора монографії, такі: для дизайн-освіти важливі зорове сприйняття і виховання художнього смаку. Тобто виховання зорового сприйняття ведеться в художніх музеях, виставкових залах, майстернях талановитих професійних художників. У цій справі ефективно допомагає і комп'ютер, тобто віртуальні екскурсії до різних художніх музеїв світу тощо. Звісно, роботі з комп'ютером передуює робота з оригіналом, а саме: тактильна робота, включаючи скульптуру, вивчення пластичної анатомії, що повинно підтверджуватися ліпленням людського тіла як вершини божого творіння. Дизайн-проекування від руки теж не єдиний засіб вираження в дизайнерській практиці, тобто спеціалісти повинні добре володіти й сучасною технологією, яка передбачена новими навчальними планами протягом усіх курсів так само, як рисунок і живопис. Віртуальне моделювання реальності вимагає від студента постійної роботи, бо й піаніст, який перестає грати хоч на короткий період, втрачає професійну майстерність.

Необхідно пам'ятати, що віртуальне моделювання є анти субстанціональним [144,43], що вже доведено на прикладі зарубіжних країн, особливо Японії, а також подібні дослідження проведені й у Росії). Висновки про перспективу учасники конференції зробили такі: постійне вивчення ринку й мобільна орієнтація спеціалізацій і дипломних проектів саме на нього. Ринок спонукає нас орієнтуватись на відкриття спеціалізацій, щоб забезпечити студентів не тільки поглибленою освітою, а ще й роботою. Рівень підготовки молоді, яка навчається, буде залежати й від того, наскільки ефективно буде функціонувати ідивідуальна і колективна відповідальність за це. У рамках цього підходу стає можливим створення при факультетах дизайн-студій, які будуть спроможні отримувати замовлення і мати попит на ринку послуг як якісні і відносно дешеві для замовника.

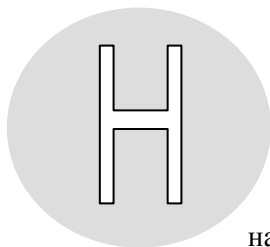
Інтеграція дизайн-освіти й виробництва вимагає, виконання курсових і дипломних проектів на високому професійному рівні, щоб вони були справді корисними і могли впроваджуватись в український простір [126,54-55], на виставки в інтернет-сайти тощо. Щоб втілювати ці ідеї, при розв'язанні нагальних проблем дизайн-освіти необхідно звернути увагу на оновлення педагогічного складу. На Україні нараховується вже більше п'ятидесяти ВНЗ, що надають дизайн-освіту. Тому на сьогодні є потреба в педагогічних кадрах відповідного фаху й спеціалізацій. Навчальна дисципліна «Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва» пов'язана з викладанням дизайну – «Методика викладання дизайну у ВНЗ», передбачені такі курси, як «Психологія художньої творчості» тощо.

У висновках концепції дизайн-освіти необхідно підкреслити, що в період її становлення актуальними є філософські, психолого-педагогічні питання, розв'язання яких збігається з напрямком мистецтва (Постанова Кабінету Міністрів від 1997 року), що відбиває нашу ментальність, відповідає внутрішньому світу в підходах створення певного художнього простору й пов'язаний зі знаннями, розвитком технологічного та інженерного прогресу.

Дизайнерська освіта повинна починатись із раннього дитинства: із загальноосвітньої школи, бо це зумовлено віковою актуальністю художньо-творчого розвитку особистості. На факультетах мистецтв, де готують учителів посилюється саме етико-естетичний та психологічний аспекти навчально-виховного процесу. На Україні відроджується філософія, дух, стиль, образ, дизайн-проектування національного простору і виховання молоді через «дієві чинники освітнього процесу», які проголошувались в 1917-1919 роках, в добу національного відродження, як зміст естетичного виховання, складовими якого були релігія, мистецтво, мораль, гімнастичні вправи (рух) та розвиток громадянського чуття.

РОЗДІЛ II. КЕРУВАННЯ ПЕРЕБІГОМ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОЦІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

2.1. З історії естетичного виховання особистості у загальноосвітній школі



а початку минулого століття М.М.Рубінштейн у книзі «Естетичне виховання дітей» розкрив складність і важливість проблеми естетичного виховання особистості, яка постала перед вітчизняною педагогічною наукою й практикою на межі століть. У 1915 році він писав: «Філософський матеріалізм немов утратив свою чарівливість, але життя наше, мабуть, давно вже не було настільки пронизане матеріалістичним духом, як тепер: молох наживи дивиться на нас в усіх проявах життя сучасного людства, і гонитва за насолодою є найгучнішим гаслом, на ґрунті якого пишно розпускаються квіти безмежного егоїзму.

Обидва ці ключі тісно пов'язані один із одним: нажива і насолода, потік грошей і потік оп'яніння задоволеннями течуть в одному руслі». Проте тут слід замислитись. Бо естетична насолода - теж насолода, але вона пов'язана з красою творчості та її результатами, які належать до духовних цінностей і можуть протистояти однобічним потребам. Тому вирішувати цю проблему необхідно саме в школі, де є фахівці й навчальні предмети, спрямовані на виконання цього завдання.

Проблема естетичного виховання не втратила своєї актуальності і сьогодні. Якщо загальноосвітня школа її розв'язує, то поки що обмежено і неякісно. Шкільний художній компонент у свідомості більшості вчителів досі не є обов'язковим! Боляче це споглядати особливо у початковій школі, коли діти самі тягнуться до пензлів і паперу, коли проявляється особлива сенситивність дітей до мистецтва, до художньої творчості. Проте всупереч здоровому глузду, у

початкових класах спостерігається зворотна картина: контролюється, перевіряється і заохочується швидкість читання, уміння розв'язувати геть усіма дітьми складних математичних завдань і зневажається естетичне, первинне, природне для людини на її початковому віковому етапі, що забезпечить її повноцінний розвиток. Коли ж запущений цей, на наш погляд, маховик задурення й обмакітрювання підростаючого покоління, допущеного з чиєсь милості до односторонньої освіти лише вербальнологічного плану, а насолоди лише фізіологічного плану? У чиїх інтересах виховувати маси, керовані ззовні, але не власними ідеалами, що заснувалися на естетичному, моральному, і в решті-решт, духовному досвіді наших предків, які населяли багато століть цю землю?

Вивчаючи теоретичні концепції естетичного виховання видатних педагогів XVII-XVIII ст.ст., ми виділили два напрямки, які умовно можна назвати науково-освітнім і етико-гуманістичним. Естетичне виховання ми свідомо відносимо до етико-гуманістичного напрямку, оскільки саме заняття образотворчим мистецтвом дає особистості можливість гармонізувати власний внутрішній і зовнішній світ[137]. Представники цього напрямку свій суспільний ідеал пов'язують із внутрішнім духовним життям людини, її самопізнанням, моральним удосконаленням, «сродною працею», тобто з тим, що робить людину внутрішньо вільною, незалежною від зовнішніх обставин. Вони не поклали великих надій на розвиток наук про навколишній світ як на спосіб досягнення людського щастя. У центрі їх міркувань і пошуків - сама людина, її внутрішній світ, як спосіб уникнення або подолання спільних протиріч.

Представниками цього напрямку були Григорій Сковорода і Дмитро Ростовський. До речі, характер і зміст своїх ідей Г.Сковорода відстоював у курсі поетики, де розкриваються не лише його естетичні погляди та ідеали, а й розуміння природи, краси, ролі мистецтва і художньої творчості взагалі [336].

Американці заперечують думку про те, що хто не вміє проводити прямих ліній, не може мати успіхів у малюванні. Останнім часом, вони схильні думати, що дітям набагато легше

проводити круглі й дугоподібні лінії, тому з них і треба починати шкільне викладання (Boos Jegher). На цій ідеї заснована філадельфійська система малювання, що отримала визнання на Всесвітній виставці в Чикаго, і полягає в тому, що діти вільним помахом руки малюють на дошці кола, овали, спіралі, а потім різні симетричні фігури з дугоподібним характером абрисів.

За свідченням М.М.Ростовцева, діти працюють одночасно обома руками, і у цьому особливість філадельфійського методу викладання. Широкої популярності серед американських методистів набули праці Г.Гірта, К.Ланге, Баумгарта, Е.Гильома, Виолле-ле-Дюка, Е.Куна, Л.Пранга, А.Дюу, Л.Тедда (М.М.Ростовцев «Історія методів навчання малюванню»).

М.М.Ростовцев також відзначає, що, пропонуючи нові шляхи до художнього виховання і нові методи навчання малюнку, Ліберті Тедд зводить методіку викладання до формальних завдань. За його системою навчання учні повинні спочатку вчитися малювати правою, далі - лівою рукою, а потім виконувати симетричні фігури одночасно обома руками. Л.Тедд започаткував введення до курсу малювання у школі: ліплення з глини, різьблення по дереву, металеві роботи тощо. На його думку, при зображенні форм олівцем, глиною на дереві, набуваються навички фізичної координації. Це необхідно для подальшої роботи по дереву і по металу, для опанування креслення механічного й архітектурного, для малювання і живопису з натури. Для всіх видів творчої роботи необхідний розвиток обох рук, - вважає дослідник.

Як пояснює його ініціатор (J. Liberty Tadd), цей метод заснований на поміченій схильності дітей розмахувати й орудувати обома руками, попарно, координуючи свої рухи. Парні рухи полегшують і вільне малювання на дошці, даючи правильне й швидке зображення симетричних форм. (Згадаємо з цього приводу, що і у радянській науці однаковий розвиток обох рук пропагувався проф. Лесгафтом). У всякому разі, всі без винятку американці, незалежно чи підтримують вони філадельфійську систему, чи ні, вимагають від дітей при малюванні швидких і вільних рухів руки так, як це потрібно.

Це дає дітям нову можливість виражати думки - вони легше жертвують технікою малюнка на користь його швидкості й виразності. Навіть рух на малюнках, наприклад, зображення хлопчика, що стрибає зі стільця (відповідно до приклада, приведеному зі спостережень американської школи у швейцарця Boos Jegher), передається дітьми за допомогою лише кількох штрихів.

Американці у своєму шкільному малюванні ніби наслідують моментальну фотографію. Вони помітили, що дітям у малюнку, як і в оповіданнях, понад усе подобається елемент руху, а тому вважають за можливе вводити із самого початку зображення людей чи тварин, що біжать, що борються, що везуть тощо. Так, відомий нам Аборн подає докладні рекомендації щодо зображення різних картин руху: він наводить малюнок, у якому не приділяється часу на обробку обличчя людини, яка рухається. Дитина, щоб виконати такий малюнок, повинна запам'ятати позу людини в характерний момент руху; для цього їй треба навчитися швидко схоплювати те, що мимохідь вона бачила, а отже, їй потрібно удосконалити набуту від природи здатність фіксувати образ з того, на що вона дивиться.

Як стверджують психологи, для успішного виконання чогось ми повинні мати перед очима ясну картину того, що збираємося зробити; і дійсно, як доводилося чути від художників, ледь доторкаючись до аркуша паперу, вони найчастіше уже бачать образ того, що збираються намалювати. Таке вміння створювати яскравий образ видимого і намагаються розвинути в дитині американські методисти, викладачі, на думку яких, малювати - це все рівно, що бачити. «Кожен, хто вміє бачити, той уміє малювати», говорить у своїй статті експерт з малювання у штаті Індіана. Таке твердження може здатися дивним, але хіба це не так? Візьмемо дитину, яка малюючи яблуко, намалювала його більш плоским, ніж воно є насправді. Якщо дитина вважає свій малюнок правильним, значить вона не вміє дивитися, інакше помітила б різницю між предметом і малюнком. Поруч інша дитина малює те ж яблуко і робить його занадто широким. Вона помітила відмінність свого малюнка, але не знає, у чому справа, бо бачить краще,

ніж перша, але все-таки недостатньо правильно, щоб виправити свою помилку. Отриманий нею образ усе-таки неточний. Третя дитина, малюючи яблуко, можливо перебільшує його у висоті, але ясно бачить, де помилка: виправляє її і, зрештою, робить малюнок схожим. Така дитина вмє дивитися: вона бачить правильні образи предметів довкола себе. Саме цього ми і повинні досягти нашими уроками малювання. «Ми не сподіваємось, – говориться в одному шкільному звіті, – щоб усі діти правильно бачили і пізнавали з першого ж разу, ми не тривожимося, якщо і вдруге дитині не вдасться скласти для себе чіткий образ предмета - нехай вона ще й ще раз спробує свої сили. Ми віримо, що в кожній дитині криється душа артиста: будь-якого учня можна до певної міри навчити бачити красу в природі й мистецтві, і у будь-якого з'явиться бажання передати малюнком те, що він бачить».

Е.Янжул закінчує розділ своєї книги словами одного з представників шкільного керівництва в Америці. У них, вважає вона, досить виразний американський погляд на завдання малювання: «Відкрити перед дітьми скарбницю форм і фарб, змусити читати у довкіллі і дати для вираження його сприйняття нову, графічну мову - ось до чого повинні прагнути уроки малювання в народній школі.

Треба сказати, що американці значно випереджають нас у розвитку методики навчання малюванню. На чикагському конгресі постало питання про те, чи не варто починати малювання прямо з тіней замість контурів, а також чи не можна зображувати предмети безпосередньо накладуванням фарб, минаючи олівець? І можна сподіватися, що незабаром і ці питання, розв'яжуться так само успішно, як колись розв'язалося питання про малювання з натури, і що подальше удосконалення методів навчання цього предмета ще більш наблизять його до загальноосвітніх завдань народної школи».

Спробуємо знайти відповідь спочатку в недалекому минулому, коли прекрасна ідея стала у нашій Батьківщині під кінець лише міфом, утопією. У червні 1918 року при відділі Реформи школи була створена секція естетичного виховання. Над створенням концепції естетичного виховання дітей

працювали відомі діячі культури і мистецтва: Н.Н.Бахтін, Н.А.Брюсов, П.П.Блонський, Ю.М.Бонді, Г.Л.Рошаль, Н.І.Сац, С.Т.Шацький і інші видатні митці, учені, педагоги. На заклик Наркомпроса вони енергійно, з вірою у розквіт людських талантів і можливостей брали участь в опрацюванні програм і навчальних посібників з естетичного виховання, ґрунтуючись на прогресивних досягненнях вітчизняної й зарубіжної педагогіки і психології. Там натхненно говорилось про радість творчості, як результат естетичного розвитку особистості, про пробудження творчих потенцій у кожній дитині. Більше того, розвиток творчих здібностей був складовою вихідного визначення естетичного виховання, що стало зараз класичним і загальновизнаним у всьому світі.

Проте вже в тридцяті роки тоталітарному режимові не знадобилася ні наука, ні самі педагоги. Постановою ЦК ВКП (б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомпросу» оголосили педологію псевдонаукою і за вказівкою «згори» вона припинила своє існування, а наслідком цього тоталітарного впливу стало гальмування розвитку педагогічної і вікової психології, відставання в галузі психодіагностики, послаблення уваги до особистості дитини у процесах навчання і виховання. Такому ж гонінню й анафемі було піддано і біогенетику, а методи вільного художнього виховання особистості в дитячому віці були заборонені. «Бездітність» педагогіки і в той час широкомасштабне завдання естетичного виховання, яке часом лише декларувалося в загальноосвітній школі, створили на практиці нездоланні на довгі роки суперечності. І перш за все, це було знищення надбаної багатівкової духовної культури нації. А, як відомо, людська культура не просто історія - це шлях до усвідомлення небезпеки, яка загрожує волі, гідності і захищеності кожної живої людини, кожної нації, покликаної до буття для виконання своєї екзистенціальної місії в цьому світі.

До сьогодні після «партійних ударів» педагогіка та помірковані педагоги не можуть оговтатися. Ідеологічний експеримент, ворожий до духовної культури, власної еліти, інтелігенції, продовжує жевріти у свідомості. Усе ще у педвузах студентів озброюють методами, ворожими вільному

дитячому малюнку, ще живе відлуння ідеї, що його (дитячий малюнок), як ворога соціалістичного реалізму, треба заборонити. І все ж таки педагогіка і школа вийшли з-під прямого ідеологічного пресу, а учитель вже розуміє, що естетичне виховання - це не лише результат зовнішнього усвідомленого і спланованого впливу на людину, а факт його буття, феномен його унікального життя. Зникла потреба доводити, що свідомі зусилля творення художнього образу це лише певна, але не визначальна частина цієї субстанції. Так само, тішимо себе надією, що й «постлівопівкульна», соціально-педагогічна проблема як важка спадщина колишньої освітянської політики не дуже піде в небуття. Її місце посяде теорія, спрямована на розв'язання довічної проблеми адаптації людини у природі й у суспільстві, де роль мистецтва (художньої практики людини), як показує історія цивілізації, та зокрема історія педагогіки та сучасна методика, яка спирається на тісний зв'язок уроків мистецтва з життям конкретної дитини

Процес гуманізації суспільства в цілому й школи зокрема передбачає адаптацію індивіда до нових соціальних умов за допомогою саме естетичного шкільного чинника: продуктивної художньої творчості та сприймання мистецтва.

Результати нашого дослідження проблеми становлення художньо-творчих здібностей людини дають підстави виділити два взаємопов'язані значення для поняття «розвиток»:

1. ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК В ОНТОГЕНЕЗІ

(спрямована і незворотня зміна специфічних, естетичних, якісних і структурних характеристик людської особистості)

2. ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК У ФІЛОГЕНЕЗІ

(процес накопичування людством певних естетичних здібностей, які дають можливість спираючись на вже набутий досвід, естетично освоювати дійсність)

При цьому мета естетичного виховання полягає у прагненні кожної людини досягти належного для повноцінного

існування рівня розвитку. Відповідність нормі художньо-творчого розвитку при такому виховно-освітньому, педагогічному його розумінні розглядається як єдина можливість для індивіда виступити у вигляді суб'єкту естетичної діяльності (естетичного суб'єкта), як єдиний шлях заохочення до естетичної культури суспільства й набуття власної естетичної культури.

Невідповідність, навпаки, трактується як обмеження його справжньої людської самореалізації, позбавлення людини можливості естетично освоювати світ. Художньо-творчий розвиток сприймається тут як закономірний і доцільний процес руху від менш досконалих форм естетичної практики до більш досконалих, причому процес принципово орієнтований на збагачення естетичного досвіду в його позитивній цінності, і що збагачує духовні сили людини й гармонізує її буття. Саме такий досвід, такий «прогресивний» напрям естетичного розвитку асоціюється в суспільній і дослідницькій оцінці зі справжньою культурною й соціально виправданою його формою. Навряд чи слід доводити, що райдужна картина естетичного розвитку трудящих при соціалізмі, що підспудно «проступала» за викладками освітньої концепції, не відповідала дійсності.

Дотримуючись точки зору нормативного підходу й будучи послідовними у своїх логічних викладках, ми визнаємо естетичну неповноцінність соціалістичного суспільства, яке було далеким до високих взірців естетичної досконалості. Замість активної життєвої позиції й «боротьби за красу в усіх сферах діяльності» у суспільстві десятиріччя панувала соціальна апатія та байдужість до проблем культурного будівництва, художні уподобання масової публіки теж залишалися надто далекими від ідеальних уявлень про них. А.В.Азархін відзначає також, що естетизація житлового та виробничого середовища, регенерація історичних зон, відновлення культурних пам'яток, дбайливе ставлення до природи, естетичне виховання в дошкільних і шкільних закладах, наукове керівництво художнім процесом - усе це відповідало бажаній нормі лише на папері.

Враховуючи все це, ми навряд чи зможемо переконливо сказати про успіхи в галузі естетичного розвитку людини. Проблеми переносяться на практику естетичного виховання, - бо вони виникають не лише внаслідок невиконання науково обґрунтованих рекомендацій різноманітними суспільними інститутами й безпосередніми вихователями рекомендацій. Дослідження з естетичного розвитку зводились останнім часом до повторення вже відомих істин, майже не доповнюючи нові емпіричні знання і не поглиблюючи методологічні.

Таким чином, при розгляді поняття художньо-творчого розвитку особистості як методу становлення естетичного суб'єкту, як носія специфічно естетичної модальності світовідношення, що проявляє саме художньо-творчу активність, а не якусь іншу, само собою знімається питання про критерії естетичного розвитку людини.

Сказане однозначно й об'єктивно означає, що рівень художньо-творчого розвитку (або не розвитку певного індивіда), оцінюється саме тим, наскільки він готовий до естетичного освоєння дійсності, чи досягнув він у цій сфері досконалості (чи не досягнув). При цьому підкреслимо, що кожна людина «приречена» на естетичний розвиток і на реалізацію себе як художньо-творчого суб'єкта. Про це свідчить той факт, що кожний індивід у дитинстві здатний отримувати естетичну насолоду від художньо-творчої активності, яка самодостатня у своїй безпосередності й не потребує жодних зовнішніх заохочувань і санкцій, щоб бути такою.

Будь-яка спроба кардинально змінити й свідомо сконструювати загальні умови може призвести до непередбачуваних наслідків, коли найкращі наміри здаються диявольським задумом. Це можна порівняти хіба що із спробою спроекувати світогляд особистості. Світоглядний конфлікт має естетичний характер, що й визначає специфічну направленість і ціннісно-смісловий зміст світогляду й художньо-творчого розвитку певної особистості. Отже, термін «розвиток» є більш фундаментальним ніж термін «формування», який належить скоріше до безпосереднього методичного процесу, тоді як термін «розвиток» має більш

загальне психолого-педагогічне значення і безпосереднє відношення до природного прояву життя. Повноцінний розвиток людини можливий лише за природних умов: тільки природний, а не штучний, життєвий контекст має світоглядне поле і багатство культурних форм, які виступають онтологічними чинниками для органічного, а значить вільного «тут» і «тепер» удосконалення людиною самої себе, особливо в ранньому віці, дуже чутливому в плані особистісного розвитку. Ідея «програми-панацеї» - утопічна. Культура не проектується, вона поволі зароджується й зростає. З іншого боку, Л.С. Виготський у статті «Проблема навчання й розумового розвитку у шкільному віці», виданій у 1956 році, відзначає, що будь-яка вища психічна функція у розвитку дитини з'являється двічі: спочатку - як діяльність колективна і соціальна (функція інтерпсихічна), і вдруге - як діяльність індивідуальна, як внутрішній засіб мислення дитини (функція інтрапсихічна). Тому найбільш ефективно здійснити це завдання на практиці можливо шляхом художньо-творчого розвитку особистості у стінах загальноосвітньої школи. У цьому зв'язку, суттєво зростає роль предметів художнього циклу загальноосвітньої школи, в основі якого принцип естетично-творчої домінанти, що і забезпечує повноцінний художньо-творчий розвиток особистості.

Є ще один бік проблеми – гендерна освіта. Назріла необхідність створення умов для художнього виховання хлопців і дівчат окремо, інакше суспільство втрачає естетичні взаємовідносини обох статей, починаючи вже з дитинства: обожнювання й таїнство краси фізичної і краси духовної стає недоступним, що заважає художньо-творчому розвитку особистості, перетворюючи її на однакову робочу силу чи гарматне м'ясо, за змістом, але антагонізуючу за формою і суттю. Наприклад, окремі теми уроків мистецтва, художньої праці необхідні й корисні не всім учням, лише дівчаткам, і навпаки. Окреме навчання має переваги не лише для естетичного, а і для сімейного виховання, а в результаті виграє суспільство в цілому. Цей досвід не новий, він потребує не стільки експериментального, скільки глибокого дослідження досвіду античної школи і навіть народної. Існували ж до 1917

року гімназії чоловічі і гімназії жіночі, або і досі зберігається закладена колись нашими предками традиція в Україні, саме дівчатам на честь Великодня майстерно розписувати яйця («класти знаки»). Ця проблема підпорядковується головній меті естетичного виховання школярів у процесі викладання предметів художнього циклу.

У зв'язку із цим зазначимо, що мета ця не може полягати у розв'язанні виховних завдань суто морального плану із залученням матеріалу мистецтва як наочного методу. Не можна ставити за мету розвиток часткових художніх здібностей. Мова йде про всебічний творчий розвиток особистості, пов'язаний як із роллю дискурсивного чинника, так і з її художньою підсвідомістю та інтуїцією. Моральний бік тут пов'язаний з естетичним сприйняттям, яке лежить в основі художньої творчості людей, породжує її і в ній втілюється. Його значення значно глибше й ширше: воно містить духовно-моральну, світоглядну основу, необхідну кожній людині для відповідного життя у світі, залежно від художнього освоєння світу дівчиною, чи хлопцем.

М.М. Рубінштейн писав, що немає жодної надії зробити зі всього народу митців, але можна сподіватися виховати народ, який буде розуміти своїх художників, тобто ця мета - виховання естетичного сприйняття.

На погляд автора, зараз ця мета більше мотивована і реальна ніж у колишній імперії, завдяки менталітету українського народу. Полягає вона у тому, щоб особистість виховувати не лише для мистецтва, а засобами мистецтва, де індивідуальне для себе може знайти простір. Відомо, що в історії всієї цивілізації, і в житті окремої людини справжнє мистецтво у творчій уяві освоює дійсність, ще не освоєну реально, і таким чином, забігаючи наперед, поширює духовний досвід усього людства і кожної людини, емоційно готуючи своєрідну зону для ближчого розвитку.

З цього приводу відомий мистецтвознавець А.В. Бакушинський зазначав: «Разом із тим, ми всі, які живуть не тільки теперішнім, але і вірою в прийдешнє, прагнемо з особливою любов'ю оберігати період дитячого цвітіння від будь-яких грубих посягань. Діти як дорогоцінний матеріал для

формування прийдешніх носіїв нової, можливо, більш вдалої й цілісної культури, є предметом нашого виняткового піклування. Пошуки шляхів нормального розвитку і пов'язаних із ним нормальних засобів виховання - першочергове (і дуже складне) завдання сучасної педагогіки.

Будь-яка жорстка неправильність у дитячому розвитку, будь-яка груба помилка у штучному стимулюванні його напряму загрожує чималими негативними наслідками й сучасному, і прийдешньому суспільному укладу». М.М.Рубінштейн, підкреслював, що у зв'язку з внутрішньою боротьбою мистецтва, як і всієї нашої культури, її протиріччями, його сучасник - художник схильний, припадаючи до дитячої душі, шукати в ній, у її цілісному феномені можливості власного творчого оновлення.

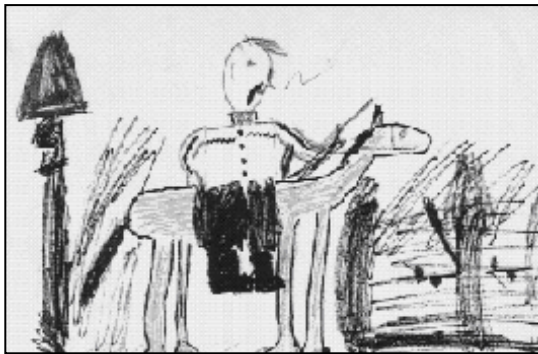
Як уже зазначалось, аналіз філософської, психологічної, фізіологічної, медичної, етнографічної, мистецтвознавчої, антропологічної та педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, дав можливість, крім всього зазначеного, побачити в художньо-творчій активності дитини не тільки прояв її власної сутності, продиктований інтересами, ідеалами й потребами, який знаходить свій самовияв у самостійності, не тільки своєрідну форму адаптації дитячого організму, який розвивається до нових природних і соціальних умов, але й глибший прояв - валеологічний, пов'язаний із поліпшенням психічного здоров'я юного покоління.

Враховуючи згадані вище проблеми й завдання соціально-педагогічного плану, ми виділяємо цей аспект проблеми у третю найскладнішу актуальну мету естетичного виховання і розвитку учнів загальноосвітньої школи, пов'язану з вихованням особистості і валеологією - катарсисом, очищенням душі і зняттям психічних травм дітей у процесі художнього сприймання і продуктивної творчості. Тому в обґрунтуванні нашої концепції художньо-творчого розвитку дітей вихідною служить особистісна стратегія педагогічного впливу, яка збереже свободу самовираження учня [147, 53]. Щоб краще зрозуміти проблеми естетичного виховання особистості в сучасному суспільстві, загальноосвітній школі та

шляхи досягнення поставленої мети, необхідно звернутись до історії художньої педагогіки.

Першим дослідником дитячого малюнка, його психологічних основ був мистецтвознавець, італійський учений Корrado Річчі. Його книга «Діти - митці», видана у Болонї у 1887 році, була цікава тим, що у ній давалася спроба показати розвиток образотворчих можливостей дітей, спираючись на психологію їх мислення, особливість їх логіки, яка пов'язана з подоланням оптичних труднощів графічного зображення (див. з його книги мал. 2), так само, як це робилось на первісних малюнках, і робиться зараз під час вільного малювання дітей. Порівняйте малюнки К.Річчі із наведеними нами малюнками з Кам'яної Могили - пам'ятками стародавнього мистецтва (мал. 3) - зображення вершника скіфами у VII віці н. д. і дитячими малюнками м.Бердянська ЗОШ № 11 (мал. 1) - зображення вершника Запорізької Січі - виконаний учнем 5-го класу.

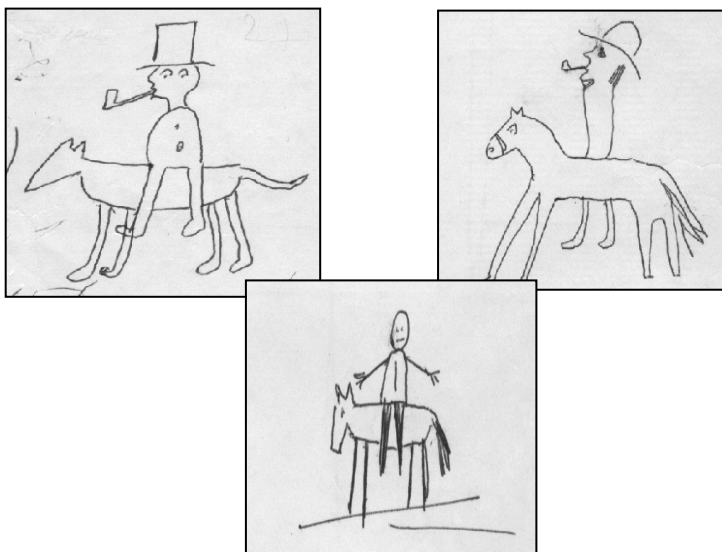
К.Річчі відмічає, що є багато фактів, які свідчать, що існує аналогія між дитячим і примітивним мистецтвом. Слабкі руки сміливі у малюванні й створюють образи, які зближують нас з минушиною. Дитина зображує людину з усіма її членами так, щоб жоден з них не був схованим від погляду. Тому, якщо людина сидить на коні, відповідно до уявлення дитини, – має бути видно обидві ноги, а якщо людина на кораблі - то він прозорий, щоб побачити повне зображення людини (див. мал. 1, 2).



Мал. 1

Це все дитяча логіка, тобто нелогічність. Бо кожен із дорослих знає, що погляд на вершника збоку не дає можливості бачити його протилежний бік. А маленький художник мислить інакше, для нього людина, хоч і на коні, являє собою єдине ціле, і він користується усіма засобами аби це показати.

На початку XX ст. були широко відомі роботи німецького вченого Георга Кершенштейнера. В основі його теорії - біогенетичне розуміння образотворчої діяльності дитини. Він стверджував, що згідно з положенням біогенетичної теорії, дитяча образотворча діяльність, розвиваючись, повторює шлях розвитку культури людства, різниця тільки у тому, що розвиток культури людства пов'язаний із певними історичними й соціально економічними умовами, тоді як дитячий малюнок з ними не пов'язаний.



Мал. 2

У процесі оволодіння малюнком дитина проходить певні фази розвитку, «переживання» яких зумовлене

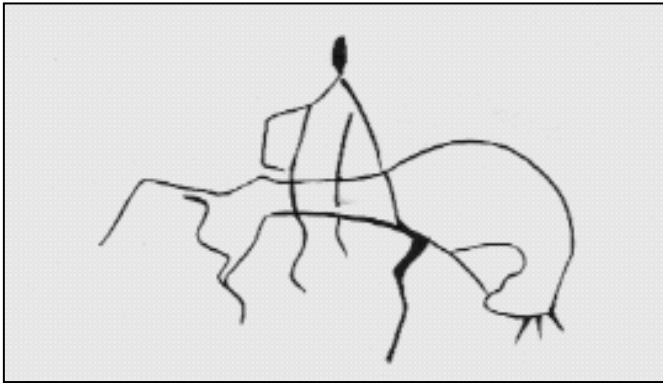
біологічними чинниками, які не залежать від впливу середовища. Звідси вимога невтручання дорослих у природний процес розвитку дитини, в її образотворчу діяльність.

Георг Кершенштейнер з насолодою аналізував творчу діяльність дітей, потрапляючи у країну «невичерпної краси» малюнків. «У цій чарівній країні мандрують засоби малювання, як старі лицарі, закуті у важкі залізні лати, що не дають їм ані пересуватися, ані бігати, щоб піймати стрибаючих навколо них дїтлахів. Дивлячись, як вони намарне працюють і у своїх важких латах незграбно рухаються, сопуть і пітніють, і як вони люто і злісно сперечаються один із одним, мені стало шкода цих добрих незграбних методів. І я обіцяв зняти з них жорсткі лати, розв'язати нагрудні панцирі, підняти забрала, щоб вони могли бачити не тільки в одному напрямі, але і з усіх боків, щоб вони стали більш повороткими і могли б встигати за дїтьми». Цією теорією в Америці займався Джон Дьюї. У Росії представником теорії «вільного малювання» був А.В.Бакушинський, який стверджував, що творчій діяльності дитини сприяє вплив «підсвідомого родового чинника». Він писав, що період переживання родового начала в царині творчої діяльності вимагає від педагога якомога меншого втручання у творчі наміри та дії дитини. Що необхідно дати повну волю дитячому художньому уявленню, дитячій художній свободі.

Поряд із теорією вільного виховання в 20-ті роки радянські педагоги у пошуках раціональних засобів навчання вирішили скористатись комплексною системою, що дало можливість установити діалектичні зв'язки між окремими предметами навчання, забезпечити зв'язок навчання з життям і роботою. Викладання образотворчого мистецтва у школі, прагнення пов'язати його зі шкільними дисциплінами призвело до того, що на перший план ставилось опрацювання комплексних тем (малюнки до них) і забувалось головне - творчий розвиток дітей. Мистецтво у школі почало розглядатися як метод унаочнення предметів шкільного курсу.

Цікаві дослідження з розвитку дитячого малюнка на Україні Ф.І.Шміта. Автор монографії проводить паралель між розвитком дитячого малюнка і розвитком

світового мистецтва. Окремі історичні епохи він порівнює з окремими стадіями вікового розвитку дитячого малюнка.



Мал. 3

У кінці XIX - на початку XX ст. ст. на перший план висуваються проблеми естетичного виховання, художньої творчості, розвитку вроджених здібностей дитини. Методики, запропоновані радянськими педагогами та вченими, з одного боку ввібрали передовий досвід світової фахової художньої педагогіки, а з іншого – переосмислили його настільки, що сьогодні ми говоримо про ці методичні розробки радянських вчених як відкриття в науці.

У «Програмі викладання образотворчого мистецтва в єдиній трудовій школі» (1921 р.) окреслювалися завдання образотворчих мистецтв у школі, де першочерговим ставили «внесення у справу освіти і виховання художнього елементу, розвитку естетичного почуття і художньо-творчих сил особистості». Розвиток творчих здібностей включався ними у вихідне визначення естетичного виховання, що стало зараз класичним і узвичаєним.

Саме художнє виховання полягає, за словами А.В.Луначарського, не в розвитку окремих талантів і не у вихованні споживача, а є засобом для виховання нової людини взагалі, є силою, що впливає на наші почуття і волю за допомогою образів. Була створена система культурно-освітніх

закладів: клуби, студії, Палаці культури, художні та музичні школи, театральні об'єднання, а також добровільні аматорські гуртки за інтересами. Для нас становлять інтерес педагогічні погляди радянського вченого П.П.Блонського. Працюючи над створенням шкільної програми, великої ваги він надавав питанням естетичного виховання засобами мистецтва. Він вважав спотворенням, коли педологія вивчає симптокомплекси різних епох, фаз і стадій дитячого віку в їх залежності від різних умов. У вітчизняній педології об'єдналися психологічні (психодіагностика здібностей) науки із педагогікою та біологізаторські теорії із соціологізаторськими.

Представники біологізаторської концепції пов'язували віковий розвиток дитини зі спадкоємними ознаками, інші за основний чинник розвитку дитини брали пристосування до соціального середовища (соціологізаторський напрям). Синтез цих течій, зовнішніх умов, відбився в роботах С.Л.Рубінштейна про розвиток особистості. Розвиток активності дитини - це шлях розвитку здібностей у певній сфері творчості.

У нашій країні в основному прагнули виховувати не особистість, а гвинтик великої, командно-адміністративної машини. Керівництву та владі не вигідні були люди з яскравою індивідуальністю й творчим потенціалом. Репресії і гоніння - все це зачепило й освіту. Необхідні для творчого вчителя педагогіку й методику викладання образотворчого мистецтва у 30-ті роки оголосили буржуазними.

Так було і з педологією - у 30-ті роки вона була винищена. Тоді ж у школу були введені єдині державні програми й підручники, був визначений обов'язковий рівень знань, вмінь і навичок, припустимі оціночні рамки, судження, у тому числі у такій складній специфічній галузі людської діяльності, як мистецтво. Інтерес до індивідуальності дитини, основної характеристики творчості, змінився інтересом до масових показників педагогічних явищ. Зараз, як у нас, так і за кордоном, згадують педологію, як потрібну і необхідну помічницю у художньому та естетичному вихованні дитини, з'являється медична варіація педології - лікувальна педагогіка[194, 35].

У 30-ті роки на американському ґрунті виникла ідея Х'юса Мірнса, яка базувалась на концепції Джона Дьюї, під лозунгом «Мистецтво - шлях життя». Проект підкреслював:

а) немає жодної межі між мистецтвами витонченими і корисними;

б) мистецтво пов'язане зі всіма аспектами життя;

в) розвиток у колі етичних цінностей впливає на повсякденне життя.

До 40-х років з'явилися і набули поширення в США ідеї художнього виявлення, як визволення від емоційного тягара, художнього продукту, як засобу вивчення психічного розвитку й особистісної цінності, що виникає під впливом мистецтва. У 50-ті роки виникла відносно нова ідея - загальний творчий потенціал особистості, розвинутий за допомогою занять мистецтвом та трансформований в інші навчальні предмети. В Англії також, починаючи з 30-х років, ідея естетичного виховання дітей набула загального визнання. У 40-ві роки Герберт Рід висловлює ідею, що мистецтво - це шлях освіти і не стільки предмет, якому необхідно навчати, скільки засіб навчання всіх різних предметів [119, 41-42]. Естетичне виховання пропонується Г.Рідом як панацея від усіляких бід, як універсальні ліки від усіх хвороб суспільства. Він стверджував, що мистецтво - це спосіб відійти від дезінтеграції, яку несе цивілізація, до цілісних форм буття[119, 109].

У навчальному плані початкових шкіл Англії і Уельсу такий предмет як «мистецтво» охоплює всі класи початкової школи, проте, кількість годин на нього точно не встановлено, тому учні мають можливість одночасно займатися різноманітними видами образотворчого мистецтва в окремих групах. Викладання «мистецтва» проводиться в тісному зв'язку з іншими предметами і розглядається як складова фізичного і духовного розвитку дитини. Проведення занять з «мистецтва» у школах є обов'язковим. Испиту з цього предмету немає, а викладання передбачає такі цілі:

а) розвиток уяви, спостережливості й творчих сил учнів;

б) виховання художнього смаку;

- в) вироблення певних навичок і вмінь у галузі образотворчого мистецтва;
- г) сприяння загальному інтелектуальному розвитку дітей.

У 1946 році Міністерство освіти Англії видало рекомендувану для вчителів «мистецтва» книгу «Художня освіта» (перевидано в 1953 р.). У цій книзі розглядаються цілі, форми і засоби викладання «мистецтва» у початкових, середніх загальноосвітніх і художніх школах. Зазначається, що предмет «мистецтво» сприяє вихованню у дітей художнього сприйняття, розвитку світогляду, виробленню вмінь і навичок роботи матеріалом та інструментами; окрім того, «мистецтво» мусить стимулювати у дітей розвиток творчих інтересів, урівноваженість і віру у власні сили.

Щодо викладання «мистецтва» для дітей 5-7 років (перші два роки обов'язкового навчання) у книзі говориться: «беручи до уваги, що образотворче мистецтво є природною діяльністю дітей, учитель повинен використати його як засіб освіти, що полегшить дітям оволодіння технікою читання, письма, вимірювання й лічення». Мета викладання «мистецтва» для учнів 7-11 років полягає в тому, щоб сприяти розвитку їх художніх інтересів, виховати впевненість у своїх силах, виробити вміння й навички користування матеріалом та інструментами в межах вимог середньої школи. Єдиної рекомендованої Міністерством освіти Англії програми з «мистецтва» для всіх шкіл не існує, тому кожна школа складає свою, визначаючи у ній зміст і форму занять з «мистецтва». На погляд Міністерства, такий порядок дає можливість школам Англії більш різноманітно проводити заняття з учнями, враховуючи їх інтереси. У книзі наводиться приклад, як один директор початкової школи організував із учнями цікаву роботу, яка включала не тільки малюнок, живопис, кроєння й ліплення, але і ритмічні рухи: танці та пантоміму.

Книга «Художня освіта» дає рекомендації вчителю, як краще організувати роботу з дітьми з «мистецтва». Головне, на що звертається увага - це надання повної свободи учневі у виборі видів занять, діти повинні все робити на свій розсуд, малювати і ліпити зі своєї уяви, а не просто копіювати,

оскільки будь-яка спроба змусити їх малювати з натури або змальовувати не буде сприяти розвитку уяви і мислення дитини. «Дитина повинна все робити відповідно до свого темпераменту і фантазії, - говориться у порадникові, - а завдання вчителя полягає у тому, щоб допомогти кожній дитині створити те, що вона бачить і чує, і створити так, як вона це розуміє...». «Блакитний віслюк, або шестиногий кінь, - говориться в настанові, - є характерною особливістю і природною фазою зображення дитиною свого сприймання, і не треба змушувати її відтворювати все реалістично. Це може приборкати, або зруйнувати її самостійність».

Щодо устаткування класів для занять із предмету «мистецтво», то порадник указує, що в кімнатах, де учні працюють, або грають, повинні бути різноманітні матеріали: фарби, пензлі, м'які олівці, довгі крейдяники різних кольорів, папір (не тільки для малювання), великі шматки глини і місце для роботи з нею, мольберти і дошки, коробочки, цеглинки та бруски, придатні як матеріал, дерев'яні рейки, бавовняна тканина, вата - тобто, все те, що може бути потрібне дитині для здійснення її плану, і діти повинні знати, що вони можуть користуватися всім тим, що лежить у шафах і на полицях, і робити те, що їх цікавить. Прикладом того, як, на думку авторів порадики, повинна бути організована подальша робота з учнями з «мистецтва», може служити таке місце з книги: «Дитина відчуває, як міцніють її сили. Вона хоче випробувати їх і поширювати свій горизонт. Її увагу все більше приваблюють речі, які вона може й прагне зробити. Тепер час дати можливість хлопчикам і дівчаткам шукати шляхи самостійно. Хай вони набувають життєвого досвіду через знайомство з такими традиційними ремеслами, як плетіння, ткацтво, хай навчаються робити глиняні вироби, будувати прості форми житла і засоби транспорту».

Щодо ролі вчителя в розвитку технічної майстерності в учнів 7-11 років у книзі говориться таке: «На початку учні починають щось робити або конструювати самостійно. Так долаючи свої невдачі і помилки, вони набувають певний досвід. Як тільки дитина почне відчувати, що для завершення розпочатої роботи їй бракує власних знань і вмій, вона охоче

звернеться до вчителя за допомогою й порадою. Отут якраз учитель і матиме нагоду розказати у загальних рисах, як треба користуватися інструментами і матеріалами, і після цього надати учням можливість діяти самостійно».

Багато в чому заняттям з «мистецтва» сприяє участь дітей у виставах і у виготовленні декорацій до них, а також відвідування музеїв і картинних галерей. Такі музеї у Лондоні, як музей Джеффері і музей Вікторії і Альберта спеціально обслуговують школярів. На прохання адміністрації школи музеї інколи організують пересувні виставки і у самих школах, надають у їх тимчасове користування свої окремі експонати. Також у Англії поширена практика організації виставок дитячих робіт з образотворчого мистецтва та ремесел. Чисельні колекції дитячих робіт висилаються для експонування за кордон та організуються виставки дитячих робіт з інших країн.

У початкових школах «мистецтво» майже завжди викладається вчителями-класоводами. Всі вони, звичайно, мають для цього достатню підготовку. Для учителів, які працюють у школах, організуються короткочасні вечірні курси. Крім того, при місцевих органах влади є консультанти з питань освіти, які відвідують школи і дають учителям необхідні поради.

Вчителі, які викладають «мистецтво» у початкових і в середніх школах, об'єднуються у Національне товариство з художнього виховання. Крім того, у Англії є ще Товариство з художньої освіти, яке займається питаннями мистецтва у межах загальної освіти. Останнє організує курси для подальшої художньої освіти. Час, відведений у школах на «мистецтво», буває найрізноманітнішим (в середньому - 1 година 20 хвилин на тиждень). Викладається «мистецтво» і як окремий предмет, і як компонент інших предметів. Вивчення, наприклад, історії і географії збагачує світогляд учнів, а виготовлення різноманітних макетів та карт відіграє не тільки вузько дидактичну, але і естетичну роль.

Для тих, хто складає іспит на атестат зрілості – «мистецтво» як окремий предмет вводиться до навчального плану. Цілі, поставлені перед викладачами мистецтва середніх

шкіл, такі ж, як у початковій школі. Загалом вони охоплюють такі види робіт, як малюнок олівцем і фарбою (за уявою і з натури), малюнок за поданим зразком, конструювання, знання історії мистецтва та вміння оцінити твір. Сама програма з «мистецтва» однакова для хлопчиків і для дівчаток, різниця лише у тому, що хлопчики, як правило, не займаються рукоділлям. Статус учителів, які викладають «мистецтво», такий самий, як і вчителів інших предметів. Щоб стати викладачем «мистецтва» з ученим ступенем, необхідно чотири роки навчатися у художній школі і після цього рік спеціалізуватися у викладанні «мистецтва». Щоб стати звичайним викладачем «мистецтва», необхідно лише два роки навчатися в учительському коледжі і після цього протягом року спеціалізуватися у художній школі. Щодо об'єднань вчителів з «мистецтва», консультантів і таких форм роботи, як відвідування музеїв, виставок тощо, то все, що було сказано про початкову школу, можна віднести і до середньої.

У нашій країні в 40-50-их роках ХХ ст. пошуки у навчанні малюванню були скеровані на розвиток умінь і навичок грамотно малювати окремі предмети та вміло добирати візерунки. Завдання були формальні, теми, які мали б виховувати учня, розвивати у нього емоційне ставлення до навколишньої дійсності, до творів мистецтва - виключалися. Людина була позбавлена можливості висловлювати свої думки засобами образотворчої діяльності. Індивідуальність не визнавалась. Усі малюнки дітей зводилися до еталону, як у Стародавньому Єгипті. У 50-тих роках з метою поліпшення методичної роботи у школах з'явилися перші спеціальні підручники з малювання: раніше видавалися лише окремі посібники для вчителів, таблиці, репродукції творів мистецтва тощо. У 1951 році була видана «Методика викладання малювання у середній школі» С.С.Кондахчана, в основі якої малювання з натури, спостереження і вивчення навколишньої дійсності. Педагог повинен був навчити дітей правильно сприймати і реалістично передавати предмети і явища реального світу, що сприяло всебічному їх розвитку.

А на початку 60-х років «малювання» (як навчальний предмет) було перейменовано в «образотворче мистецтво».

Увагу вчителів було скеровано на естетичне виховання учнів та розвиток їхніх творчих здібностей. Вводилось поняття «грамотність». Це поняття в образотворчій діяльності означало «основи зображення» - систему правил і прийомів, властивих конкретному періоду розвитку суспільства. Ця система гнучка, змінюється у часі та площині.

Аналізуючи програми останніх десятиріч, ми бачимо, як змінилися мета і завдання методики викладання образотворчого мистецтва. Програма 1967 року мала певні недоліки: навчання основ грамотності сковувало дитячу фантазію, позбавляло їх творчості [280]. Малювання з натури зводилось до малювання предметів, які не прищеплювали поняття краси і гармонії. Наприклад: урок N 9. Ескіз з натури натюрморту з рубанка та молотка. Завдання уроку: «Виховання в учнів естетичного ставлення до предметів праці, розвиток розуміння тісного зв'язку практичного використання знарядь праці і його зовнішнього естетичного оформлення». Для чого тоді існують уроки технічного креслення, трудового навчання? Отже, бесіди про мистецтво зводяться до констатації фактів!

Програма 1977 року: впроваджуються нові форми уроку, і у першу чергу - естетичне сприймання мистецтва та дійсності [222]. Учні більш докладно знайомляться з художніми техніками і матеріалами, у них розвиваються вміння аналізувати твори митців, що сприяє розвитку художньої ерудиції. Мета скульптури - передати пластику фігури і психічний настрій людини та її почуття за допомогою пантоміми. Для цього використовують репродукції картин, літературні твори, слайди. Методика передбачає колективну роботу. За допомогою мистецтва можна об'єднати людей і ефективно їх виховувати. Аплікація - прикладна діяльність, яку, поступово ускладнюючи, необхідно використовувати на всіх етапах розвитку творчості дитини. Малювання з натури включає і малювання фігури людини.

Програма 1991 року: завдання уточнюються більш конкретно, а саме: формування в учнів чуття прекрасного і потворного в житті і в мистецтві, формування художньо-творчої активності, оволодіння образотворчою мовою за допомогою художніх знань, умінь і навичок: малювання з

натури, по пам'яті, декоративна й конструктивна робота, сприймання мистецтва (що було вже у програмі 1977 року) [109]. Обговорення робіт товаришів. Наявність колективної творчості. У програмах порушена як важлива проблема розвитку особистості, виховання почуттів дитини, її емоційної чутливості, активно-діючої вразливості до добра і зла. Розв'язання проблеми формування «зірковості душі» дитини, що є для вчителя основною метою, потребує індивідуального підходу до дитини.

Отже, для ефективного викладання образотворчого мистецтва важливий увесь історичний досвід художньої педагогіки. Зупинимось на деяких, на наш погляд, важливих моментах. Так, видатний педагог, Я.А.Коменський, який висунув багато глибоких, прогресивних ідей щодо принципів навчання (принцип наочності, свідомості навчання, систематичності, послідовності, аналізу й синтезу, стійкості засвоєння учнями шкільного матеріалу), прагнув глибше розвинути здібності учнів та їх природну активність до малювання.

І.Г.Песталоцці стверджував ідею саморозвитку сил, закладених у кожній людині, а звідси завдання педагога - формувати процес навчання дітей на основі знань їх фізичних і психічних особливостей. К.Д.Ушинський, працюючи над системою засобів пристосування до навчання в школі, велику увагу приділяв предмету малювання (методики, таблиці).

Детально ознайомившись з методиками Г.Кершенштейнера, Д.Дьюї та А.В.Бакушинського, ми дійшли висновку, що метод вільного малювання - основний на перших етапах дитячої творчості [154]. Це означає, що педагог не навчає дітей графічної грамоти, а навчає їх малювати відповідно до рівня їх розвитку. Тому в педагогіці і методиці художнього виховання важливий цілісний підхід. Неоціненими для роботи у цьому напрямку є праці відомого філософа і психолога С.Л.Рубінштейна про розвиток особистості. Він відзначав, що розвиток активності дитини і є шляхом розвитку її здібностей у певній галузі творчості в умовах свободи педагогічної творчості. І саме сьогодні ми маємо можливість орієнтувати методику викладання уроків образотворчого

мистецтва на розвиток вільної особистості, покликаної в буття для виконання своєї екзистенціальної місії. В цьому аспекті педагогічне управління художньо-творчим розвитком особистості [135] є дуже відповідальною справою.

У державній національній програмі «Освіта» накреслено розв'язання одного з найскладніших завдань - реформування змісту гуманітарної загальноосвітньої підготовки учнів шляхом «забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями і знаннями в галузях мистецтва» [85]. Сподіваємось, що на цей раз маючи вже не міфічне, а реальне завдання виховання вільної особистості, вітчизняна педагогічна наука достатньо серйозно поставиться до проблеми естетичного виховання, як того вимагає час змін. Проте розв'язання цього завдання ускладнюється досвідом колишньої радянської загальноосвітньої школи, яка в основному користувалася «безпроблемними» варіантами викладання «Малювання» на догоду політики керівної партії й у той же час обмежувала художньо-творчу активність учнів.

Віддалені від людини, надіндивідуальні, штучні структури, ще й досі смертельними метастазами проникають в інституції освіти і продовжують безсоромне тотальне втручання в унікальний процес творчості. Ускладнюється становище і «втраченими поколіннями» дорослих, які виявляють безпосередній вплив на виховання власних дітей, і, зрозуміло ж, економічною, духовною кризою в країні, доля якої, у свою чергу, залежить від рівня естетичного виховання її громадян.

2.2. Зауваги щодо художньо-творчого розвитку особистості



Загальновідомий у психологічній науці факт, що всі діти до певного періоду володіють тими чи іншими художніми здібностями і повинні мати умови для максимального їх розвитку та удосконалення, не завжди усвідомлюється і враховується вчителем.

Щоб вміло керувати художньо-творчим розвитком дітей, викладач мистецтва, окрім різноманітних методик, повинен знати психологічні особливості різних вікових періодів дитини. Наприклад, особливості сприйняття кольору, почуття форми, ритму, зорової пам'яті - вважаються передумовами розвитку художніх здібностей.

Існує прекрасна легенда про талановитого художника Кіпра Пігмаліона, який вирізував зі слонової кістки статую дівчини, такої небаченої краси, що сам закохався у власний витвір [71]. Зігріта силою людського почуття, скульптура ожила. Звичайно, це лише красива вигадка, але в ній закладена глибока думка: мистецтво має велику владу над людиною, над її почуттями, вводить у світ своїх образів, які оживають у процесі їх сприймання.

Поняття «художнє», яке розглядалося нами вище, пов'язане з мистецтвом, діяльністю художника, сприйманням мистецтва, оцінкою творів мистецтва і т.д. Але в дійсності є естетичні явища, цінності, процеси, що не мають художнього характеру, наприклад, явища у природі, у поводженні, у побутовій сфері, в утилітарних формах людської діяльності. «Художнє» слід розглядати як «прикметник до іменника «мистецтво».

Художня потреба — це потреба в мистецтві, художня оцінка — це оцінка мистецтва; художня творчість — це створення мистецтва, художнє сприйняття — це сприйняття мистецтва. Інакше кажучи, прикметник «художній», який має стосунок до мистецтва є видом естетичного роду; художня діяльність — вид естетичної діяльності, художнє — вид естетичного. Категорія естетичного характеризує всю широту і різноманіття прекрасного і потворного, трагічного та комічного, піднесеного і низького з їх модифікаціями в природній і соціальній галузі. Ми не знаємо жодного художнього явища (музичного, літературного, образотворчого тощо), яке б не мало естетичної природи, не було б прекрасним чи потворним, позитивно-естетичним чи негативно-естетичним, але ми знаємо естетичні явища, які не мають художньої природи (краса флори і фауни, фізичного вигляду людини, неорганічних предметів тощо) [207, 325].

Як підкреслював В.Н.Стасевич, образ — це присутність у зображенні ідеалу художника, дещо спільного поняття краси або потворства, оскільки поняття спільного в зображенні повністю залежить від мислення художника, а сила впливу на глядача - від майстерності митця, то образ можливо визначити як результат втілення ідеї у формі [343, 24]. Заперечуючи змістовність форми, ми тим самим заперечуємо образний зміст картини. Якщо ми відчуваємо образний задум автора і сприймаємо його позитивно, то погоджуємось з формою.

До форм художнього образу належать композиційна побудова, особливості стилю і жанру, втілення в чуттєвому матеріалі — кольорах. Загальним законом художнього образу і всієї художньої творчості виступає єдність змісту і форми, що надає художньому образу виразності, цілісності і поживляє його у сприйнятті як реальність, в якій не живуть посправжньому, а тільки переживають [370, 400]. В естетиці Гегеля категорія «художній образ» сформувалась у процесі протиставлення: образ «... являє нашому зору не абстрактну сутність, а конкретну її дійсність...» [77, 384]. Підняте до гегелівської естетики визначення мистецтва, як «мислення в образах», було вульгаризовано позитивно-психологічними концепціями кінця XIX — початку XX ст.: художній образ розглядався як наочне демонстрування, яке мало на думці загальну ідею. Отримана при цьому естетична насолода пояснювалась як вид інтелектуального задоволення, що в корені відрізняється від впливу «емоційних мистецтв», чим підпала під сумнів універсальність категорії «художній образ».

Як протест проти такого роду інтелектуалізму на початку XX ст. виникли повторення теорії мистецтва (Л.С.Виготський, Б.Кристианген). Якщо позитивісти інтелектуалістичної течії, відійшовши від учення Гегеля про художню ідею, винесли її і зміст за межі художнього образу, то формалісти пішли іще далі у пошуках напрямку: вони ототожнили ідейний зміст художнього образу з «матеріалом», а поняття образу змішали з поняттям форми. Протилежністю формалістичній теорії є естетичний утилітаризм: вважалося, що «матеріал» переробляється формою з метою

найефективнішої «техніки почуттів». За словами С.Л.Рубінштейна естетика знов повертається до теорії художнього образу як до найбільш перспективної, яка допомагає розкрити природу явищ мистецтва, їх причетність відразу до багатьох сфер буття, пізнання і практики [307, 112]. Виходить, як «організм» художній образ автономний і як предмет об'єктивний, але як припущення він суб'єктивний, а як ознака – комунікативний [370, 304].

Формування художнього образу збігається з розвитком процесу пізнання: від чуттєво-конкретного сприйняття через узагальнення до усвідомлення сутності явища. Внутрішньо якісною своєрідністю художнього образу є його зв'язок із образним мисленням як особливим чуттєво-емоційним, асоціативним. Зображаючи предмети чи явища природи, художник робить їх об'єктом свого пізнання. Будь-яке пізнання починається зі сприйняття предметів. Потім починається аналіз: відокремлюється структура предмету, встановлюється зв'язок між його складовими елементами. Від того, як людина виділить у предметі основне, залежить глибина найбільш повного пізнання [372, 764]. І.М.Сеченов розглядав «чуттєве», як результат послідовного злиття ряду рефлексів, де кожний рефлекс взаємодіє з попереднім і наступним [334, 107]. Так зв'являється асоціація відчуттів, образ предмету. Чуттєвий образ зв'являється завдяки встановленню все нових і нових рефлексорних зв'язків на основі взаємодії організму з оточенням. Спочатку відбувається відокремлення первісно змінних відчуттів, а потім їх синтез в єдиний образ. Отже, формування чуттєвого образу значною мірою залежить від повторення враження при найрізноманітніших суб'єктивних та об'єктивних умовах пізнання [19].

Суб'єктивні умови пізнання пов'язані із нервово-психічною організацією суб'єкту, об'єктивні — із зовнішніми впливами. Моральний аспект входить у саму сутність естетичного ставлення людини до дійсності. Взаємини людей — це основа будь-якого художнього твору. Взяти для прикладу героїв художнього фільму Е.Рязанова («Небеса обитованные») і героїв книги А.Камю («Чужой») [108, 13].

На конференції до 70-річчя Інституту художньої освіти РАО (1-8 лютого 1999 р.) «Розвиток ідей художньої освіти й естетичного виховання в ХХ столітті» В.Ф. Базарний виступив із доповіддю «Процес згасання художньо-творчих здібностей дітей». Спираючись на свої дослідження, він висунув ідею про необхідність статеворольового диференційованого навчання й виховання хлопчиків і дівчаток, оскільки в основі будь-якого прояву життя знаходиться вищий біогенетичний (біологічний) зміст. У людини значну частину генетичної функції виконує сигнально-сенсорно-семантичний простір.

Отже, якщо дівчинка попадає у «чоловічий» простір, то у неї настають зворотні зміни в бік чоловічої лінії. Генетично ж вона була запрограмована на баланс жіночих гормонів, і будь-які впливи «чоловічого» простору будуть супроводжуватися гормональною перебудовою, що призведе до множинних фізичних і психічних диспропорцій. Ще більш вразливі до таких змін хлопчики. В.Ф.Базарний наполягає: навчання і виховання хлопчиків і дівчаток у дитсадку і початковій школі повинне бути окремим. Практичне впровадження в життя ідеї статеворольової диференціації почалося у 1995-1996 навчальному році в республіці Комі. В експериментальних групах ДОУ №№ 98, 113 Сиктивкара, ДОУ № 18 Усинська батькам нагадає плакат: «Дівчинка – не хлопчик. Хлопчик – не дівчинка». Перші класи окремого навчання з'явилися й у 35-й школі Сиктивкара. У деяких сучасних методичних розробках уроків художньої праці, зокрема, В.Тименка (Україна), які відрізняються філософським підходом і нестандартними способами образотворення, навпаки, зовсім втрачається статеворольова орієнтація: навички користування губною помадою здобувають як дівчата, так і хлопці. Наведемо фрагмент із занять «Тактильна квітка»:

1.Нафарбувати губи гігієнічною, а потім кольоровою помадою.

2. Зробити відбитки губ на папері у вигляді квітки.

3. Вторинні відбитки зробити у формі пелюсток.

Підбиття підсумків заняття. Прибирання робочих місць. Показ кольорових відбитків, зроблених самостійно і парами (птах-долоньки і тактильні квіти).

Дослідження показують, що малюнкові архетипи хлопчиків і дівчаток у віці від 3 до 11 років відрізняються. Різні планети! А ми хочемо, щоб вони поруч на горщиках сиділи! Про які світлі почуття, про яку гармонію і красу можна потім говорити й закликати до духовності? Педагоги знають, що хлопчики відстають у розвитку від дівчаток генетично, біологічно, інтелектуально на 1,5 - 2 роки. Знаючи це, чи логічно об'єднувати дітей в одну групу, клас? Навряд чи можна назвати таке навчання розвиваючим і природо доцільним! А у 4-5-тих класах, звернімо увагу, з'являються комплекси у дітей! Хлопці на голову-півголови нижчі від дівчат, тому останні намагаються затиснутися, бо хочуть бачити чоловіків поруч із собою. Так формуються комплекси на все життя. І не секрет, що у декоративно-ужитковому мистецтві вчитель-чоловік ефективніше працює із хлопцями, а жінка — з дівчатами. Набагато краще хлопці сприймають від учителя різьблення по дереву, карбування тощо. А батик, вишивку, писанку дівчатам краще підносить учителька. І в теоретичному, і в практичному аспектах назріла проблема створення умов для художньо-творчого розвитку як хлопчиків, так і дівчаток. Інакше суспільство може втратити повнокровні естетичні взаємовідносини обох статей, починаючи вже з дитинства.

Успішний розвиток продуктивної творчої активності учнів потребує розв'язання питань, пов'язаних із осмисленням змісту, засобів навчання і виховання, організації форм естетичної і художньої діяльності з урахуванням індивідуальних психологічних, вікових, особливостей. Назріла необхідність створення такої системи естетичного виховання, яка б забезпечила найбільш ефективний і творчий розвиток особистості. Ключові проблеми первинності кольорової плями і лінії повинні бути розв'язані залежно від віку, рівня розвинутого учня та його індивідуального світосприйняття.

Проблема первинності стереоперспективи, зворотної перспективи та перспективи лінійної, пізнішої епохи (філогенез) може розв'язатись за умови грамотного керівництва мистецькою діяльністю дітей. «Бо дитяче мислення - це не слабе мислення, а особливий тип мислення,

Осмісленню також підлягає робота з кольорами на уроках образотворчого мистецтва. Психологічно кольори впливають на нормальний розвиток дитини, наповнюючи його певним звучанням. Розвитку кольорової перцепції повинні служити саме уроки мистецтва відповідно до віку дитини, адже кольоровий зір з'являється не одразу.

Він відкривається дитині поступово: спочатку вона сприймає червоний, оранжевий, жовтий і зелений кольори і тільки потім - фіолетовий, синій і блакитний. «Можливо, це пояснюється різною довжиною хвилі, властивою кожному кольору в сонячному спектрі», - пише професор В.А.Сухарев [347, 112].

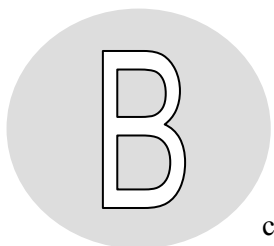
Червоний колір має найдовшу хвилю і найменше розсіювання при проходженні через товщу атмосфери. Після нього - оранжевий, потім - жовтий, а далі - зелений. Фіолетовий, синій і блакитний кольори складають короткохвильову частину видимого нами спектру. Не володіючи тепловим, відверто збуджуючим впливом червоного кольору і активізуючою фотоелектричною дією жовтого, фіолетово-блакитні хвилі можуть розглядатися як слабкі світлові подразники. Вони мало сприяють розвитку рослин та викликають гальмування у живих істот.

Людський мозок надає будь-якій думці ту чи іншу конкретну кодову форму, причому різні люди не однаково користуються зорово-просторовим кодом, словесним чи літерним, цифровим чи акустично-образним або художнім.

Вроджені особливості мозку і умови розвитку у перші роки життя визначають схильність до використання певних кодів інформації. «Завдання розвитку творчих здібностей полягає в тому, щоб допомогти людині зрозуміти, які символи або який код інформації для неї доступний і прийнятний. Тоді мислення буде максимально продуктивним і принесе їй вище задоволення», - пише В.А.Сухарев [347, 171]. Коли дитина займається образотворчою діяльністю, то у процесі розвитку, у неї змінюється не лише якість творчості, а і ставлення до неї. Сама творчість - не для обраних, а для всіх і кожного. Це

відстоював Л.С.Виготський, який підкреслював, що творчість у реальному психологічному змісті, як утворення нового, стає нормальним і постійним супутником дитячого розвитку [70, 32]. Зрозуміло, необхідно завжди пам'ятати, що темп розвитку кожної дитини індивідуальний, а межі всіх стадій розвитку відносні. Тому вчитель мистецтва повинен добре знати дитячу вікову психологію та її вплив на творчість.

2.3. Вікові періоди художньо-творчого розвитку учнів, які займаються образотворчим мистецтвом



висунута Д.Б.Ельконіним гіпотеза щодо періодизації психічного розвитку дітей спирається на принципи, сформульовані Л.С.Виготським і А.Н.Леонтьєвим [407]. Кожному віку, як своєрідному і якісно-специфічному періоду життя людини, відповідає певний тип провідної (головної) діяльності. Дана періодизація виділяє такі основні періоди психічного розвитку дітей:

1. Дитинство (від народження до 1 року), для цього періоду характерне безпосереднє емоційне спілкування з дорослими.

2. Раннє дитинство (від 1 року до 3 років), для якого специфічна предметно-маніпулятивна діяльність.

3. Дошкільне дитинство (від 3 до 7 років), яке пов'язане із грою, у ході якої дитина засвоює суспільні функції і норми поведінки, характерні для дорослих людей, у грі формується уявлення і символічна функція.

4. Молодший шкільний вік (від 7 до 10 років), який пов'язаний із навчальною діяльністю, у цьому віці, з точки зору провідних учених, проходить формування:

- а) пізнавальних інтересів;
- б) відповідального й сумлінного ставлення до навчання;
- в) моральних якостей особистості;

- г) мотивації навчання;
- д) довільності поводження і діяльності;
- е) взаємовідносин у колективі;
- ж) нового ставлення до дорослих (вчителів і батьків).

5. Підлітковий вік (10 - 15 років), для якого характерне спілкування під час суспільно-корисної діяльності, у тому числі й навчання.

6. Старший шкільний вік (15 - 17 років), який характеризується по'єднанням навчальної діяльності із суспільно-корисною роботою й вибором фаху, із творенням планів на майбутнє та формуванням ідеалів.

Проте є й інша точка зору щодо періодизації розвитку в онтогенезі:

1. РОДОВА КРИЗА (-2 міс.) - (+3 міс.), новонародженість 0,5 - 4,0 міс., криза новонародженості 3,5 - 7 міс.

2. ДИТИНСТВО (немовля) 6 - 12 міс., криза дитинства 11 - 18 міс.

3. РАННЄ ДИТИНСТВО (дитя) 1р.3 міс. - 3,0 р., криза раннього дитинства 2,5 р. - 3,5 р.

4. ДОШКІЛЬНЕ ДИТИНСТВО (дитина) 3 р. - 6,5 р., криза дитинства 5,5 р. - 7,5 р.

5. ОТРОЦТВО (підліток) 7,0 р. - 11,5 р., криза отроцтва 11,0 р. - 14,0 р.

6. ЮНІСТЬ (юнак) 13,5 р. - 18,0 р.

Г.Кершенштейнер підкреслював, що людина завжди відчуває потребу створювати щось своїми руками. Так і дитина хоче водити олівцем на папері так, як це робить її дідусь, мати, старші брати чи сестри. У цей момент дитина відчуває задоволення від того, що саме вона спричинює появу цих незрозумілих ліній на папері. І хоч олівець не слухається її й

часто веде за собою руку не туди, куди треба, і все ж таки на папері лишається справжній слід.

Дитина пишається тим, що вона сама щось робить - це є 1 стадія: стадія беззмистовних штрихів. Наслідуючи дії дорослих, дитина поки що намагається висловлювати ними щось конкретне. Це відбувається з початком третього року життя. Спочатку штрихи одноманітні, але з часом рука дитини набирає впевненості і з'яються штрихи різноманітної форми: вони схрещуються, набувають вигляду ламаних або округлих ліній. Іноді дитина створює такі хаотичні сполуки, які нагадують конкретні предмети. Так, випадково з'єднавши ламану лінію, дитина створює щось віддалено схоже на кружечок, який нагадає їй голову людини, і вона називає свій твір «мама» або «дядя».

За цією стадією йде близька за об'єктивними результатами, але різко відмінна за переживаннями самої дитини, 2 стадія: стадія безформних зображень. У цей період дитина намагається відтворювати на папері якийсь образ, але її сили ще недостатні і тому відстороненому спостерігачеві без допомоги самого маленького художника дуже важко зрозуміти зміст намальованого. Тут ми не бачимо загальної форми предмета; окремі частини виникають самостійно, у залежності від того, в якій послідовності вони пригадуються дитиною. Іноді вони навіть не поєднуються безпосередньо одна з одною. Очі та ніс розташовані окремо від того овалу, яким зображується обличчя. Коли сам художник помічає різну розірваність окремих частин, він дуже легко виходить із цього складного становища обвівши все одним колом і підкресливши цим їх спільність.

Приблизно з 4-5 року життя дитина вступає в 3 стадію: стадію схематичного зображення. Вона спочатку малює людину дуже спрощено, як правило, з двох частин: голови та якоїсь підпірки. При цьому такою опорою дуже часто виступають лише ноги, які прикріплені безпосередньо до голови. Але поступово ці підпірки диференціюються: виділяються нові частини людської фігури і серед них, насамперед, тулуб та руки. Тулуб має різноманітну форму: овальну, квадратну, витягнутої смужки та іншу. Руки у

більшості випадків нагадують зовсім інші предмети, інколи дуже великі з несправжньою кількістю пальців. Якщо виділяється шия, вона дуже велика та довга. Лице, яке незмінно присутнє на всіх малюнках, має виразні частини, найчастіше це очі, рот та ніс[129,40-42].

Що стосується брів та вух, то вони з'являються на малюнках дещо пізніше, тобто відсутні досить тривалий час. Дуже цікаво, що зуби при погляді на лице не видно, але діти дуже часто малюють їх. При всій недосконалості таких портретів дитина намагається наділити зображену людину якоюсь емблемою. Дуже часто такою емблемою виступає капелюх, палиця чи сигарета (у чоловіків) та волосся з величезним бантом (у жінок). Ми дізнаємось про наявність одягу тільки завдяки гудзикам. Усі ці перші зображення являють людину в анфас. Лише поступово відбувається перехід до профілю. При цьому дитина тривалий час затримується на середній сходинці: тільки частину людини малює боком, а інше ще перебуває в тому ж положенні (обличчям до спостерігача). «Правильні» профілі мають свої особливості: діти малюють тільки ті частини тіла, які насправді «у профіль» ми не бачимо. При побудові всіх цих схем дитина не дотримується пропорцій людської фігури. У більшості випадків зображена людина схожа на якусь головасту істоту. Треба сказати, що саме у цей період діти дуже любляють малювати людей.

Вік від 6 до 12 років відповідає латентному періоду за теорією Фрейда (на період від шести-семи років, до початку підліткового віку припадає фаза сексуального затишшя) і «шкільному віку» за теорією Еріксона. Передбачається, що на початку цього періоду, навчаючись у школі, дитина ефективно освоює елементарні культурні навички. І хоча в кожній культурі дітей навчають по-різному, вони стають найбільш сприйнятливими до технологічного етносу своєї культури і своєї тотожності з ним. Небезпека на цій стадії криється в можливості появи комплексу неповноцінності чи некомпетентності (що і буде названою невідповідністю нормі естетичного розвитку в цьому віці). Наприклад, якщо діти сумніваються у своїх здібностях чи статусі в середовищі

однолітків, це може позбавити в них бажання вчитися далі (у цьому віці поступово з'являються установки щодо вчителів і навчання).

Почуття компетентності та працьовитості у дитини, як показало наше дослідження, залежить від широти шкільного навчального плану і змістовної наповненості різноманітними художніми техніками уроків образотворчого мистецтва і художньої праці. Тут учні можуть знайти реалізацію своїй працьовитості, досягти міжособистісної компетентності на шкільних виставках дитячої творчості, набутти впевненості в пошуках важливих індивідуальних, суспільних цілей, що відбиваються в їхніх роботах, а далі впливатиме на суспільство. Художня творчість, доступна дітям, допомагає створити психосоціальне середовище розвитку компетентності, яке у подальшому забезпечить ефективну участь особистості в соціальному, економічному і політичному житті країни.

Подальший рівень дитячих малюнків – це 4 стадія: стадія правдоподібних зображень. Характеризується вона поступовою відмовою від схеми та спробами дитини передати справжній вигляд предмета. Ноги людини вже мають згини (навіть при зображенні людини, яка стоїть), руки чимось зайняті, а голова обростає волоссям, іноді із зачіскою. Нарешті дитина одягає людину. „Лише дуже невелика кількість дітей, — говорить Г. Кершенштейнер, - ідуть порівняно далі третього ступеня власними силами без допомоги викладача. До 10-річного віку це зустрічається лише як рідкісний виняток, а з 11 років починає виділятися відомий відсоток дітей, які проявляють певну здібність просторового зображення предмета” [154, с. 66-69].

На цьому четвертому ступені пластичного зображення окремі частини предмета зображуються об'ємно за допомогою розподілу світла і тіні, з'являється перспектива, передається рух та більш-менш пластичне враження від предмета.

Побачивши знайомі образи і відчувши емоційний порух у душі, дитина вже розвиває уявний образ. Так вона доповнює сприйняте раніше, розширює його, комбінує різні окремі уявлення у нові образи (див. мал. 5). Малюнок розповідає нам про те, як дитина 10-ти років сприймає

оточення, наскільки довго зберігаються в неї спогади про побачене і як ці спогади відтворюються на папері. Звичайно, усе це досягається поступово і перші спроби являють собою схематичні малюнки.

Але незважаючи на всі ці зміни в малюнках, три риси все ж таки залишаються. Як і раніше - це тільки контури предметів. Ми не знаходимо від них тіней, навіть у тих випадках, коли малюнки мають складний та багатий зміст (контурність). Дитина продовжує малювати частини предмета, які при такому розташуванні, ми не бачимо. Ця найбільш характерна риса дитячого малюнку зветься прозорість.

Зверніть також увагу на мал. 6 учениці 2 класу, селища Токмацького району Запорізької області, характерною особливістю якого є відсутність загородженості зображення. А «рентгенівський» мал. 7 дитини 8-ми років показує внутрішню будову будинку, сходинок, кімнату та все те, що в ній розташовано. Дитина ще не знає застосування розрізів і перерізів у кресленні, але в її уяві існує такого роду зображення і з'являється бажання висловити за допомогою художнього образу свою думку і показати місце розташування своєї квартири у будинку.

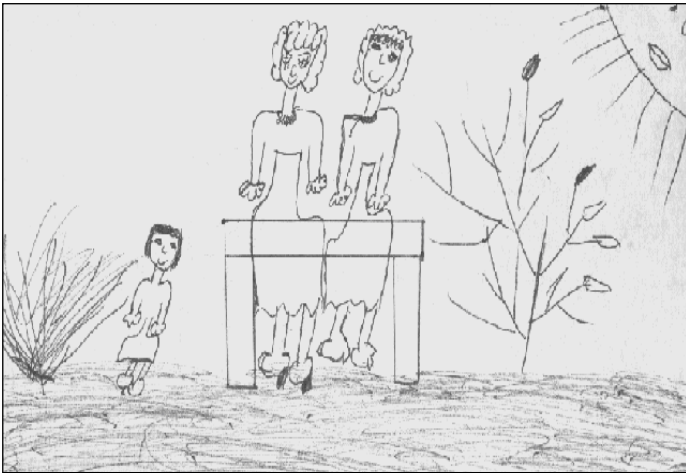
Також на цій стадії розвитку дитина не дотримується належних пропорцій: зріст людини може перевищувати двоповерхову будівлю (непропорційність). Практичний досвід свідчить, що дуже рідко дитина із середніми здібностями може підійнятись на вищу сходинок без сторонньої допомоги. Якщо ж дитині систематично вказують на деякі її помилки, пояснюють, як треба їх виправляти, то вона досягає 5 стадії: стадії правильного зображення.

Але й тут ми бачимо малюнки різного рівня досконалості, який залежить від індивідуальних можливостей кожного «маленького художника», і не пов'язаний із якоюсь закономірністю.

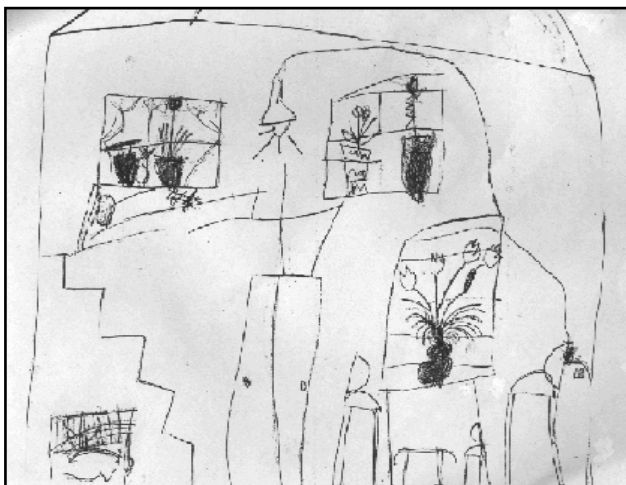
Разом із тим, зображення починають втрачати свою «дитячість», тобто специфічні ознаки, притаманні тільки дитячому малюнку.



Мал. 5 Гості



Мал. 6 На прогулянці



Мал. 7 Мій будинок

Не слід відносити кожен з названих стадій до певної вікової групи, але приблизну закономірність нам вдалось виявити завдяки статистичній обробці великої кількості дитячих малюнків. Це підтверджують результати, отримані Георгом Кершенштейнером.

| Вік | Кількість учнів | Схема % | Змішана схема % | Правдоподібне зображення % | Правильне зображення % |
|-----------|-----------------|---------|-----------------|----------------------------|------------------------|
| 6 | 338 | 98 | 2 | - | - |
| 7 | 309 | 90 | 10 | - | - |
| 8 | 348 | 78 | 21 | 1 | - |
| 9 | 299 | 59 | 36 | 5 | - |
| 10 | 237 | 48 | 46 | 6 | - |
| 11 | 240 | 16 | 59 | 18 | 7 |
| 12 | 130 | 7 | 52 | 28 | 13 |
| 13 | 95 | 3 | 44 | 32 | 21 |

Ці дані свідчать про різне поширення різних типів малюнку у певному віці. Як ми бачимо, 6-річні діти дають чисту схему. І лише з 11-річного вона з'являється менше, ніж інші, більш досконалі способи зображення.

Правдоподібний малюнок виходить на перший план тільки після 13 років. Щодо принципових основ періодизації дитячого малюнку, існує відносна згода майже всіх фахівців світу, що займалися цим питанням. Так, у США поширена класифікація класика художнього виховання Віктора Лоуенфельда, описана в роботі «Творче розумове зростання» [119]:

1. СТАДІЯ КАРАКУЛЬ - від 2 до 4 років.

Перші стадії самовираження

2. ДОСХЕМАТИЧНА СТАДІЯ – від 4 до 7 років.

Перші образотворчі спроби

3.СХЕМАТИЧНА СТАДІЯ – від 7 до 9 років.

Поява концепції форми

4. ГРУПОВИЙ ВІК – від 9 до 11 років.

Пробуджений реалізм

5. СТАДІЯ СУДЖЕННЯ – від 11 до 13 років.

Псевдореалістична стадія

6. КРИЗА ОТРОЦТВА здійснюється у творчій діяльності.

Період вирішення

7. ПІДЛІТКОВЕ МИСТЕЦТВО

Як відомо, в естетичному вихованні особистості більше уваги необхідно приділяти художній освіті. Навчання навичок, умінь, закономірностей художньої побудови та створення художніх образів, специфічних для того чи іншого виду мистецтва, дає дітям естетичну насолоду, втіху пізнання, співпереживання, захоплення, духовну окриленість.

Але естетично виховувати - це не тільки заохочувати до мистецтва, до його світла, а і пробудити в дитині творчі потенції, її художньо-творчу активність, необхідну у будь-якій діяльності: у навчанні, виробництві, науці, мистецтві тощо. Враховуючи індивідуальні особливості, слід створювати на уроках і заняттях з образотворчого мистецтва умови максимального розвитку внутрішніх, родових механізмів художньо-творчої активності дошкільнят та молодших школярів. Для цього треба визнати шкідливим пряме педагогічне втручання для певного періоду художньо-творчого

розвитку дітей, де краще підходять методи вільного малювання, а за необхідності - опосередкованого.

Звернімо увагу на малюнки, наведені нижче. Вони виконані дітьми п'яти і десяти років. На мал. 9, 10, 11, 12, 13 хлопчик намалював життя птахів, яке нагадує життя людей. Ми бачимо, що у птахів на деревах є квартири, діти. Вони миролюбно спілкуються, піклуються про свої сім'ї краще навіть, ніж це роблять люди. І хоча для сприймання дітям було запропоновано малюнок реального птаха, вони розгорнули оригінальну картину пташиного життя ніби зсередини (мал. 9, 13).

А на мал. 8 дитина оригінально розмістила житловий будинок і церкву вздовж дороги, але не прямої, як насправді, а хвилястої, щоб уникнути перетинання на площині. До речі, тему вибрано самостійно. Схоже, що вона нав'язана обставинами життя. Ці малюнки оригінальні, бо є плодом дитячої уяви, внутрішньої активності, а не образотворчої діяльності, вульгарно керованою вчителем.

Зрозуміло, чому радянський мистецтвознавець А.Жукова мала рацію, коли говорила, що вільний дитячий малюнок слід заборонити, бо він ворог методу соціалістичного реалізму. І методика викладання була однаковою, що для дітей, що для підлітків, що для дорослих.

Але ж діти до підліткової кризи, як відомо, здатні до художнього самовираження завдяки своїм природним здібностям.

Це є за певних умов типовим для більшості дітей. А підлітки, як відомо, цю здатність втрачають.

А.В.Бакушинський так описував художньо-творчий розвиток людини в дитинстві, підлітковому і юнацькому віці: «...незвичайна яскравість, сила й досконалість дитячої творчості у першому періоді; творче згасання, збіднення у другому; короткий, неміцний і не досить яскравий спалах - у третьому. А далі повне творче зубожіння у дорослих» [26, 50].



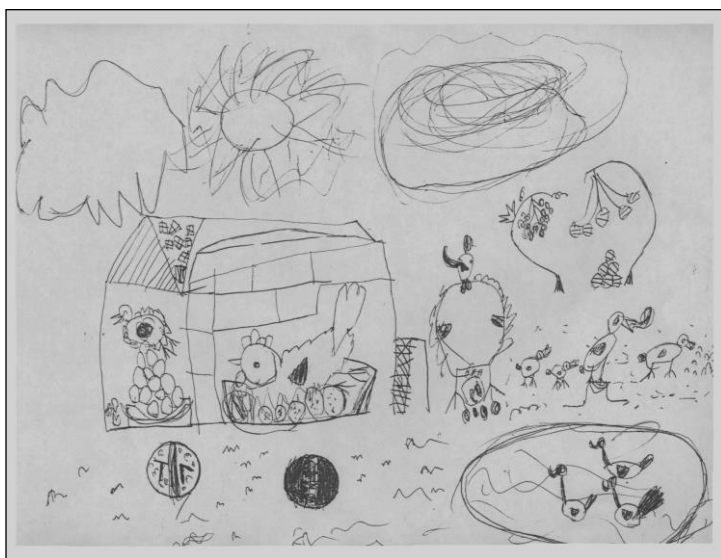
Мал. 8 Дорога додому



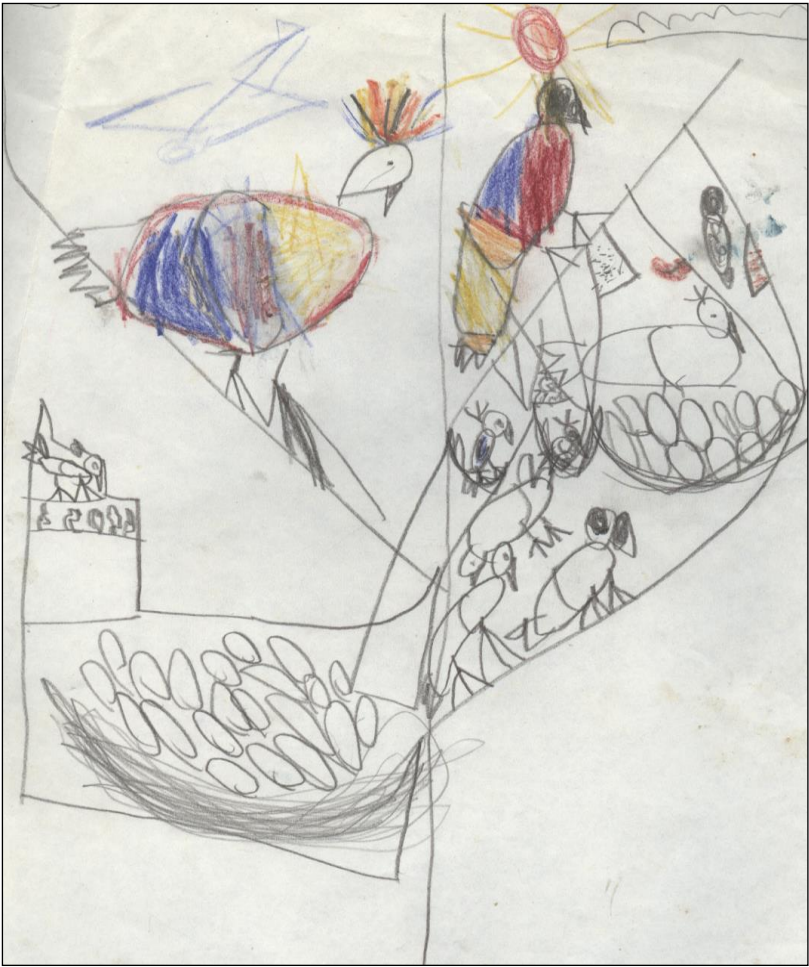
Мал. 9



Мал. 10



Мал. 11



Мал. 12



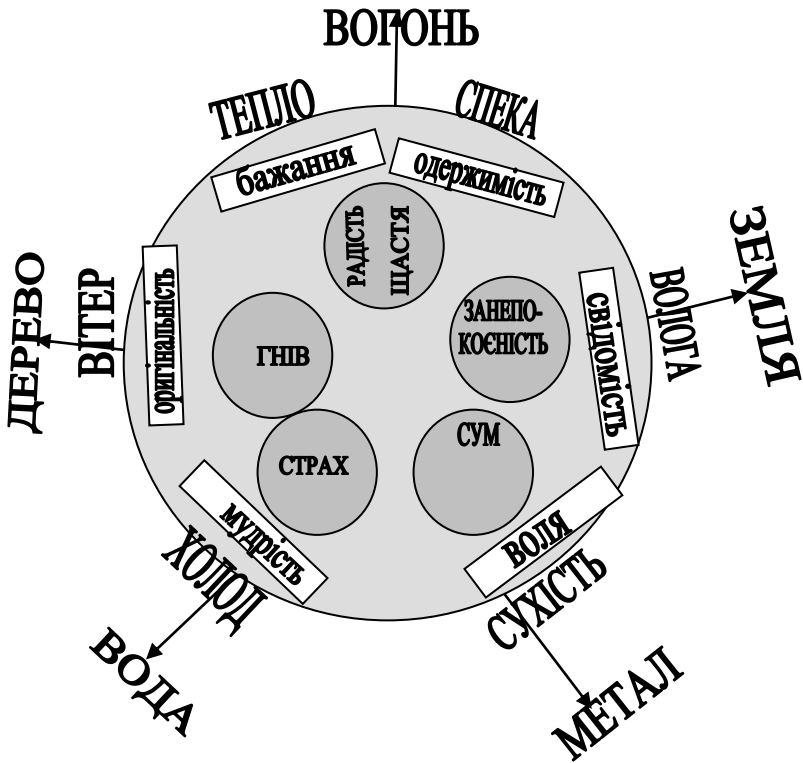
Мал. 13

Для подолання підліткової кризи продуктивної творчості слід приділяти належну увагу розвитку периферійних рівнів художньо-творчої обдарованості (мовній культурі, техніці, композиційному аналізу тощо). Природна потреба дитини художньо виражати себе помічена не тільки в наш час підвищеного інтересу до розвитку особистості. Її помічали і в часи, віддалені від нас тисячоліттями, усвідомлюючи відповідальність за втручання у процес її формування, яка розвиваючись сама, прагне до творчості та знань.

«Птахи народжені літати, коні - бігати, звірі - бути дикими, так само для нас притаманно виявляти жвавність та рухливість духу, із цієї причини душі й приписують небесне походження. Тупа й не здатна до навчання дитина - річ така ж протиприродна, як жажливі тілесні каліцтва, але ж і трапляються вони рідко. Отже, переважна більшість дітей подає добрі надії, і якщо все це з віком згасає, зрозуміло, що винна в цьому не природа, а виховання», - писав Марк Фабій Квінтіліан у римській педагогічній теорії [115, 178].

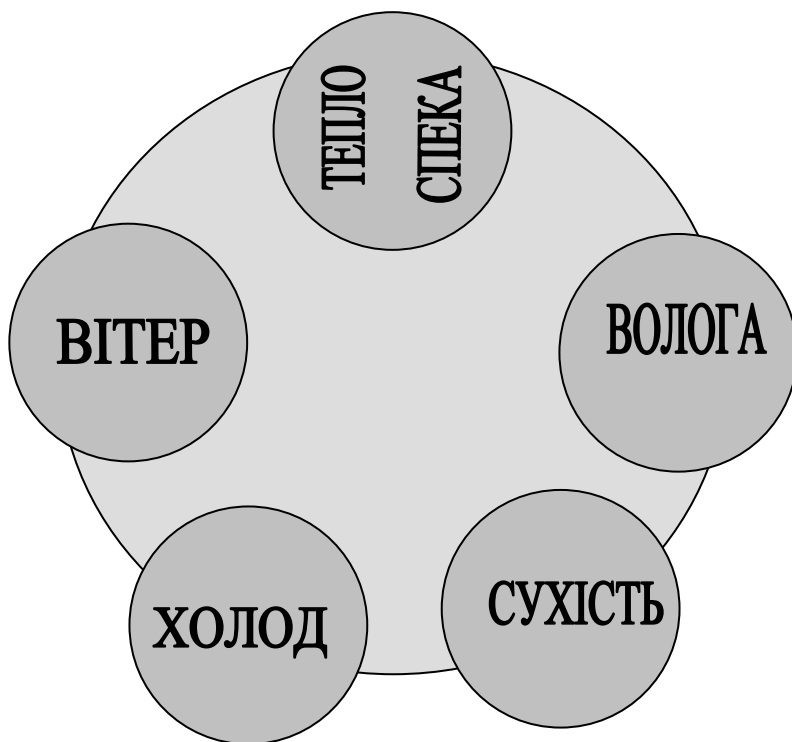
Існує чимало прикладів, коли діти, добре малюючи у дошкільному та молодшому шкільному віці, раптом залишають пензлики та фарби у молодшому підлітковому віці - настає період, коли дитяча творчість вичерпує можливості виражати у художньому образі свій світогляд. На нашу думку,

це пов'язано із завершенням першого із п'яти десятилітнього періоду життя людини (див. мал. 14).



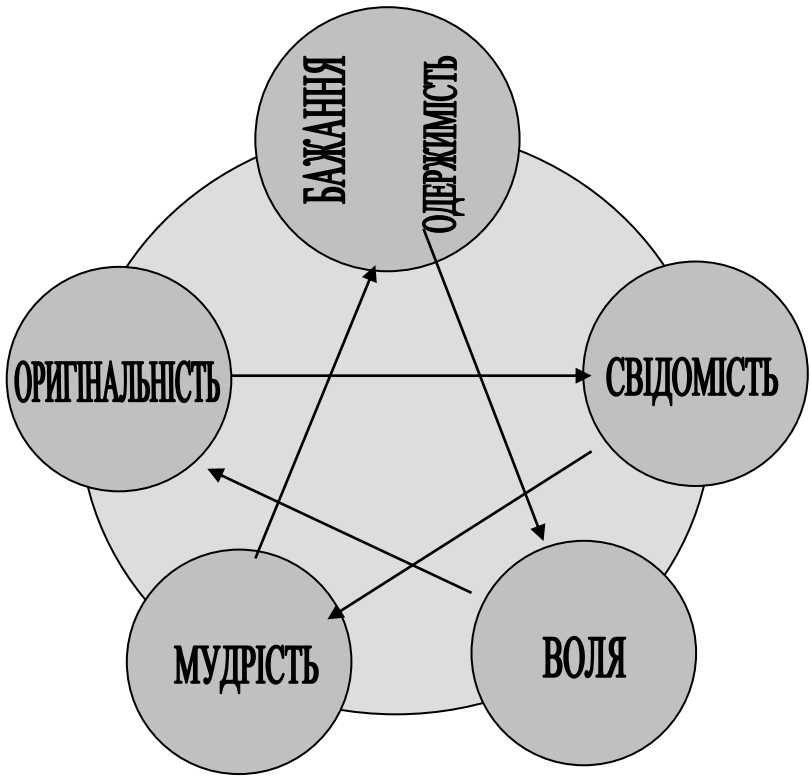
Мал. 14

Пак Дже Ву пише [262], що з відомими п'ятьма першоелементами світу співвідносяться світові рівні - енергії вітру, тепла, спеки, вологи, сухості та холоду. Їх можна подати схематично так, як на (мал. 15). Енергія вітру притаманна будь-якій зміні, перебігу, рухові. Це рушійна сила явищ, невід'ємна складова початкової стадії. Аби бажаний процес справдився, необхідно або використати енергію вітру явища чи наситити нею таке явище при бракові вітру.



Мал. 15

Різним віковим групам властиве домінування певної енергії, яка створює енергетичне тло, на якому розгортаються та проходять фізичні, емоційні, ментальні процеси, де йде самовираження особи та формування її особистості. Вікова група від одного до десяти років відноситься до категорії вітру. Дітям цього віку властиві допитливість, непосидючість, зацікавленість в усьому, що відбувається та оточує, вони постійно запитують, увесь час у дії. Оригінальність може бути протяжною чи вибуховою. У першому випадку процес творення ідей безперервний, і легкий, хоча не всі ідеї здійсненні.



Мал. 16

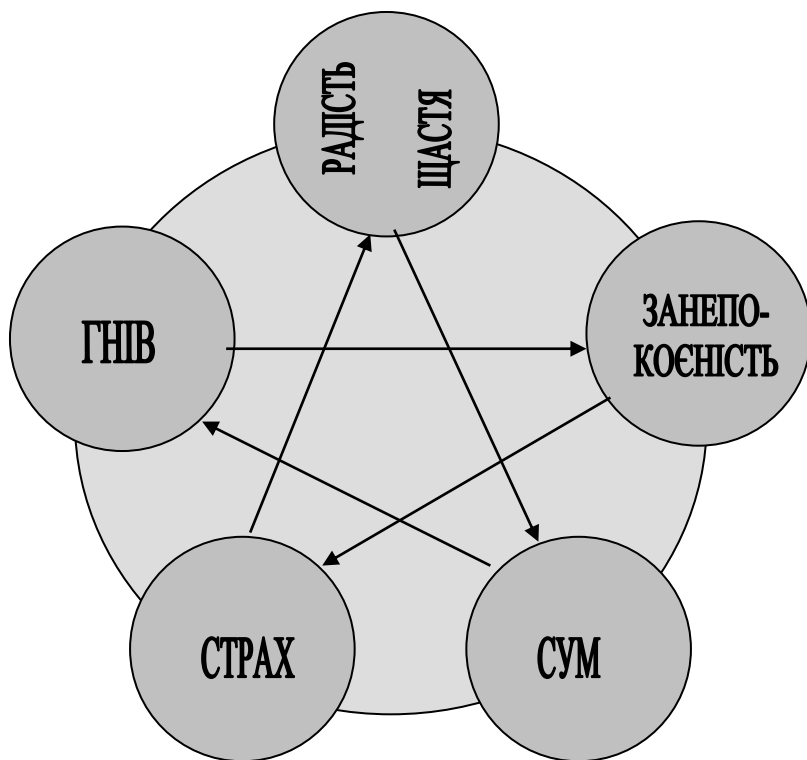
Але ця особливість свідчить про значні потенції творчості та винахідливості. У другому випадку оригінальність має вигляд прозріння, загострення психіки в екстремальній ситуації. Її здобутки завжди значні, незвичайні, а часом - дивні.

В організмі дитини відбувається інтенсивний розвиток м'язово-зв'язкової системи, яка підпорядковується енергії вітру. Використовуючи домінуючу енергію вітру дитини, ми гармонізуємо її енергетику, досягаємо рівноваги, реалізуємо закладену природою творчу потенцію. Слід додати, що десятирічний період можна поділити на шість

двадцятимісячних відтинків, де знаходять прояв за наведеною схемою ті ж види енергії як вторинні чинники (мал. 14). Для порівняння і подальшої професійної орієнтації дитини розглянемо період від 11 до 20 років - вік бажання. Особливо на початковій стадії підлітки йдуть за своїми бажаннями, часто навіть не замислюючись про наслідки. Виповнення бажань на ментальному рівні спричиняє радість на емоційному при відсутності критичного мислення (див. мал. 17). Не вичерпана, не спрямована на творення енергія вітру при її надлишкові в організмі провокує на емоційному рівні гнів (мал. 17), на звуковому рівні - крик, втрату душевної рівноваги, а на фізичному рівні - порушення в розвитку м'язово-зв'язкової системи.

Оскільки енергія вітру пов'язана з печінкою та жовчним міхуром, то при зрушеннях, цілком можливе їх враження. Впливове за своїми властивостями тепло на емоційному рівні стимулює радість. Застосуємо закон підпорядкування до емоційного плану: страх породжує гнів, гнів породжує занепокоєння, занепокоєння - страх. Знання цього допомагає штучно створювати та проектувати відповідну атмосферу чи бажане тло для розкриття творчого потенціалу дітей. З енергією вітру пов'язується зелений колір, з теплом - червоний, зі спекою - оранжевий, з вологістю - жовтий, із сухістю - білий, а з холодом - чорний. Відповідний колір може сприяти зростанню рівня певної емоції. Так червоний колір спонукає до вияву радості і за законом підпорядкування приборкує сум. Можливо, наші предки брали до уваги зв'язки кольорів з емоціями, коли комбінували червоне з чорним. Насичення певними кольорами буде створювати бажану емоційну атмосферу.

Психологічна діяльність у людини визначальна. Діяльність мозку починається із продукування нової ідеї, її усвідомлення та вироблення відповідного емоційного та фізичного поруху. Відповідно цей відгук може бути наслідком ментальної оцінки, обробки на психічному рівні певного явища, події тощо. Категорії ментального рівня відповідно до першоелементів наведено на мал. 16. Не до кінця усвідомлено



Мал. 17

в керівництві навчальним та творчим процесами значення категорії оригінальності, характерній для першої вікової групи. Іноді вона сприймається як стихійне лихо, з яким треба вести нещадну боротьбу в процесі формування особистості.

У першу чергу треба усвідомити, що ця якість притаманна першому віковому періоду, і є його характерною рисою на ментальному рівні, яка відіграє роль детонатора в майбутньому вибуху індивідуальності. Відповідно до закону творення, оригінальність при переході у другу вікову групу поступається категорії бажання (мал. 16). Порівняйте з новітнім законом переходу кількісних змін у якісні.

Отже прояви стійких бажань, з'являються ще на попередньому етапі. Інакше виникають не керовані, свавільні забаганки, які знищують особистість, адже її довершеність чи недолугість прямо пов'язані з природною колискою фізичної основи ментального злету дитини.

Треба запобігати нерозсудливим діям дитини, оберігати її, переймати на себе левову частку свідомих дій, знімати з дитини цю непосильну її віковій ношу. Це насамперед стосується проблеми вибору методів керівництва художньо-творчим розвитком дошкільнят, школярів та учнів професійної школи, на що у радянській педагогіці не зверталось уваги. За законом протидіювання оригінальності продукує мудрість. Згадаймо канонічне «вустами немовляти говорить істина». Це прорив особистості, що не накопичила досвіду, не сформувала ще волю, не реалізувала свої бажання, не обирала усвідомленні шляхи до душевних, розумових та вселенських скарбів.

Людина, яка не пережила нормально період оригінальності, не стане вчасно і джерелом мудрості. Закон протипідпорядкування надає можливість оригінальності підпорядковувати волю. Ми це помічаємо тоді, коли дитина не доводить певну справу до кінця, кидає її та знаходить іншу - це вияв розкутості оригінальності не пригніченої пресом волі, бо під тиском оригінальності не живе і обмежень чи правил вибору не терпить.

Вищесказане в жодному разі не означає, що слід відкинути всі ментальні категорії крім оригінальності. Зовсім ні. Необхідно плекати кожну з них, прищеплювати їх дитині і розвивати, але постійно треба пам'ятати про вікову особливість, взаємопов'язаність категорій та їх рівновагу у конкретної особи[136].

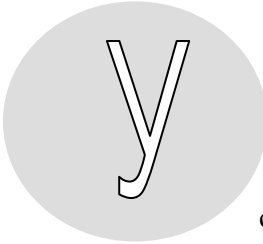
Звернімо увагу на прояв закону підпорядкування: воля підпорядковує оригінальність (мал. 16). Це стосується не тільки окремої особи, але і вікового коридору 40-50 років, де воля домінуюча (це якраз стосується зрілих педагогів). Слід дорослій людині на суто раціональному рівні докладати вольових зусиль аби з висоти свого досвіду не знищити оригінальність дитини, дати їй волю для розвитку. Зрозуміло,

що кожна людина в певні періоди свого життя незалежно від статі, раси, національності і сімейного статусу, має чималу творчу потенцію, сформовану і закріплену в процесі тисячолітньої суспільно-виробничої практики. Це свого роду талант у собі, міра вияву якого залежить від багатьох природних, соціальних, психічних, фізіологічних та генетичних чинників, відомих, менш досліджених, або й зовсім не виявлених. Але подальший художньо-творчий розвиток особистості необхідно усвідомлено пов'язувати з професійною орієнтацією, яка стане для юнака та дівчини надійним інструментом у подальшому житті.

Тому в основі прогресивної педагогіки проста, але абсолютно правильна аксіома: кожна дитина по-своєму талановита, з кожної може вирости творча особистість. І треба цілеспрямовано створювати сприятливі умови для розвитку продуктивного мислення всіх і кожного. У загальноосвітній школі з самого початку необхідно використовувати вікову тактику педагогічного впливу. Ускладнення при використанні традиційної методики викладання образотворчого мистецтва виникають через те, що кожна особистість розвивається індивідуально але в той же час існують загальні, родові закономірності, і не підлягають засобам прямого впливу, розрахованим на фахову школу.

Художньо-творчий розвиток залежить від того, як росла і виховувалась дитина. Тут слід наголосити на необхідності гуманістичних змін у теорії і методиці викладання образотворчого мистецтва у загальноосвітній школі, які б розвивали особистість, а саме: максимальне врахування природи дитини, її вікових, індивідуальних та фізіологічних (генетичних) особливостей. Єдність цих аспектів допоможе нам у теоретичному і практичному обґрунтуванні вибору методів, форм, засобів і видів діяльності, необхідних для стимулювання складної за структурою художньо-творчої активності дітей на тій чи іншій стадії розвитку, наприклад при вивченні курсу естетики в педагогічному університеті (додаток 3).

2.4. Витоки і складники художньо-творчої активності особистості



книзі «Психологія дитини» Р.Гаупп ще на початку століття відзначав, що здібність до художньої творчості у дітей дуже різна, тому так важко виділити основні закономірності психічного розвитку саме в цій галузі, оскільки вони працюють достатньо активно, напружено і без особливого втручання з боку педагога [75, 266].

Тому, щоб оцінити художньо-творчу здібність дітей, виявити її джерела і компоненти, необхідно широко і всебічно дослідити самовиявлення і самовираження у природних умовах. У своїй роботі ми також намагаємось врахувати рівень адаптації кожної дитини у суспільстві та можливості її самовираження, що є необхідною умовою гармонійного особистісного розвитку і формування цілісного світогляду внаслідок залучення до цінностей світової культури.

Почнемо з того, що для більш змістовної і предметної педагогічної діяльності з метою нормалізації особистісного і суспільного розвитку, у психологічній і педагогічній науці слід поєднати питання про здібності з питаннями про розвиток, що вже пропонував зробити відомий психолог і філософ С.Л.Рубінштейн. Розвиток людини, на відміну від накопичування «досвіду», - писав він, - від оволодіння знаннями, уміннями, навичками - це і є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини - це є те, що становить розвиток у цілому на відміну від накопичування знань і вмінь» [310,3-4]. Виходить, що розвивати певний вид активності людини - це розвивати її відповідні здібності.

Здібності психологи пояснюють по-різному, що свідчить про складність їх структури, вони залежать від індивідуальних особливостей особистості і характеристики її діяльності. С.Л.Рубінштейн дає їм таке визначення: «Здібності - складна синтетична особливість особистості, яка визначає її

схильність до певної діяльності» [309]. Ряд радянських психологів (В.Н.М'ясищев, А.Г.Ковальов, Н.С.Лейтес, К.К.Платонов) визначали здібності як ознаку «властивостей особистості». Характерним є визначення А.Г.Ковальова, який так трактує їх суть: «Здібностями можна вважати синтез властивостей людської особистості, відповідно до її діяльності, результатом якої є високі досягнення» [158, 361].

Джон Локк у своєму творі «Про виховання розуму», висловлюючись про можливість розвитку будь-яких здібностей, писав: «Ми народжуємось на світ із такими здібностями і силами, в яких закладена можливість звільнити майже будь-яку річ, і що в будь-якому разі можуть повести нас далі того, що ми можемо собі уявити, але тільки тренування цих сил може передати нам вміння і мистецтво в чомусь вести нас до досконалості» [206, 231]. Але ми вже говорили, що, розвиток здібностей не полягає у художньо-творчому тренуванні особистості, не допоможуть і звичні форми навчання, реальний зміст яких полягає у передачі знань, вмінь і навичок. Необхідно використати такі форми і засоби стимулювання художньо-творчої активності дітей, які б у цілому розвивали власне прагнення дитини до духовно-творчої самореалізації і відкривали цим перспективу для подальшого художнього виховання і освіти особистості.

Справжньою гімнастикою творчих здібностей можна назвати і «модульне малювання», або «модульне ліплення». Такий метод молодшим школярам знайомий із гри у конструктори чи кубики. Завдання полягає у тому, що учням надаються певні модулі - прості геометричні фігури і за їх допомогою діти створюють малюнки окремих персонажів або цілих сюжетів. Наприклад, малюємо чотири країни: одна повністю складається із кружечків, інша - тільки з квадратиків, третя - із завитків, четверта - із трикутників.

У вітчизняній науці проблемою активності першим почав займатися А.Ф.Лазурський. Він вважав активність однією з основних проявів особистості і характеризував її як нервову психічну енергію. Подальше дослідження активності проводилось Б.М.Бехтеревим. Він започаткував вивчення активності на соціальному рівні, що й було продовжено

Л.С.Виготським і Д.Н.Узнадзе. Як відомо, наукові дослідження проблеми художньої, наукової і технічної творчості почалися на межі 19-20 віків, про це свідчать і праці відомих вчених М.І.Сеченова, І.В.Петровського. Їх послідовниками стали Л.С.Виготський, В.В.Давидов, В.А.Крутецький, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Н.Ф.Гализіна та інші вчені.

У словнику іноземних слів «активність» тлумачиться як енергійна, посилена діяльність, діяльний стан [337, 23]. А у великому тлумачному словнику сучасної української мови поряд із цим словом наводяться такі, як діяльнісна участь у чому-небудь, здатність до реакції, енергійна діяльність. Ці якості, на наш погляд, необхідні зараз як ніколи, бо активність у розумінні радянського періоду була для більшості населення як активність діяльнісна, ідеологічного плану, яка повинна була вести за собою маси і вплинула навіть на визначення цього терміна. У роботах Н.С.Лейтеса активність визначається як загальна, по-справжньому універсальна умова будь-якого виду діяльності, а також усіх дій людини від елементарних рухів до щонайскладніших видів творчості.

Також визначають активність як характеристику процесу діяльності, рівень її напруженості (М.В.Бодунов, Т.А.Львіна, А.І.Крупнов), як рівень діяльності (А.П.Петров), як якість діяльності (Т.Н.Мальковська, Л.П.Постоногова та ін.). Визначають її і як компонент темпераменту (В.Д.Небиліцин), як особливу потребу (Л.И. Божович), як готовність до дії (Х.Ц.Беновські), як якість особистості (М.А.Данилов, В.С.Кузін, В.И.Максакова, А.М.Матюшкін, Л.И.Новікова та ін.), як особливе поведження, стан (В.Г.Мордкович), як спроможність людини робити суспільно значущі перетворення оточення (А.В.Петровський). Аналогічне визначення активності особистості, як відзначалося на початку параграфа, подано у словнику «Психологія», який вийшов друком у 1990 році: «Активність особистості - спроможність людини виробляти суспільно-значущі перетворення у світі на основі присвоєння багатств матеріальної і духовної культури, що проявляються у творчості, вольових актах, спілкуванні...» [288, 15].

Поняття «творча активність» вживалося ще давньогрецькими філософами і було введено у науку Епікуром. Воно набуло свого подальшого розвитку у працях філософів більш пізнього часу: Лейбніца, Толанда, Гольбаха, Дідро, Гельвеція, Гегеля і перебуває у співвідношенні одне до одного як родове до видового. А поняття «творча» характеризує особистість із боку її спрямованості, оскільки спрямованість, - за визначенням Л.Н.Когана, - основний «стрижень» особистості, її найважливіша індивідуальна характеристика, а категорія «активність» - міра її вираженості. У даному аспекті поняття «творча активність» і «діяльність» набувають різних характеристик [159].

Для розуміння ясності поняття «творча активність» недостатньо протиставлення активності і пасивності, виділення рівня наполегливості, напруженості, енергійності діяльності, оскільки ці ознаки ще не свідчать про спрямованість та мотиви. Вирішальним тут є мотиваційний блок: спрямованість особистості, цілі, потреби, настанови, ціннісні орієнтації, мотиви. «Кожен крок у розвитку і реалізації творчих здібностей людини і суспільства - крок до волі, до справжньої волі людської особистості і людського суспільства, як розумів царство волі геніальний Енгельс», - визначав болгарський філософ А.Лілов у книзі «Природа художньої творчості» [204, 40]. Не кожна діяльність - ознака активності, і, що особливо важливо, не кожна діяльна людина активна, оскільки творча активність характеризує перш за все суб'єкта діяльності, а не себе саму. У той же час активність тісно пов'язана з діяльністю, яка несе зорову інформацію про людей, продукт їх діяльності, показує результат їх активності. У сучасній зарубіжній психології виділились три напрямки в дослідженні проблеми розвитку: біологізаторський, біхеовіристичний та гуманістичний.

Біологізаторська концепція визначає тільки внутрішні детермінанти, вроджені особливості організму, обминаючи зовнішні середовищні чинники (Д.Болдуїн, К.Бюлер, В.Штерн та ін.).

Біхеовіристична концепція навпаки заперечує біологічні задатки організму й не бере до уваги його

психологічні особливості (Д.Уотсон, А.Вейс, У.Гантер, К.Лешлі, Б.С.Скінер). Говорячи про еволюцію біхевіоризму, зазначимо, що внаслідок методологічних протиріч вихідної концепції вже в 20-х роках почалося її розгалуження на ряд напрямків, які поєднували свою основну доктрину з елементами інших теорій (зокрема гештальт-психології, а пізніше психоаналізу).

Прибічники гуманістичної психології все зводять до певних мотивів, спонукань, прагнень, зовсім не враховуючи зовнішні і внутрішні детермінанти активності (К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт та ін.). Суперечливість викладених вище концепцій, ще більше загострює проблему визначення, що важливіше у вихованні дитини - спадковість чи середовище.

У 1875 році була опублікована робота Ф.Гальтона «Спадковість таланту, її закони і наслідки». Автор проаналізував родовід декількох сотень відомих людей і дійшов висновку, що таланти передаються у спадок [75, 313]. Радянська наука заперечувала вірогідність цієї роботи, пояснюючи це відсутністю переконливих доказів успадкування таланту полководцями, політичними діячами, суддями. Проте, вона виділяє одну закономірність - усі згадані особи були вихідцями із забезпечених родин, у яких моральні і матеріальні обставини сприяли інтелектуальному розвитку.

Свого часу і В.Штерн розглядав обдарованість людей двох видів: зі спонтанними і реактивними здібностями, які даються їм як «вищі» і «нижчі», причому перші з них трапляються у привілейованих класів [402]. З іншого боку, мабуть, і справедливо - адже не всі діти мають можливість через матеріальний і моральний клімат сім'ї, суспільства розвинути свої природні можливості, властиві кожній нормальній людині. Нам же достеменно відомо, що «вищими здібностями» наділені у першу чергу люди, які мали можливість вільного самовираження у дитинстві, а ті, що не мали таких умов - задовольняються «реактивними» і сублімованими або нерозвинутими зовсім реакціями.

Для ілюстрації можна навести приклад із болгарського фольклору про трьох дітей Петко, які від природи мали художні здібності: один син співав, другий малював, третій

складав вірші. Але сини Петко не завжди слухалися батька. І батько задрив сусідові, який мав слухняних дітей, тому він віддав своїх сусіду на виховання. Той усе зробив, як хотів Петко, - сини стали слухняними, але перестали співати, малювати, складати вірші.

Це ще одна ілюстрація на користь теорії видатного психолога С.Л.Рубінштейна, який об'єднавши дві концепції зарубіжних учених, запропонував новий принцип взаємозв'язку внутрішнього і зовнішнього (на протигагу тим науковим напрямкам, які заперечували зовнішні середовищні чинники чи приписували все тільки вродженим особливостям організму). «При поясненні будь-яких психічних явищ, - підкреслює вчений, - особистість виступає як цілісна сукупність внутрішніх умов, крізь які переломлюються зовнішні впливи» [310]. Ця позиція вченого, розвинена в роботах вітчизняних психологів, філософів, соціологів та педагогів і для нашого дослідження є методологічною основою.

Сучасні спроби розв'язання проблеми художньо-творчого розвитку зводяться до роботи «одночасно у двох режимах», про що пише С.Н.Лазарев у книзі «Діагностика карми», оскільки такий підхід у будь-якому випадку дає нормальний особистісний розвиток [191, 123]. Щодо художньої активності особистості можна сказати, що художність є вираження всієї, створеної рукою людини, предметності як розгорнутого багатства людських сутнісних сил.

Іншими словами, кожен предмет (будь-який феномен людського буття, який став фактом свідомості, підведений під певну категорію), повинен проявлятися у специфічній формі, в якій був би закодований певний, йому притаманний людський зміст, що відбиває певні людські здібності. Тому вже у первісний період будь-який предмет, що виступає ззовні як певна форма вираження - від простого знаряддя до виробничого акту чи ритуалу взагалі будь-якого засобу виробництва суспільного життя - втілює творчі потенції всього людського роду, набуває для кожного індивіда особистісного

значення і переживається ним як щось життєво необхідне, як те, що поєднує мету і засіб.

Так на стику зовнішнього (художнього) і внутрішнього (переживання) народжується феномен людського чуттєвого (естетичного) [1, 105]. Поряд із відомим визначенням у довідковій літературі категорія «художності» використовується для оцінки художнього твору, а отже й рівня розвитку самого автора твору, та якісної своєрідності його таланту [410]. Відомо, що М.Г.Чернишевський поняття «художність» трактував як особливість таланту [389]. Він розумів художність у відповідності форми та ідеї, як спроможність висловлення певної ідеї в конкретно-чуттєвій формі. У психологічній літературі талант - «високий рівень розвитку здібностей, передусім спеціальних» [288, 392]. Про їх наявність свідчать результати діяльності людини, які повинні відрізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу.

Талант завжди відбиває певні суспільні потреби. Зрозуміло, що така характеристика продуктивної активності дітей на уроці мистецтва у загальноосвітній школі буває дуже рідко. На наш погляд, це справедливо лише стосовно професійної творчої діяльності. С.П.Кудрявцева у статті «Деякі особливості розвитку художньої активності учнівської молоді» визначає її як таке ставлення до мистецтва, що йде від особистості, виявляється у самостійній діяльності і виражається у сприйманні, розумінні, судженні про художні цінності, а також у появі творів мистецтва і критичних робіт про мистецтво.

«Основою художньої активності виступають художні знання, переживання, оцінки, переконання, дії, які актуалізуються у зв'язку з проявом деяких інших видів соціальної активності...», - відповідає автор [176, 16]. Діти ж відчувають потребу в образотворчій діяльності не маючи такої основи. Тому, маючи справу з образотворчою діяльністю дітей на уроці у загальноосвітній школі, ми схильні вести мову про художньо-творчу активність, яка відповідає викладеному вище визначенню і більш широкій можливості самовираження дитини. Малювання дитини усе частіше розглядається як «синтетична діяльність», під час якої формується психіка

дитини, засвоюються різноманітні елементи людської культури [98, 90]. Художня активність може не виділитися як окремий вид здібностей особистості і це не буде патологією її розвитку. Отже, не варто ставити за мету виховання кожного учня загальноосвітньої школи як художника-фахівця (див. мал. 18, 19).

Першочерговим завданням уроків мистецтва у загальноосвітній школі ми вважаємо гармонійний розвиток творчої обдарованості дітей.

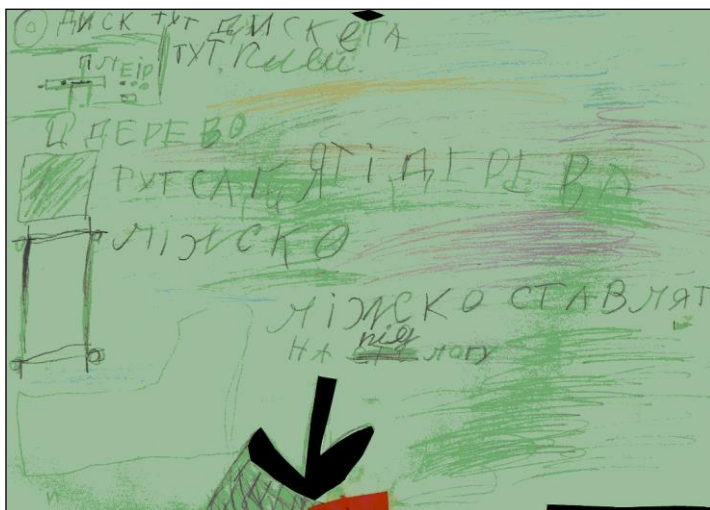


Мал. 18

Дитинство – це період спонтанного, інтуїтивного пошуку сфери творчості, у якій особистість може реалізувати себе найліпшим чином. При цьому необхідно спрямувати увагу перш за все на розвиток продуктивної художньо-творчої активності.

Між репродуктивною і продуктивною діяльністю існує діалектичний взаємозв'язок. Відсутність точних критеріїв для визначення різниці між творчою і не творчою діяльністю

людини створює певне ускладнення в педагогічній роботі. І з цієї причини ми посилаємось на природну творчу активність дітей, характерною рисою якої є високий рівень полівалентності на певних етапах розвитку [180, 24].



Мал. 19

У процесі розвитку людський організм може відтворювати зосередивши і поєднавши всі внутрішні сили. Він підживлюється, з одного боку, підсвідомим рівнем цих сил - філогенетичною схильністю до мимовільної еволюції творчої уяви дитини, а з іншого - емоційно-чуттєвою сферою, яка безпосередньо пов'язана з роботою інтуїції – необхідної умови процесу художньої творчості, образним і логічним мисленням, пам'яттю, всім індивідуальним, онтогенетичним досвідом біологічного, соціального і духовного життя дитини у складному сучасному світі [143, 55].

Структуру художньо-творчої активності дошкільнят і молодших школярів, у свою чергу, ми розглядаємо як аналіз діяльності із синкретичною сутністю. Кульмінаційним вираженням творчості є будь-яке розв'язання природного напруження, кризового стану, які спричиняють зміну і появу

нового: і виверження вулкану, і пологи жінки, і розцвітання квітки. А художню творчість ми розуміємо як творчість природи, оскільки людина - її складова частина і має з нею спільні корені. Це можливість цілісного людського прояву.

У контексті такого погляду, творчу активність можна розглядати як натхнення - «стан своєрідного напруження і злету духовних сил, творчого переживання людини, коли народжується задум твору чи то науки, чи мистецтва, чи техніки». Натхнення - вищий стан творчого злету із сильним спалахом думок і почуттів, етимологічно пов'язаний з диханням і зміною під час творчої діяльності.

Натхнення характеризується підвищеною загальною активністю людини. Творчість у будь-якому виді діяльності, матеріальної чи духовної тим і відрізняється від звичайної роботи, що захоплює всю людину, тобто єднає і організує її фізичні і духовні сили в одне ціле. Без такої цілісності, зібраності творчих сил і можливостей людини діяльність виявляється неповноцінною, і не може бути результатом творчої активності. Л.Фейербах назвав акт творчості «...завоюванням духом нашого існування і незалежності у боротьбі не на життя, а на смерть. Навіть чисто наукова, філософська творчість, яка розквітає лише при здоровому глузді, являє собою у той же час екстаз, що заповнило всю людину, загострив почуття і спонукає її до найактивнішої інтимної участі» [369, 500].

Аналізуючи роль свідомого і підсвідомого у процесі художнього творення, Шелінг писав, що при бажанні творити підсвідомо з'являється вільна діяльність, отже порив до художньої творчості народжується зі схожого почуття внутрішньої суперечності [394, 378]. На думку філософа, суб'єктивним стимулом у художньому творенні буде лише «суперечність між свідомим і підсвідомим». Сучасне філософське пояснення підсвідомої психіки стає можливим лише у разі подолання, що нерідко зустрічається при викладі теорії відбиття і загальних проблем діалектичного матеріалізму, ототожненням людської психіки зі свідомістю, а психічного відбиття - зі свідомим відбиттям.

«Введення поняття підсвідомий спосіб психічного відбиття в теорію відображення», - пише Є.Л.Нікітіна, дозволяє істотно поширити пояснювальні можливості цієї теорії, більш повно і конкретно описати та пояснити її засобами все багатство людської психіки» [244, 131].

Художній творчості не менш, ніж математиці потрібна логіка, але загальмованість інтуїції у процесі сприймання і продуктивної художньої роботи призводить до звички шукати зміст, не віддаючись образу, не поринаючи у його життя. Як свідчить практика, недовіра педагога до власної інтуїції часто примушує учнів відмовлятися від завдань, які «не проходили». Художня інтуїція іноді неначе поглинає дискурсивне пізнання і стає формою його існування, - відзначає Є.С.Громов у книзі «Природа художньої творчості» [87, 37]. Психологи П.В.Симонов, П.В.Єршов стверджують, що діяльність надсвідомості, інтуїція - не калейдоскоп, не кидання монети, а «процес підсвідомого пошуку, що має свої, поки що невідомі нам, правила рекомбінування раніше накопиченого досвіду» [335, 92].

Ми відводимо значне місце цій якості в художньо-творчій активності дошкільнят і молодших школярів: недаремно кажуть, що творчі особистості - це люди, які зберегли у собі риси дитинства з його здивуванням перед навколишнім світом і свіжістю погляду, не обтяженого розумовими стереотипами і готовими рішеннями.

Такий погляд допомагає зрозуміти потяг авангардистів до дитячого мистецтва і мистецтва примітивізму, як життєдайного джерела. Це підтверджує крилата фраза П.Пікасо на схилі років із приводу примітивних малюнків: «У їх роки я вмів малювати, як Рафаель, але мені знадобилося все життя, щоб навчитися малювати, як вони» [120, 99].

Зрілий художник творить у хвилини просвітлення, натхнення. Для дитячого організму такий стан природний. Приклад тому - захоплення малюванням, через що у дитинстві проходить кожна людина. Малювання безпосередньо пов'язане з зором, руховою координацією, мовленням і мисленням та вимагає узгодженої участі цих та інших компонентів психічної діяльності. Якщо у дорослих на перший план виступають

соціально-психологічні чинники в образотворчій діяльності, то у дітей «у адаптаційній функції малювання основну роль відіграють біологічні чинники», - відзначає кандидат медичних наук Р.Б.Хайкін [381, 46-49].

Джерелом художньо-творчої активності дітей у живописних роботах (пов'язаних із колірним самовираженням у композиціях) є також їх самовідчуття, що ілюструється кольорами та їх використанням у композиціях. З іншого боку, барви, в яких зображено світ, здійснюють на дитину не тільки психологічне чи емоційне значення: вони глибоко впливають на її здоров'я і характер. Про це знали лікарі ще у Середньовіччі, оскільки застосовували «хромотерапію» при лікуванні ряду захворювань. Аналогічно профілактика захворювань також пов'язана з кольорами. Валеологія, яка викладається у школі, повинна мати, передусім, практичний і профілактичний характер і мати тісний зв'язок із уроками мистецтва.

В.А.Сухарєв [347, 118] відзначає, якщо придивитися, якими кольоровими олівцями чи фарбами користується дитина за наявності у неї всієї гами кольорів, то можна дещо сказати про риси її характеру. Він пише, що характер людини формується до трьох років, і вже у цьому віці простежуються його негативні риси. Творчий характер закладається дещо пізніше - у віці від трьох до десяти років.

«Червоні» діти відкриті і активні. Батькам з ними складніше: вони живі, невгамовні, ламають іграшки. Серед яскравих політиків і керівників найчастіше трапляються «червоні» - «жовті», серед учених - «жовті» - «червоні».

«Жовті» діти найчастіше схильні до творчості. З них виростають вільні, розкуті, оригінальні люди-інакодумці

«Оранжеві» діти бувають досить рідко. Вони також легко збуджуються, як «червоні» і «жовті», але у них збудження не має виходу. Такі діти пустують, кричать просто так, без усякого приводу. У великих дозах оранжевий колір може бути небезпечним: він стає нав'язливим, неприємним, дратує і спустошує.

«Зелена» дитина відчуває себе покинутою і дуже потребує материнської ласки. Щоб вона не стала

консервативною і не боялась змін, необхідний особливий творчий підхід: їй треба навіювати почуття надійності, відвертості, інтересу.

Блакитний колір символізує космічний дух, істину, одухотвореність. Блакитна дорога - дорога духовності. Є підстави припускати, що людина порівняно недавно навчилася розпізнавати блакитний колір. У творах Гомера, який жив приблизно дві тисячі років тому, знаходимо назви всіх кольорів спектру, окрім блакитного.

Американський лінгвіст Уорф виявив, що в мові північно-американських індіанців племені «хопі» є слово «зелений» і немає слова «блакитний», отже там не розрізняються ці кольори.

«Сині» діти спокійні, урівноважені, воліють все робити не кваплячись, ґрунтовно, люблять полежати на дивані із книгою, помріяти. Якщо до «жовтого» додається ще й «синій», то з такої людини може вирости філософ. Не випадково «синьо-зеленими» є всі чиновники та адміністратори, не випадково також і те, що на мові кольорів синьо-зелений означає лід, холод, глибину, тиск, напругу, престиж, пихатість. Тому дуже важливо «синьо-зелену» дитину оберігати від зайвої регламентації, заохочувати ініціативу, замінювати покарання заохоченням, не вимагати навчатися тільки на п'ятірки, і, зрозуміло, не акцентувати на виховуванні сили волі.

Фіолетовий колір - колір тайни й самопожертви. «Фіолетові» діти чутливі, зі значною схильністю до навіювання, їх легко загіпнотизувати, вони швидко збуджуються, прагнуть справляти враження і при цьому можуть дивитися на себе з боку. Вони дуже вразливі і більше за інших потребують підтримки, заохочень. (Алкоголіки віддають перевагу фіолетовому кольору, який відбиває втрату реального світу. У психіатрії за допомогою фіолетового середовища заспокоюють божевільних). У «фіолетових» дітей багатий внутрішній світ, а якщо одночасно вони і «жовті», то відрізняються артистизмом.

«Чорний колір – не для дітей» [347, 118]. Він колір загрози, назавжди зачинених дверей, кінця і смерті. Його рідкісне переважання свідчить про передчасно сформовану

складну психіку або стрес, що вразив життя дитини. Існує багато причин коричневого дискомфорту: слабка здоров'я, сімейні негаразди, приналежність до асоціального середовища, участь разом із дорослими в драматичних соціальних подіях, евакуація, втеча, еміграція, і нарешті, розумова неповноцінність. Тоді приземлений, і навіть приємний невеликими дозами в зимовий час коричневий колір у «коричневих» дітей стає засобом створення свого особливого, зачиненого і надійного маленького світу. Дебільні діти - «коричневі», «фіолетові» і «червоні» одночасно - поєднують у собі фізичне здоров'я і розумову неповноцінність. Вони завжди готові до збудження, намагаються привернути до себе увагу, можуть грати роль спокушуваних і спокусників одночасно.

Білий колір можна любити тільки в умовах виняткової життєвої ситуації. У підлітка це може бути період статевого дозрівання або тривале перебування у лікарні, або повна зміна способу життя.

«Сірі» діти дуже рідко зустрічаються, але «сірими» через певні обставини можуть стати тихі, несміливі, замкнуті діти. Сірий колір - це символ злості, підступності, відокремленості і рутини. Одночасно - це колір прихованості і втоми; незрозуміння того, подобається тобі сірий колір чи ні - перша ознака втоми.

У поясненні природної потреби дитини у художньо-творчій активності значну роль, на наш погляд, може зіграти і філогенетична схильність її задатків саме до такої форми адаптації. З.Фрейд писав, що філогенетична схильність проявляється за спиною онтогенетичного процесу. Але по суті схильність є осад попереднього переживання роду, до якого приєднується більш пізніше переживання окремої особи у вигляді суми випадкових моментів [379, 5]. І такій адаптації дитині допомагають філогенетичні сили, «закріплені спадкоємно», що у ці роки виявляються більш сильними, ніж онтогенезис, який потребує внутрішньої підтримки і стимуляції.

Лінія філогенезису значно довша порівнянно з власним досвідом діяльності і спілкування дитини. Цим внутрішнім потенціалом пояснюється той факт, що до стихійної художньої творчості, яка набула широкого розвитку на початку

цивілізації, прагнуть усі діти. Багатьма вченими колись і тепер відзначалося і відзначається, що дитина у своєму індивідуальному розвитку скорочено проходить той шлях, який пройшло людство.

Більше того, цим забезпечується наступність інтелектуального розвитку людства, зумовлена тривалістю дитинства людей, більш тривалого, ніж у інших видів живих істот [199, 495]. «Коли дитина росте, - пише сучасний англійський психолог Е.Берн, - вона ніби відтворює предісторію людського роду і на якомусь із них розвиток може завмерти. Але в кожному дорослому щось зберігається від усіх цих пережитих етапів» [33, 232].

Стрижнем або головною ознакою обдарованості дітей є творча уява, від якої залежить результативність художньо-творчої активності дитини. Розвинена уява створює оригінальні і виразні художні образи. Уява, яка з'являється у процесі роботи, може самостійно створювати образ і реалізуватися в оригінальних і цінних продуктах технічної, художньої та іншої творчості [288, 65]. Л.С.Виготський, характеризуючи психологічний механізм уяви, наголошував на важливості розуміння зв'язку, який існує між фантазією і реальністю. Перша форма цього зв'язку полягає у тому, що будь-який витвір уяви завжди складається з елементів, узятих із дійсності або з минулого досвіду людини.

Творча діяльність уяви, - на думку психолога, - перебуває у прямій залежності від багатства і розмаїтості попереднього досвіду людини, оскільки він стає матеріалом для фантазії. Тобто чим багатший досвід людини, тим більше матеріалу у розпорядженні уяви [70, 10]. Цей матеріал, вважає Ф.І.Шміт [396, 18], зберігається нижче порогу свідомості, поки клітини, носії цих образів, перебувають у стані спокою; потрібен якийсь зовнішній імпульс, тобто подразник периферійних органів сприйняття або зміна рівноваги у біологічному функціонуванні нашого організму, щоб оживити роботу певної групи мозкових клітин. Другу форму зв'язку уяви з реальним життям Л.С.Виготський вбачав у адекватності готового продукту фантазії з якимось явищем дійсності. Тобто людина може створити те, що вона не бачила, уявити із чужого

оповідання, опису те, чого в її досвіді не було. Третя форма зв'язку - емоційний зв'язок. Характеризуючи його, Л.С.Виготський відзначає, що емоція здатна добирати спроможністю підбирати враження, думки, образи співзвучні настрою людини в цю мить. Уява також впливає на почуття. Остання, четверта форма зв'язку характеризується тим, що продукт творчої уяви, ставший реальністю починає впливати на інших людей.

У цьому параграфі ми свідомо приділили більше уваги саме внутрішньому прояву художньо-творчої обдарованості особистості, яка поділяючи погляд А.В.Бакушинського, що цей прояв – основний, по-справжньому художньо-творчий; другий, допоміжний, який виводить художній образ назовні і матеріалізує його [26, 56]. «Художня обдарованість є злиття, ототожнення чотирьох інтелектуальних механізмів: мислення, уяви, емоційності і співдружності», - відзначає М.С.Каган у книзі «Людська діяльність» [123, 169].

Визнаючи первісну трудову природу мистецтва [98, 40], ми повинні, крім напруження духовних сил художника, цінувати також і його руки. Наприклад, розглянемо тіло талановитого танцюриста - відірвати зовнішню активність від внутрішньої роботи його художніх здібностей неможливо, бо творчий процес єдиний, неподільний і нерозчленований, тому він і є творчістю. Духовний акт нерозривно переходить в акт виробництва, акт вироблення технічного матеріального прийому, - відзначав В.С.Щербаков. У цьому процесі бере участь уся художня обдарованість особистості.

Межі продуктивної художньо-творчої активності можна окреслити духовною і фізичною активністю людини при створенні образу. Знову наведу вірш японського поета Ісикава Такубоку:

*«Я оттого сегодня
так печален,
Что красок ярких*

*Вокруг себя не вижу.
Послал купить я
Красные цветы.»*

О.О. Мелик-Пашаев у статті «Естетичне відношення до життя як першооснова здібностей у художній творчості» відзначає, що естетичне ставлення, перш за все, особливе ставлення до всього у житті, має значення не тільки в рамках фахової діяльності художника [217, 212].

Із наведеної далі схеми О.О.Мелик-Пашаєва, можна уявити ієрархію взаємозв'язаних складників художньо-творчої обдарованості особистості [218, 31-34].

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:

I рівень:

Естетична позиція особистості, поєднуючись із життям, породжує неповторний внутрішній зміст художніх творів

II рівень:

Творча уява. Спроможність до створення образу, що розкриває внутрішній зміст твору, в адекватній йому чуттєвій формі

III рівень:

Якості, що сприяють оволодінню засобами того чи того виду мистецтва, сукупність знань, вмінь і навичок.
Якості, необхідні для реалізації художнього задуму, але такі, що відіграють у творчому процесі допоміжну роль

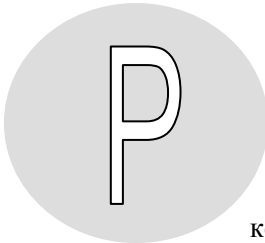
Зупинимось на проблемних питаннях художньо-творчого розвитку дітей у сучасній загальноосвітній школі. Аналізуючи художньо-творчу активність молодших школярів та її складові, ми можемо зробити певний висновок: художньо-творча активність молодших школярів - це цілісна природна обдарованість людини, яка спонтанно проявляється у дитячому віці. Оживляється вона філогенетично зумовленим полюсом підсвідомого рівня і результатами прижиттєвих переживань та

осмислень дитини, тісно пов'язаних із роботою інтуїції та творчої уяви.

У зв'язку із цим, можна припустити, що для розвитку зазначеної активності необхідні такі форми і методи, які стимулюють усі її взаємопов'язані рівні, у тому числі і найбільш глибокі.

Цей висновок збігається із твердженням А.В.Бакушинського (1925 р.): «У своїх методах система сучасного виховання, особливо художнього, повинна виходити з безумовного визнання і удосконалення автономних цінностей віку і не допускати нав'язування хибних і нетривких цінностей іззовні. Вона повинна бути системою, що звільняє творчу силу, а не системою накопичування і тренування механічно й аналітично надбаних знань і навичок, органічно необґрунтованих, а тому і вкрай нетривких [26, 157].

2.5. Методи художньо-творчого розвитку школярів



Розглядаючи сучасні методи викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі, згадаємо, які з них використовувалися для викладання предметів естетичного циклу у 20-ті роки, коли процес цей був тісно пов'язаний із психологією дитини, її віковими особливостями. У школу вводилися: художня праця, варіативність керівництва вчителя, дитяче художнє виробництво, театралізація шкільного життя як момент гри та виховання, література як предмет творчості тощо.

Ці ідеї об'єднали весь попередній світовий досвід художньої педагогіки, адже саме у 20-ті роки говорили про те, що заняття мистецтвом необхідні всім: і тим, хто у майбутньому стане художником, і тим, хто ним не стане. Дитина повинна розвиватися, сприймати світ на власні очі, розуміти явища, які відбуваються навколо неї, бачити гарне і потворне, мати свою точку зору і, як людина, вміти виражати

себе, нехай це будуть не картини, а охайно зшитий костюм, грамотно написаний аркуш чи просто ідеально вимита долівка. Усе, що робить дитина, повинно нести істину краси, яку ми розуміємо за допомогою мистецтва. Художньо-творчий розвиток безпосередньо залежить від методів викладання, які використовуються вчителем на уроці, з урахуванням вікових особливостей кожної дитини. Традиційна методика викладання образотворчого мистецтва, як відомо, зробити це неспроможна.

Педагогічні умови, які можуть забезпечити ефективний вплив процесу використання обраних нами методів на образотворчу діяльність дітей, спроможні розвинути їх художньо-творчі здібності до рівня, необхідного, щоб подолати підліткову кризу у художньому розвитку. Більшої уваги потребує робота учнів під час малювання на площині, бо цю роботу легко вивчати, транспортувати і цей вид робіт займає багато часу у навчанні образотворчому мистецтву на всіх етапах. Такі форми діяльності, як робота з натури, по пам'яті, за уявленням, бесіда з образотворчого мистецтва - ми можемо назвати методами у широкому розумінні цього слова. Існує також багато методів часткового характеру, які використовуються під час певного моменту на уроці: дотиковий, педагогічний малюнок, художнє слово, вправи, музичний супровід тощо.

Отже, принципним у використанні будь-якого методу у загальноосвітній школі повинен бути згаданий вище системний підхід, який розвиває естетичну позицію особистості та її основну художньо-творчу силу. Особливо це важливо на перших стадіях навчання образотворчого мистецтва. Опишемо більш докладно методи, які може використовувати вчитель образотворчого мистецтва на заняттях з малювання на площині, а також розглянемо використання деяких дуже важливих часткових методів на уроках образотворчого мистецтва під час ліплення (скульптури) та роботи в об'ємі.

Важливе завдання уроків образотворчого мистецтва - розвиток зорово-рухової координації дітей, оскільки без цього неможливо навчити їх елементарних навичок зображення. Вправи з розвитку і збагачення зорово-рухових координацій

передбачені й на заняттях письмом, але тут вони більш одноманітні, обмежені; навички письма в корені відрізняються від тих навичок, які дитина здобуває при малюванні. У процесі зображення широкий розмах пензлем комбінується зі скрупульозно-тонкими, обмеженими і вкрай різноманітними рухами. Наприклад, першокласників знайомлять з основними кольорами та їхніми відтінками. Учні легко засвоюють, що синій, жовтий і червоний кольори не можна одержати змішанням інших фарб, що в наборі. Головним критерієм під час роботи у кольорі є виразність художнього зображення, що відбиває не тільки якість виконання дітьми поставлених перед ними навчальних завдань, але і рівень їх естетичного сприймання і відчуття кольору.

Щоб переконливо передати форму предметів і положення їх у просторі, потрібно розвивати уміння цілеспрямовано розглядати предмети, які входять у систему зображення. Завдання спостереження потребує від дітей зосередження уваги на тих об'єктах, які вони мають намалювати. Рівень зосередженості уваги учня на поданих об'єктах зображення вчитель може з'ясувати не тільки з малюнків учня, і з відповідей на ті питання, які він ставить в процесі бесіди та під час підготовки до виконання цих малюнків.

Зосередженість учня на заданих для спостереження об'єктах пов'язана з дуже важливою умовою сприйняття — умінням виділити у предметі ті елементи його форми, які мають істотне значення для переконливості зображення. Насамперед, це основні частини, що визначають будову предметів. Наприклад, розглядаючи дерево, дитині потрібно відзначити для себе (усвідомити), якої форми стовбур у цього дерева — прямий чи вигнутий, як він переходить у крону, яка форма і яке розташування його гілок, як з'єднуються маленькі гілки з великими, утворюючи крону. Пояснення завдань спостереження допомагає дітям не тільки створити більш змістовний індивідуальний малюнок, але і знайомить їх із новою термінологією.

Так, пояснюючи співвідношення частин і цілого у предметі, учитель вводить важливий термін образотворчої

грамоти - «загальна форма». Програма з розділу навчально-творчої діяльності передбачає конкретні завдання для кожного класу і вікових особливостей, і до кінця навчального року учень повинен набути конкретні знання відповідно до свого віку.

У першому класі: а) назва кольорів (трьох основних і змішування їх між собою); б) властивості матеріалів (олівець, вугілля, пастель, акварельні і гуашеві фарби).

До того ж, учень повинен розрізняти: а) малюнок від живопису; б) форму від розміру предметів. А у перспективній композиції: а) композицію раціональну, розміщення зображення на площині в межах заданого формату; б) ритм у композиції.

У другому класі: а) відрізнити малюнок з натури від малюнка по пам'яті і за уявою; б) центр композиційного рішення й рівновагу форм, симетрію в композиції, закон рівноваги; в) порівнювати свій малюнок з іншими й оцінювати його; г) легко володіти змішанням фарб.

У третьому класі: а) початкові відомості про лінію обрису, точку зору; б) про залежність освітленості на предметах і у природі; в) аналізувати зображувані предмети, виділяючи при цьому головне, особливості простору; г) симетрія й асиметрія композиції, центр композиційного задуму.

У четвертому класі: а) статика й динаміка в композиції; б) головне й другорядне. Розвивати сприйняття кольору, його обмірковане застосування як способу художньої виразності, композиційного збагачення. З раннього віку дитина любить зображувати усе, що її оточує й хвилює. У першому класі діти вже конкретніше бачать світ, виділяючи в ньому не тільки один предмет, але і те, що розміщене поруч із ним. Емоційне ставлення дитини до навколишнього світу, її своєрідний світоглядний підхід до нього не можна ігнорувати під час виконання конкретного завдання на уроках. Кожна дитина унікальна за своїм баченням й сприйняттям, а також за відтворенням їх на аркуші паперу. У малюнках-композиціях діти безпосередньо виражають свої враження, свій спосіб сприйняття навколишнього світу. Однак робота школяра повинна проходити під керівництвом учителя і його

безпосереднім спостереженням, бо вона передбачає: малювання поданого, з натури, по пам'яті.

Так, у програмі Б.М.Неменського «Образотворче мистецтво і художня праця» визначена тема цілого року «Мистецтво бачити. Ти і світ навкруги тебе» [117]. Головне, що засвоюють діти за цей рік - «важливість зацікавленого спостереження. Бо перш, ніж рука потягнеться до паперу, щось мусить здивувати, сподобатись, яскраво запам'ятися». Навчання по пам'яті: бажано будувати урок таким чином, щоб діти були зорво пов'язані з завданням, запропонованим для малювання. Пропонується дітям відтворити: овочі, квіти, які навесні дарують мамам; ліс, парк чи море; листя восени. Це знайоме дітям із власного досвіду. На уроках пропонується відтворити по пам'яті побачене на екскурсіях або репродукціях. Принцип образотворчого мистецтва - від простого до складного, від елементарної вправи до складної композиції. Уроки образотворчого мистецтва в початкових класах повинні плануватися чітко і послідовно як цілісна взаємопов'язана система.

У книзі Ю.Аксьонова та І.Левідової «Колір і лінія» перспектива розподіляється на два види [3]. Перший як точна теорія лінійної перспективи. І другий - як особливості і закономірності сприйняття людським оком форм у просторі. Залежно від завдань, які ставить перед собою художник, можливе різне застосування перспективи. Вона може бути використана творчо, як один з художніх засобів. Отже, теорія образотворчого мистецтва вчить не тільки знати і відтворювати на папері точні закони, але і підходити творчо до поставлених завдань на уроках у молодших класах, оскільки діти – безпосередні і творчі натури.

Аналізуючи історію розвитку перспективи і застосування її в композиціях, ми можемо порівняти епохальну історію з віком дітей. Так само, як споконвічно бачили світ і відтворювали його в картинах майстри минулого, так і діти у процесі розвитку відтворюють світогляд у власних композиціях. Аналіз програм з образотворчого мистецтва у школі показав, що малюванню на площині відводиться найбільша кількість годин. Це пояснюється тим, що перший образотворчий досвід дитини набувається саме під час

малювання на площині. Це може бути стіна, підлога, асфальт, папір тощо. Малювання на площині передбачає: малювання поданого, з натури, по пам'яті.

Процеси зображення по поданню можуть бути дуже різними, у залежності від змісту і відношенням між спостереженням і уявленням під час малювання. Образи уявлень бувають дуже далекими від предметів дійсності, наприклад, казкові: у них загадково комбінуються ознаки дійсності, всупереч звичайним для нас законам предметного світу.

Той, хто малює, відображає все, спираючись на знання і уявлення про матеріальну культуру народу, природу і життя минулих епох. Образи майбутнього, як і казкові, виникають з того, що нам відомо (або живе у підсвідомості), але вільно інтерпретується.

На відміну від казки, де у зображенні відомого припустима послідовність, образи майбутнього спираються на почуття реальної перспективи буття і на образи уявлень сучасності, різноманітності та багатства явищ життя, якими живуть учні. Велику роль у роботі за поданим відіграють знання про дійсність, спостереження. Художник зберігає у пам'яті зорову (візуальну) інформацію, інколи – роками до потрібного часу.

Ця особливість пам'яті дає можливість «дозрівати» інформації в глибині нашої свідомості та підсвідомості і викликатися до життя у вигляді конкретного зображення. Фіксація зовнішніх подій у пам'яті людини може здійснюватися як за участю, так і без участі свідомості. Зв'язок творчих можливостей із минулим досвідом пізнання навколишнього середовища підкреслював ще К.Д.Ушинський, відзначаючи, що уявлення не може створювати щось цілком нове, чого не було у нашій пам'яті [368, 11]. Чим багатше досвід людини, тим більше матеріалу має її уявлення. Бідність уявлення дитини порівняно з дорослою людиною пояснюється бідністю її досвіду. Тому завдання педагога полягає у збагаченні досвіду дитини для створення тривких основ її творчої діяльності. Фантазія не протиставляється пам'яті, а спирається на неї і використовує для нових образів[70, 10-11].

Наприклад, хлопчики малюють немислимі літальні апарати або машини, бо вони ще у дитинстві спостерігали за технікою по телебаченню чи у книгах і зберігли у пам'яті численні образи засобів пересування.

Діти зображують те, що створює їх фантазія. Уява - один із видів фантазії, стає засобом збагачення досвіду людини, бо вона може уявити собі те, чого не бачила, може уявити із чужого оповідання чи опису те, що у її безпосередньому досвіді не було. Вона не обмежена вузькими межами особистого досвіду і може виходити геть за ці межі, засвоюючи за допомогою уяви чужий історичний чи соціальний досвід. Коли ми читаємо газету чи книгу, то пізнаємо те, свідками чого не були, - у цих випадках уява збагачує наш досвід. Так, ілюструючи літературний твір, казку, вірш або уривок оповідання, діти завдяки власному досвіду зображують на малюнку те, що вони уявляють.

У шостому класі проводилась цікава тема «Запорізька Січ». Діти слухали оповідання про устрій козаків, їх характери, одяг, про те, як вони любили Батьківщину і як її захищали. Це спонукало дітей до роздумів про особисте ставлення до Батьківщини і рідного народу. Це приклад, коли сам досвід спирається на уяву. Необхідно визначити емоційний зв'язок між уявою і реальністю. Суттю закону спільного емоційного знаку, як його називають психологи, є те, що враження чи образи, із спільним емоційним знаком, які справляють на нас подібний емоційний вплив, мають тенденцію об'єднуватися між собою, незважаючи на те, що жодного зв'язку ані за подібністю, ані за суміжністю між цими образами не існує [295, 81-90]. Наприклад, коли ми називаємо синій тон холодним, а червоний - теплим, то наближаємо уявлення про синє і холодне на тій основі, що вони викликають у нас схожі настрої. У ході уроку вчитель може використовувати різні методи, які б стимулювали художню активність молодших школярів. Найпоширеніший з них - вербальний, тобто бесіда, оповідання про події минулого чи екскурс у майбутнє, вірші, музичний супровід, який може бути тлом усього уроку.

Як свідчить практика, при тривалому звучанні музики сили маленького художника зростають удвічі. Необхідно

враховувати також особливий підхід до кожного учня. Можна використати міжпредметні зв'язки, наприклад, з рідною мовою, літературою - чи природознавством. Написавши твір на уроці мови, діти його ілюструють на уроці малювання. Учителю необхідно, особливо у початкових класах, використовувати малювання поданого, бо в цьому віці дітям цікаві пригоди казкових героїв, фантастичні історії, вони самі люблять багато чого вигадувати, тому необхідно не втрачати час і за допомогою малювання поданого розвивати мислення дитини і композиційні навички, необхідні на всіх етапах навчання.

Отже, метод малювання поданого можемо вважати основним для художньо-творчого розвитку школярів, оскільки він сприяє їх розвитку, але це не означає, що інші методи, як, наприклад, робота з натури, не повинні братись до уваги. Навпаки, уміле використання різних методів дає всебічний художньо-творчий розвиток дитини, необхідний для виховання її духовного смаку.

Робота з натури - це не звичайне споглядання, а перехід від часткових понять про предмет до більш загальних уявлень, необхідних у будь-якій фаховій діяльності. Сприймання мистецтва - не вузькофаховий аналіз твору, а творче переживання мистецтва (основний метод роботи з молодшими школярами). Малювання з натури - це метод наочного навчання, що дає прекрасні результати не тільки у навчанні малюнку, але й у загальному художньо-творчому розвитку дитини. Малювання з натури привчає дитину мислити і цілеспрямовано спостерігати, збуджує інтерес до аналізу натури, готує учня до розв'язання більш складних завдань в образотворчій творчості – це дуже важливо для виникнення естетичних емоцій і створення художнього образу.

При навчанні малюванню вчитель не повинен забувати, що метою вивчення форми предмету є не тільки ознайомлення з його зовнішнім виглядом, а ці знання необхідні і для засвоєння інших навчальних предметів: математики, геометрії, фізики... Відомий вислів Д.Дідро про те, що країна, у якій би навчали малювати так, як навчають читати, швидко перевершила б інші країни в науці, усіх видах мистецтва і

ремеслах. Навряд чи знайдеться предмет шкільної програми, не пов'язаний із образотворчим мистецтвом.

Малювання з природи дає великі можливості для розвитку здібностей аналізувати і синтезувати зорові спостереження. У навчальному малюнку процес пізнання природи – це не звичайні спостереження, а перехід від окремих понять про предмет до узагальнених уявлень. Як у професійного художника, так і у підлітка процес малювання з природи не повинен бути механічним. Малювання – це передусім робота розуму. Ще Мікеланджело, користуючись методичними положеннями Леона Батіста Альберті про науковий підхід до навчання мистецтву, підкреслював: «малюють не рукою, а головою» [31, 123]. Відтворюючи природу, учень поринає у світ своїх уявлень, а це вже творчий процес. Розглядаючи предмет зображення, він намагається виділити його характерні особливості. Ще у XIV ст. Челіно Челіні писав, що «найдосконаліший керівник у світ мистецтва - це малювання з природи» [115, 299].

Учитель повинен навчити дітей уважно роздивлятися й аналізувати форму предметів. Дітям це цікаво, вони нерідко нас дивують уважністю до деталей. Наприклад, при малюванні пейзажу чи портрету ця особливість дітей допомагає учителю без особливих зусиль переводити їх увагу на оригінальність форми предмету, вчити правильно бачити. Малювання з природи розвиває також і абстрактне мислення, адже до конструктивного аналізу у малюнку постійно треба звертатися. Розміщати природу треба так, щоб вона не лише мала естетичний вигляд, а і розвивала у дітей знання основних законів реалістичного малюнка. У школі найчастіше природу ставлять із урахуванням тільки композиційного, естетичного змісту. Діти починають малювати з природи вже з першого класу, але саму суть завдання часто не розуміють, оскільки в цьому віці більш розвинені внутрішні рівні художньо-творчої активності, а уважність ще не стабільна. Діти можуть сприймати навколишнє, зосереджуючись лише на окремих випадкових ознаках. Вони не здатні цілеспрямовано аналізувати те, що спостерігають.

А.В.Бакушинський відзначав, що дитина в цьому віці повністю у непосредньому рухові, і байдужа або майже байдужа до споглядання речей, які малює. Дії дитини мають сильне емоційне забарвлення [25, 72]. Вона малює з природи кілька хвилин і відразу створює образ, який запам'ятала. Відомі випадки, коли молодшим школярам давали намалювати з природи глечик, і діти не звертали уваги на те, що вчитель виніс глечик із класу, вони думали про свій малюнок, про свій глечик. Малюючи весняний натюрморт (вазу з квітами), діти змінювали форму вази, кількість квітів, колір постановки. Не треба вимагати від дітей точного виконання, необхідно лише давати напрям.

Творчість художника - це його власний досвід, враження, уміння все це передавати на площині чи в об'ємі. Тому малювання з природи у молодших класах доцільно супроводжувати музичними творами, читанням, розповіддю. Наприклад, заняття із шестирічними дітьми на тему: «Живопис, натюрморт (простий за формою підсвічник і яблуко)». Учитель описує тепло цих предметів, розкриває душу неживих істот, розповідає про випадкову зустріч підсвічника і яблука. Світло в класі вимикають, вікна закривають шторами. Свічку запалюють, і вогонь ніби оживлює неживих істот. Написані акварельними фарбами роботи випромінюють іскристі переливи кольорів, як живі образи театру життя. Діти набувають навичок роботи з олівцем, пензлем, аквареллю, гуашшю. Вони спостерігають, радіють і дивуються: спочатку у них формується естетичне сприймання, а потім з'являється розуміння того, що, як, навіщо створюється у мистецтві. Ю.М.Бонді в «Образотворчому мистецтві» у 1924 році зазначав, що роль педагога на початковому рівні першого ступеня - допомогти дітям пережити уяву, збагатити їх емоційний досвід, і в жодному разі не прискорювати момент правильного графічного формування їх образів. Але не слід забувати, що примітивне дитяче сприймання, хоча воно менш структурне, в певному розумінні навіть більш цілісне, ніж зріле сприймання дорослих.

У молодшому віці формуються перші знання про перспективу: діти розуміють зменшення розмірів предметів

відносно їх віддаленості чи приближення до глядача, і приблизно передають зорову деформацію кола і квадрата. Малювання у молодших класах починається зі зображення простої форми, яка поступово ускладнюється.

З третього класу діти вже можуть передавати об'єм. Спочатку можна проводити вправи тривалістю до 5 хвилин на обговорення ознак предмету, бажано методом порівняння, що сприятиме розвитку спостережливості. Спостереження повинно бути організованим, з чітким завданням і метою. Учитель спонукає учнів спостерігати, протиставляти об'єкти добре продуманими питаннями. Роль педагога - непомітно допомагати дітям здійснювати творчі задуми і в жодному разі не сковувати їх ініціативу. Заняття необхідно ілюструвати наочністю. Із цією метою можуть використовуватися малюнки самого учителя в процесі уроку. Живий, виразний і емоційно насичений малюнок учителя має велике виховне значення. У ньому міститься важливий повчальний матеріал, виявляються фахові елементи творчості, трактування зображуваного [156, 169]. За допомогою такого малюнка вчитель наочно показує хід виконання завдання з природи, активізує увагу і мислення дітей.

Найчастіше вчитель виконує малюнок на класній дошці, на планшеті або в альбомі (якщо фарбами). При цьому слід пам'ятати, що діти не вміють аналізувати і порівнювати те, що малюють. Їх критерій - це особисте ставлення до предметів: «А у мене ось так» [125, 71]. А вже на другому ступені шкільного навчання діти живуть свідомо. Як відзначав А.В.Бакушинський, настає новий період розвитку розумової діяльності дитини - аналітично-розумовий [25]. У 4-7 класах знання, одержані у початковій школі, уточнюються і доповнюються новими категоріями: перспектива, конструкція, пропорція, об'єм, світлотіньові відносини, колір, фактура, просторові відносини.

Розвиток і закріплення образотворчих навичок здійснюється на уроках малювання з природи, причому вчитель не допускає, щоб учень зображував природу по-різному, як йому забажається. Ефективними на таких уроках є словесні методи: пояснення, бесіди з порівнянням предметів. У ході заняття

вчитель повинен вести індивідуальну роботу, слідкувати за послідовністю виконання навчального завдання, але на самій роботі учня малювати не бажано, бо це гальмує його активність. Якщо дитина зайшла у безвихідь, то вчитель може показати і скерувати хід її думки.

Щоб уроки були продуктивними, необхідно завжди ставити красиву і виразну натуру з цікавим освітленням, яка викликала б у підлітків естетичну потребу самовираження у малюнку. Вік учнів сприяє розвитку художньо-творчої активності, це період формування світогляду через глибше знайомство з різними науками, ремеслами і мистецтвами. здатність людини зберігати у пам'яті образи дійсності, спостережливість – одна з граней її психічного життя, необхідна умова розвитку почуттів і мислення. Побачене колись людина може відтворити у пам'яті, знову і знову пережити це, критично оцінюючи і доповнюючи яскравими враженнями власного досвіду. Психологи, дослідивши процеси пам'яті, відзначають їх активний характер. У процесі запам'ятовування, збереження сприйнятого, у пам'яті здійснюється не тільки відбір і виділення одних ознак і вилучення інших, а й класифікація образів дійсності. Таким чином, у зображенні по пам'яті ми маємо не просто дзеркальне відображення дійсності, а й відображення, яке пройшло певну обробку у свідомості. Завдяки цій, інколи цілеспрямованій, а подеколи і неусвідомленій обробці, утримуються індивідуальні образи конкретного суб'єкту. Це накладає відбиток і на формування індивідуального образного мислення в образотворчій діяльності учнів [300, 51].

Образна пам'ять (ейдетизм) може бути вродженою і її можна розвинути постійними вправами зорової пам'яті. Дослідження явищ ейдетизму показало, що всі діти мають образну пам'ять. Первісні мисливці-митці були ейдетиками, адже сцени полювання на оленя, який тікає, або розлютованого пораненого звіра вони зображали відповідно до своєї образної пам'яті. Ми часто буваємо вражені жвавістю і правильністю дитячих малюнків, говоримо про художню обдарованість дітей. Але їх малюнки - це не художні твори, а тільки відтворення невмілою дитячою рукою зорових образів,

утриманих образною пам'яттю. З віком ейдетизм у дітей зникає, сила образу слабшає і відтворити зображення вони не вміють. У школі дитину навчають як малювати правильно, вимагають, ставлять оцінки, а спроможність зображувати, заснована на ейдетичній пам'яті, згасає... Це складний період для дитини і педагога. Завдання вчителя - зберегти безпосередність образних уявлень дитини і навчити її законів побудови зображення. Якщо неможливо зберегти образну пам'ять, то слід навчити дитину користуватися зоровою пам'яттю. На цей аспект проблеми наша педагогіка досі не звертала уваги.

Спостереження переконують, що ейдетики, як правило, погано піддаються навчанню. Виникає питання: треба чи не треба дбати про збереження образної пам'яті дитини, якщо вона у неї чітко виражена? Відомо, що ейдетики схильні відтворювати образи тільки одного плану: якась дитина малює тільки коней, інша - кораблі, третя - архітектурні споруди. Яскраві тому приклади - Г.Доре, Д.Рейнолдс, І.Айвазовський. Спільним у малюванні з натури і по пам'яті є те, що зображення виконуються на основі сприймання реальної, конкретної дійсності. Малюнок по пам'яті, на відміну від роботи з натури, виконується на основі спостережень дійсності таким чином, що між спостереженнями і виконанням малюнка може бути тимчасовий інтервал, короткий і тривалий. Цей інтервал і виконує важливу функцію у роботі пам'яті.

Художня педагогіка створила цілу низку прийомів розвитку зорової пам'яті, наприклад, після тривалого малюнку виконується малюнок по пам'яті, коли спочатку предмети розглядаються, а потім відтворюються по пам'яті. Далі йде процес розглядання малюнка, потім порівняння його з натурою і продовження малювання по пам'яті. Школярам добре відомі такі види письмових робіт, як диктант, переказ і твір.

Проводячи аналогію (безумовно відносно), малювання по пам'яті можна порівняти з переказом, який полягає у передачі раніше сприйнятого змісту. Так при малюванні пейзажу, портрету, тематичному малюванні доцільно використовувати музичний супровід. Наприклад, при

малюванні пейзажу вчитель може використовувати «Пори року» П.І.Чайковського, Вівальді.

У четвертому класі опрацьовуючи тему «Всі народи оспівують материнство» ми успішно використали колискову Б.Б.Гребенщикова. Музику слід підбирати в гармонійному поєднанні з поетичним словом і показом репродукцій митців чи власних робіт. У початковій школі кількість репродукцій митців чи власних творів учителя не мусить бути менше 4-5, вступна бесіда має тривати до 10 хвилин, бо у цьому віці для дітей цікавий сам процес: послухавши вчителя, вони починають малювати. Помилка більшості вчителів полягає у затягуванні початку уроку (навіть підлітки 30-ти хвилинну лекцію вчителя не витримують) - це призводить до того, що енергія учнів згасає, і вони не встигають реалізувати себе, свої думки, переживання у художній творчості. Сприймання мистецтва - це активна діяльність, якої необхідно навчати. Головною характеристикою будь-якого сприймання і почуття є напруженість або уважність душі, яка обов'язково виникає як реакція на зовнішні подразники. Останні діють на органи людини, збуджуючи відповідну реакцію всієї психіки за допомогою почуття. Під час сприймання мистецтва збагачується як свідомість (усвідомлений досвід), так і підсвідомість (вторинно неусвідомлені навички і вміння).

У початкових класах переважає гра, як один із методів навчання. Добре поставлена гра - це найкращий для дитини стимулятор творчого самовираження. «Спостерігаючи життя дітей, ми можемо побачити, що праця, гра і мистецтво тісно пов'язані між собою, практично неможливо відокремити один від одного, можна тільки сказати, який з елементів переважає», - відзначав С.Т.Шацький у своїй книзі «Мистецтво як елемент дитячого життя» у 1918 році [294].

А ось А.В.Бакушинський у 1925 році рекомендував: «Якомога швидше починати з реальної дії - гри, з живої і яскравої бесіди, - починати зі збудження рухового і зорового уявлення. Ці прийоми викличуть потік образів і потребу в їх реалізації» [295, 76]. Наприклад, перед тим, як намалювати тварин з їх неповторним характером, діти намагаються прямо в класі, звісно за бажанням, зобразити ту чи іншу тварину. Вони

ходять як ведмеді, стрибають, як зайці... У кожній дитині живе актор, бо кожна дитина вміє грати, але одні діти мають реальне уявлення про дію, тобто їх копіювання більше схоже на дійсність (такі діти, по праву є лідерами у рольових іграх), а в інших - наслідування виходить скованим, такі діти грають роль з меншим бажанням. Проте це не значить, що така дитина гірше уявляє собі рольову дію. В ній говорить і розгортається не менш яскрава образна картина, ніж у лідерів. Тому, напевно, поки перші перетворюються у зайців «вголос», інші активно перетворюються «про себе». І потім, під час малювання відбудиться повторне вживання в образ (і моторне, і вербальне), який яскравіше і гостріше заговорить. От тоді і виявиться внутрішнє акторство: у мовчунів образи можуть бути більш промовистими, ніж у лідерів.

Цікаве поле діяльності розгортається на уроках колективної творчості. Причетність кожного до створення спільного зображення породжує і здорове веселе змагання, коли навіть неквапливі прагнуть виконати роботу якомога швидше. Прикладом такого завдання може бути зображення «Святкового флоту» у 3 класі. На дошку вчитель прикріплює великий аркуш паперу – це море. Кожен учень спорядив (намалював) свій святковий корабель, приклеїв малюнок на «море». Вчитель кожного разу при появі нового корабля малює на його честь салют. Кінцевого вигляду загальна картина набуває тоді, коли буде приклеєний останній корабель. Потім обирається найкращий з усіх кораблів і прикрашається прапором, домальованим учителем. Ефективними на такому уроці є методи порівняння та бесіди.

Тут слід зауважити, що не просто організація гри, а особиста участь педагога створює особливу довірчу атмосферу у класі. Наступний приклад - колективне панно «Сад восени». Кожна дитина вирізує ножицями з кольорового паперу дерево: стовбур і гілки (усе разом) - проста складена витинанка. А під гілки підклеює стовбур з одного аркуша, що повторює обриси гілок. Деревя різнокольорові, розмір усіх майже однаковий, деякі вирізані прямо із травою. А вчитель готує тло: небо з хмарами, землю з померхлою травою, листям і стежкою. І потім разом із дітьми розміщує вирізані дерева, виділяючи

більш вдалі роботи, особливості композиційного розміщення: за кольором, розміром, ритмом. При цьому кожному вчителю необхідно шукати свої варіанти рішення й підходи до колективної творчості, але повністю ігнорувати ціль таких робіт не можна.

Також важливим методом активізації образотворчої діяльності виступає і театралізований момент. «У кожній дитячій грі переплітаються всі види світового театру: і театр звірів, і тіней, і людини», - писав Н.С.Шер у роботі «Театр у школі» [294, 130]. Наведемо приклади театралізації на уроках малювання з натури весняної гілочки в 1 класі. Учитель звертає увагу дітей на віночок із весняних гілочок у своїй руці. Каже, що він чарівний. Запитує у дітей, хто хотів би надіти його і перетворитися на Весну. Потім звертається до дітей: «Подивіться, яка у нас красива Весна, а щоб ти подарувала людям?» «Весна» відповідає: «Багато кольорів, світло, сонце». Ще декілька дітей одягають вінок. Діти уявляють себе Весною, входять в образ. А у 3 класі змістовною є тема «Художник і видовище». Діти знайомляться зі світом театру, можуть підготувати невеличку виставу, де використають маски, ляльки, афіші, зроблені самостійно протягом певного періоду навчання. Необхідно зробити так, щоб всі діти брали участь у постановці вистави. Вдалий виступ у ролі актора, лицедія згодом допоможе краще розкритися в образотворчій чи конструктивній діяльності. На цьому етапі вчителю необхідно розбудити фантазію дітей, відвести їх від шаблону та стереотипу. Створенню атмосфери свята, дива буде сприяти і музичний супровід, підібраний спеціально до п'єси. У старших класах ці п'єси можуть демонструватися перед усією школою і виготовлятися маски до новорічного карнавалу.

Дітей приваблює і набуває широкого поширення гра в плями (вільне володіння формою). Суть її така: діти кладуть перед собою аркуш паперу, згорнутого вдвічі. Учитель проходить рядами і в кожного з учнів на одному боці аркуша залишає пляму, діти накривають її іншою половинкою паперу, а потім розгортають аркуш. Народжуються дві плями неймовірних конфігурацій. Тепер завданням для них буде

знайти якість зображення, для цього вчитель може показати приклад на своїй плямі.

Головною метою уроків декоративно-прикладного мистецтва є залучення дітей до перебудови світу за законами краси. Усе, що дитина створює на уроці, повинно обов'язково виконувати утилітарну функцію. Якщо дитина робить вітальну листівку, то їй необхідно обов'язково комусь подарувати. У програмі з образотворчого мистецтва і художньої праці є завдання зі складання узорів, з конструктивної переробки елементів природного світу, архітектури - паперопластика, декоративний розпис (складання ескізів і готові вироби), ліплення та дизайн. Такі завдання у загальноосвітній школі мають за мету пробудити творчі сили і самостійність учнів, заохотити їх до суспільно-корисної праці. Скажімо, разом з учителем учні можуть зробити розпис стіни у коридорі чи холі, учнівськими роботами можна прикрасити усю школу або продати їх.

На уроках з декоративного малювання вчитель знайомить учнів із основними принципами декоративно-прикладного мистецтва, із правилами і законами: дотримуватися ритму, симетрії, гармонійного поєднання кольорів. Діти навчаються складати узори, стилізувати реальних істот і предмети, продовжують оволодівати навичками роботи акварельними фарбами, гуашшю, тушшю, а також продовжують роботу з різними матеріалами, які збагачують творче мислення, прищеплюють любов до праці і поглиблюють інтерес до мистецтва (колаж, ліплення, аплікація тощо).

Декоративне малювання мусить бути тісно пов'язане з малюванням з натури. Перед підготовкою ескізу декоративного оформлення предмету вчитель пояснює, що художник-прикладник використовує форми природи: листя, квіти, морську і земну фауну, а потім переробляє ці форми у своїх композиціях, тобто стилізує - прибирає зайве, виділяє те, що підкреслює форму предмета. Якщо у початковій школі це може бути один елемент, то у старших класах діти складають складні ескізи і можуть розписувати вироби, особливо якщо у школі існують факультативні заняття. На цьому уроці ефективний

наочний метод використання взірців народних орнаментів, готових виробів майстрів промислів Петриківки, Опішні, Гжелі тощо. Розглядаючи їх, учень починає розуміти красу поєднання різноманітних форм і кольорів, гармонійної єдності малюнку і кольору [72]. Доцільно при показі наочності використовувати порівняння, щоб краще виявити специфічні особливості кожного напрямку цього виду мистецтва.

У початкових класах із декоративного малювання складання узорів з прямих ліній та нескладних елементів виконується одразу пензлем без промальовування олівцем та використовується друк за допомогою фігурного штампую вирізаного з картоплі, гумки чи картону і також без олівця.

На всіх етапах навчання, окрім цих технік, цікавими є і завдання з паперопластики, вони близькі до скульптури, але відрізняються від традиційного ліплення з пластиліну або глини, де маса форми набирається поступово, своєю порожниністю і становлять «оболонку» того, що зображається. Такий вид творчості не виключає широких можливостей у вивченні форми предмету, а в деяких випадках, навпаки, допомагає зрозуміти ту чи іншу пластичну основу. Технологія виробів з паперу не складна, але має ряд специфічних особливостей. Вона становить систему ребер жорсткості внаслідок згину аркуша за прямою лінією.

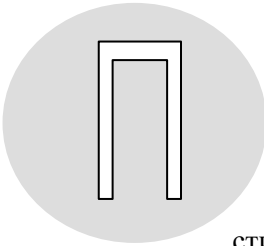
Створюючи складні форми, необхідно використовувати згини криволінійного характеру. Залежно від характеру криволінійного надрізу паперу згинаючись, він інколи дає неочікувані пластичні форми. Звісно папір - це не метал і не гіпс, і не пластилін - у нього коротке життя, але паперова пластика тому й розрахована на заняття навчального характеру на певному тимчасовому етапі. Тут головне - процес творчості! І цьому сприяє доступність матеріалу, результативність роботи з ним. Така творчість розвиває мислення і просторову уяву, тому вона не поступається іншим видам мистецтва. Об'єкти зображення в техніці паперопластики - усе, що ліпиться з пластиліну: цікаві новорічні іграшки та ліхтарики, карнавальні маски, окрім цього ще й архітектура, квіти, фрукти, фігурки птахів, риб, комах, тварин та людини. Так, у початковій школі діти у техніці паперопластики виконують роботи більш

простої форми: з меншою кількістю згинів без використання ножа та леза – це пов'язано з технікою безпеки. Діти частіш користуються як плоскими формами - без згинів або з прямими згинами, які можна зробити просто згинаючи папір за лінією і підкручуючи його, так і округлими формами: конус.

Якщо у першому класі діти роблять напівоб'ємні фігури: акваріум із рибками, що у рельєфі виходить на половину, то у третьому класі до Різдва діти роблять вже янгола. Тулуб, руки - конуси різні за величиною. Голова - два склеєних кола, німб і крила - плоскі деталі. Підкрутка паперу за допомогою ножиць чи олівця - це волосся, прикраси для крил. Пояснивши хід виготовлення, учитель слідкує за роботою кожної дитини, але не заважає польоту її фантазії. При роботі з архітектурою, діти спочатку виготовляють просту за формою хатку з кривлею трикутної форми, а у старших класах вони можуть будувати з паперу споруди різних стилів, характерних для Азії, України, Європи тощо. На цих уроках доцільно організовувати колективну роботу, будуючи цілі вулиці з будинками, фонтанами, арками тощо. У майбутньому художня реорганізація навколишнього середовища стане одним із важливих завдань школярів. У дослідженнях, спрямованих на передбачення методів і змісту навчання у школах майбутнього такі ідеї перевіряються і вже сьогодні одержують позитивну оцінку. Завдання сучасної школи в умовах комп'ютеризації - забезпечити баланс технічних і художніх начал, створити умови для гармонійного розвитку особистості [129]. Досліджувані методи показали, що творчі здібності дитини ефективно розвиваються також і на уроках декоративно-прикладного мистецтва, бо як відзначав Ю.М.Бонді у 1924 році, дитина навчається законам спілкування з матеріалом законів композиції [294].

РОЗДІЛ ІІІ. МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Особливості сприймання творів мистецтва



процес сприймання творів митців як засіб стимулювання природної художньо-творчої активності дітей, потребує особливої уваги педагогічного керівництва, яке б сприяло художньо-творчому розвитку особистості на перших стихійних, але цінних своєю оригінальністю

етапах.

Педагоги, які працюють у позакласній та позашкільній системі естетичної освіти, небезпідставно стверджують, що їхнім учням-початківцям реалізувати свої творчі можливості заважає шкільна методика малювання, оскільки результати образотворчої діяльності дітей оцінюються за критеріями, які виходять з більш вузьких завдань, ніж того вимагає сутність дитячої художньої творчості. Таке навчання досі існує через недовіру до природи дитини, її віковому творчому складу. У сучасній школі, на жаль, ще живе муштрування маленького автора, напихування його теоріями та технічними прийомами.

На наш погляд, таке навчання обмежує природну творчу активність, художні здібності дітей не розвиваються, а залишаються у зародку. Замість здорового духовного наповнення - життя і мистецтва, дітям пропонується сурогатний замітник із таблиць, методичних розробок академічної школи, не пристосованих для дитини з її природною художньо-творчою обдарованістю, щирістю, характерною саме такій стихійній діяльності. «Технічні проблеми повністю підміняють собою у цих випадках саму суть мистецтва», - писав В.С.Щербаков. Ця позиція фахівців з

позашкільної роботі в галузі образотворчого мистецтва (Г.В.Лабунська, С.Д.Левін, Н.П.Рожкова, В.С.Щербаков) не збігається з точкою зору представників традиційної шкільної системи (В.І.Кірієнко, В.С.Кузін, Т.С.Комарова, Н.А.Кириченко), які мають на цю важливу проблему однобічний погляд, підкреслюючи значення графічної грамоти у художньо-творчому розвитку дітей. Естетичному розвитку та вихованню дітей перешкоджають різні погляди на організацію класної і позакласної роботи, часто безпідставно заперечується надбання педагогіки радянської влади. У школі, і тільки у школі бачили творці та ініціатори загальної концепції естетичного виховання реальний центр художньо-естетичного розвитку дитини [294, 215].

У «Основних принципах єдиної трудової школи» сказано, що малювання викладається на початковому етапі за методом вільної дитячої творчості: фантазування, малювання по пам'яті тощо. Після цього воно переходить до замальовування з натури дидактично підібраних серій об'єктів і, нарешті, розгалужується на точне математичне креслення з одного боку, і художнє малювання - з іншого. Тільки на третій стадії припустиме і систематичне викладання теоретичних даних [294, 77].

В.С.Мурзаєв у 1913 році, узагальнюючи досвід практичної методики керівництва творчим малюванням у початковій школі, писав: «Максимум творчості при мінімумі техніки - ось єдиний найкращий шлях на першій сходинці навчання. Говорити про успіх навчання малюванню вчитель повинен не за старанно і зовні красиво виконаним «прилизаним» малюнком, - а за силою та інтенсивністю творчої напруги маленьких художників, яскраво пов'язаної у вільному невимушеному користуванні малюнком, як мовою, як засобом. І це зовсім не означає, що на цьому етапі розвитку ми ігноруємо більш периферійні рівні художньо-творчої активності молодшого школяра» [237, 8-9]. Ми поділяємо позицію цілісного підходу до методів навчання на уроках образотворчого мистецтва у 1-4 класах. Кожному віковій необхідні засоби, які «дозволяють пережити в усій повноті життєвого змісту» відповідну фазу розвитку, а у молодшому

шкільному віці - тим паче. Тільки на базі цілісного підходу до розвитку художньо-творчої активності дитини можливо подальше більш тривке засвоєння художніх знань, вмінь і навичок.

У молодшому шкільному віці, користуючись природними особливостями, необхідно розвинути у дітей потребу такого навчання. «Розум, - відзначав А.Хакслі, - не посуд, який можна механічно наповнювати. Він живий, тому його слід жити. Їжа засвоюється краще тим організмом, який споживає її із апетитом. Якщо ми будемо ставитись до шлунку як до відра, в яке їжу накачують, то цілком природно, що харчі вивергнуться в судамах нудоти» [422, 27]. Про це ж писав і І.Г.Песталоці, коли зазначав, що навчання всупереч природі, є наругою над психікою дитини та її травмуванням [268, 186]. У свідомості людей, від яких залежить майбутнє художньої культури населення країни (від батьків, вихователів дитячих садків, учителів), часто живе вульгарне розуміння дитячого малювання як діяльності руки і ока. Внутрішню, духовну роботу зі створення художнього образу вони вважають доступною тільки фаховому художнику.

Молодший шкільний вік для розвитку внутрішньої художньо-творчої активності особистості залишається неповторним періодом становлення особистості. «Час у житті дитини особливо дорогоцінний, усупереч загальному переконанню, що у дітей часу більше, ніж їм потрібно. Неприпустимо втрачати час, який міг би їй пішов би на придбання життєво корисних навичок уваги, пам'яті, уяви, думки, на придбання життєво важливих знань - образів», - зауважував Ф.І.Шміт [397, 61].

Вікова специфіка естетичного розвитку молодшого школяра така, що він позбавлений головних «ворогів творчості»: страху, боягузтва, невдачі, які сковують уяву та ініціативу, високої самокритичності, страху недосконалості тощо [32,58] . Спираючись на вищесказане, можна вивести формулу творчого розвитку дитини 6-7-річного віку: від загального підійматися до конкретного, що не заперечує стимулювання цілісного природного механізму художньо-творчої активності молодшого школяра. Крім того, у

початковій школі необхідно дотримуватись педагогічних принципів, які забезпечують навчання від складного до простого і детального, щоб учень не втратив обдарованість у «реалістичний період» свого розвитку. Необхідно використовувати відведений природою час для максимального педагогічного стимулювання здібностей дитини, бо актуальність творчої діяльності повертається до неї у пізніші роки. Про це говорив і К.Бюлер [53].

Вже на перших уроках слід створювати атмосферу, сприятливу для навчання мистецтва. От як писав про це П.Чистяков: «Возити землю тачкою можна і тихо, і мирно, і одноманітно: навчатися ж мистецтву так не можна. У художника повинна бути енергія життя, кипучість» [79]. «Обкатаний» таким чином механізм природної творчої активності створює передумови розвитку і удосконалення окремих її складових, наприклад, таких, як графічна грамотність. Для такого підходу не страшні невдачі - вони навіть необхідні. Незмінне позитивне підкріплення образотворчої діяльності не потребує надмірних зусиль, а відбувається ніби саме по собі, призводячи до того, що природні механізми активності гальмуються і зникають, а потім людину значно важче мобілізувати на творчість. На думку психологів, для відновлення і розвитку природної художньо-творчої активності, як і будь-якої іншої пошукової діяльності, необхідне періодичне чергування успіхів і невдач, оскільки невизначеність прогнозу не лише не пригнічує пошукову активність, а за сприятливих обставин навіть збільшує [305. 35-36].

Педагогу необхідно мати на увазі і перспективу розвитку продуктивної художньо-творчої активності учня, а не лише обов'язковий і неодмінний успіх його на кожному уроці. У керівництві художньо-творчою навчальною діяльністю повинні домінувати засоби перспективного і непрямого педагогічного втручання. Учителю має рідше звертатися до методів прямого і оперативного керівництва, бо вони стримують ініціативу і пригнічують творчість учнів.

Р.Арнхейм у книзі «Мистецтво і візуальне сприймання» підкреслює: «Старомодний учитель, вправними

фаховими прийомами призводить на своїх учнів сильне враження, але вина його перед ними як і художника-примітивіста, який наставляє дитину: «Це милесенька картиночка, але не можна досягти успіху, не маючи гостре чуття» [19, 199].

Відхиляючи саму можливість вольового втручання у творчий процес, К.С.Станіславський наполягає на існуванні непрямих шляхів його розвитку, говорив про можливості свідомого впливу на творчі механізми, пов'язані з підсвідомістю та інтуїцією: «Залишимо ж усе підсвідоме чарівниці природі, а самі звернемося до того, що доступне, - до свідомих підходів, до творчості, і до свідомих прийомів психотехнік. Вони перш за все вчать того, що коли до роботи залучається підсвідомість, треба вміти не заважати їй» [342, 24].

На перших етапах навчання дітей творчості, яке має спонтанний характер, необхідно стимулювати психоемоційний розвиток у цій галузі, що є, на наш погляд, умовою найбільш продуктивної творчої діяльності у процесі подальшого художнього розвитку особистості. Бо надто опосередковані відрефлексовані відношення між загальноновидовим і соціокультурним полюсами, як уже відзначалося, призводять до помітного збіднення та безсилля художньої форми, що позначилось на мистецтві деяких періодів історії мистецтва. Мабуть, саме тому серед митців, які мають особливо тонку, чутливу конституцію, таке збіднення «напруги» виявляється у більш гострій формі, і викликає реакцію більш природну та енергійну [120, 99].

Шлях спілкування - творче переживання твору мистецтва. В основі такого переживання лежить повторний акт відтворення тієї внутрішньої творчої напруги - змісту, того внутрішнього образу, якому художник дав більш-менш адекватне матеріальне вираження - форму. А.В.Бакушинський художній твір назвав «збудником схожої творчої дії», художником у глядача. У той же час, твір мистецтва дає можливість впливати на процес художньої творчості суб'єкта, яка, як відзначалось, вкрай індивідуальна. Сприймання

мистецтва має творчий характер, воно є тотожним художньо-творчому процесу.

Проблема розвитку художньо-творчої активності у процесі сприймання мистецтва, судячи з пам'яток палеоліту і етнографічних даних, природним чином розв'язувалася вже у часи первісного ладу. Художнє сприймання й творчість органічно вплітались в духовно-магічну діяльність первісних мисливців. Усі присутні у ритуальному обряді нанесення малюнків, виконання танців, пісень ставали співучасниками [98. 113]. Два цих процеси на першому етапі виступають спорідненими частинами єдиного синкретичного комплексу.

Уперше в історії естетики сформулювати цілісну теорію художньої творчості та естетичного сприймання, пов'язуючи ці процеси, вдалося відомому мислителю пізньої античності Аврелію Августину. У його теорії пильна увага спрямовується у внутрішній світ людини, до механізмів сприймання, пізнання і творчості [50, 26]. У подальшому це викликало проблему естетичного сприймання, яке психологічно пов'язане зі сферою творчості і самим твором мистецтва. Саме психологічний зв'язок естетики Августина, найбільш докладно висвітлений у VI книзі трактату «Про музику», відрізняє його естетику від попередників. На думку А.Августина, наш дух оперує образами, які надходять або від органів чуттєвого сприймання, або із глибин пам'яті. Він показав, що чуттєве сприймання - це складний психофізіологічний процес, який відбувається не механічно, а за активної дії всіх духовних сил людини.

Головною характеристикою будь-якого сприймання і відчуття є напруженість, напруга, чи стан душі, який виникає як реакція на зовнішній подразник. Сучасні погляди, в основному, не заперечують, а доповнюють цей напрям ідей. М.С.Каган відзначає, що художня активність особистості розгортається і у творчості, і у споживанні мистецтва [123, 262-263]. У навчальному посібнику О.Н.Органової «Специфіка естетичного сприймання» також йдеться про активність суб'єкта естетичного сприймання, про його участь у створенні художнього образу [252, 163]. Ю.Б.Борев пише, що сприймання художнього твору багатопланове, воно

складається із безпосереднього емоційного переживання, розуміння логіки авторської думки, багатства художніх асоціацій, які залучають весь світ культури до акту рецепції [79, 204].

Філософи відзначають подібність естетичного сприймання і творчості художника, незважаючи на їх протилежне спрямування: художник втілює результати свого осмислення і переживання, а «споживач» мистецтва збагачує свої уявлення про мистецтво і дійсність. На їх думку художнє сприймання має, перш за все творчий, більшою мірою суб'єктивний характер. Сприймаючи художній твір, індивід не обмежується звичайною фіксацією змісту. Він сприймає образ через призму свого індивідуального досвіду, вносить у нього нові елементи, яких бракує, тобто бере участь у творчому акті, у створенні художнього образу. «Грунтуючись на змісті, вилученому зі сприйманого художнього твору, у той же час наскрізь просякнутий індивідуальністю суб'єкта, який сприймає, який робить його іншим, відмінним від того, як він уявлявся творцеві художнього твору», - відзначає О.Н.Органова [252, 163].

С.М.Ейзенштейн цю особливість художнього сприймання висловив так: «Кожен глядач, відповідно до своєї індивідуальності, по-своєму, зі свого досвіду, із надр своєї фантазії, із тканини своїх асоціацій, із передумов свого характеру, норову і соціальної належності створює образ за цими ніби показниками автора, які неухильно ведуть його до свідомості і переживань. Це той же образ, який задумав і створив автор, але в той же час це образ, створений творчим актом глядача» [252, 171]. Свідченням того, що художнє сприймання у певному розумінні є тотожним художньо-творчій активності є наявність у цих структурах діяльності свідомості і підсвідомості, розуму та інтуїції майже в однаковій мірі. Зрозуміло, що і у процесі гносеологічного сприймання суб'єкт виявляє досить широку активність: він обирає явища для сприймання, осмислює їх на основі власного досвіду, знань і додає у сприймання дещо від себе. Це надає сприйманню певної суб'єктивності, тому прояв активності має свої межі.

Сприймаючи твір мистецтва, глядач, читач, слухач тренує свою надсвідомість - інтуїцію. Саме слово «інтуїція» у перекладі з латини означає пильно, уважно дивитися, і тлумачиться як чуття, проникливість і безпосереднє розуміння істини без логічного обґрунтування. Інтуїція закладена попереднім досвідом.

У справжньому творі мистецтва, у його метафізичному устрої приховані питання, проблеми, загадки, які потребують відповіді на те, що раніше було невідоме свідомості. І реципієнт виробляє ці знання сам. Такі знання не завжди і не повністю переходять у свідомість, але вони більш стійкі ніж знання засвоєні теоретично або шляхом наслідування. Адресовані до надсвідомості людини, вони формують у реципієнта ті властивості і якості, доступ до яких найбільш складний. П.В.Симонов і П.М.Єршов зазначають, що на певному етапі у надсвідомості та творчої інтуїції з'являється можливість безпосереднього використання досвіду, який зберігається у підсвідомості [335, 92]. Таким чином, процес сприймання мистецтва розглядається ними як «приводний пас» усіх рівнів продуктивної художньо-творчої активності особистості, оскільки твір мистецтва - це цілісна синкретична субстанція, яка акумулює всі складові художньої обдарованості автора.

Особливо виділимо психологічні основи естетичної реакції на твір мистецтва, яка неодмінно мусить бути психофізіологічною, тобто охоплювати процеси не тільки у свідомості і підсвідомості, але і в організмі як цілісній системі нейромеханізмів [70, 51]. Для того, щоб твір образотворчого мистецтва міг активізувати продуктивну художньо-творчу обдарованість дитини необхідно забезпечити умови для тривалих емоційних зв'язків її зі світом мистецтва. Це і є першочерговим завданням передових програм образотворчого мистецтва у початкових класах.

Щоб відбулось тісне зближення з твором мистецтва, необхідні умови, відповідно до рівня розвитку художнього сприймання реципієнта. І чим менше підготовлений до цього учень, тим більше педагогічних зусиль він потребує. «Різниця між художником і не художником не в тому, що перший має в

собі щось, чого не має другий, а тільки в тому, що перший у більшій мірі має те, що другий має в меншій мірі ...», - підкреслював Ф.І.Шміт у книзі «Чому і навіщо діти малюють» [397, 39]. У цій же книзі він доходить висновку, що художня творчість необхідна кожному. І навчати мистецтва слід не тільки тих, хто має особливі здібності до них у цьому віці, а саме тих, хто менш здібний.

Є.П.Зальцман розглядає здатність до аналітичного проникнення в структуру твору як властивість, яка значною мірою породжує емоційно-естетичне ставлення до образотворчого мистецтва [107, 116]. Аналіз змістовної форми художнього твору вона розглядає як найбільш надійний шлях формування навичок художнього сприймання у студентів художньо-графічного факультету. Вочевидь подібна педагогічна діяльність доцільна там, де люди з достатньо високим рівнем художньо-творчих здібностей. Така методика не руйнує, а доповнює художній образ, створений скульптором, графіком чи живописцем. Але якщо у такий спосіб розвивати художнє сприймання у молодших школярів, то це відповідатиме концепції американського вченого Томаса Манро, який протиставляє процеси сприймання мистецтва і самої творчості, пояснюючи це тим, що акт сприймання, на відміну від художньої творчості, має інший характер, суто аналітичний [323]. Зміна об'єкта (в даному випадку розвиток особистості) полягає в тому, що з часом якісно-кількісні характеристики об'єкта змінюються. Деякі з них набувають інших значень, деякі зникають, замість них з'являються інші. Сукупність якісно-кількісних характеристик об'єкта в даний час визначає стан цього об'єкта. У ході зміни об'єкт переходить із одного стану в інший. У радянській психології з проблем розвитку здібностей індивіда у процесі засвоєння продуктів попередньої культури розвинулись дві концепції.

Представники одного напрямку (Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, П.Я.Гальперін та ін.), розглядаючи розвиток здібностей індивіда, акцентували увагу на засвоєнні продуктів попередньої культури, класичної спадщини. На думку А.Н.Леонтьєва, оволодіння здобутками попередніх поколінь, «переведення» їх у «свої» здібності відбувається через людей,

тобто в процесі спілкування. Через спілкування дитина, людина навчається адекватної діяльності. Таким чином, цей процес є за своєю функцією процесом виховання [199, 422].

Суттю іншої концепції розвитку здібностей (С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Н.А.Менчінська та ін.) є зв'язок розвитку здібностей із процесом засвоєння продуктів людської культури, але через здійснення власної творчої діяльності, внаслідок якої з'являється новий продукт. С.Л.Рубінштейн відзначав, що для формування будь-якої значної здібності треба передусім створювати життєву потребу в певному виді діяльності, у певній формі активного спілкування зі світом. У ході діяльності із задоволенням цієї потреби і здійснюється формування тих складових, з яких згодом утворяться здібності [308, 294].

Друга концепція за своєю суттю близька до принципу радянської методики художньої освіти кінця 20-х років минулого століття: «від маленького письменника до великого читача» [338]. Тому, визначаючи оптимальне співвідношення сприймання і продуктивної діяльності на уроці, ми у дитячому садку і початкових класах віддаємо перевагу практичному аспекту художньо-творчої активності дітей, як її першооснові. Позиція пріоритету практичної творчої діяльності дітей, як основи художнього розвитку особистості є одним із найефективніших способів розвитку художнього сприймання.

У той же час друга концепція розглядає прямий педагогічний вплив на образотворчу діяльність дитини як шкідливий, оскільки образне бачення світу передається з позиції дорослого. На перших етапах художньо-творчого розвитку особистості менше шкоди, на думку А.В. Бакушинського, від вільного, не стимульованого педагогом прояву художньо-творчої активності дитини, ніж від некомпетентного штучного втручання у цей процес.

Тому, на думку ученого, треба докласти зусиль, щоб не допустити отруєння самого учительства сурогатом, низькопробним трафаретом. Коли протягом двох, трьох тижнів педагогам забивають голови образотворчими схемами, технічними шаблонами, замість орієнтування на свіжість і безпосередність сприймання художнього образу та його

передачі, то втрачається фахова воля. А потім педагоги переносять це на дітей... Якщо немає серйозної технічної підготовки, нехай краще не буде жодної. Доцільніше покладатися на художній інстинкт дітей, досить розвинений у цьому віці, ніж вражати їх свідомість майже невитравним тавром низькопробства [26, 215].

Ми вважаємо, у молодшому шкільному віці доречною роботу з розвитку художньо-творчої активності дітей під час сприймання творів мистецтва. У цей період розвитку особистості закінчується стадія спонтанної творчості і у дитини виникає потреба навчатися в інших, оскільки інтерес дитини переходить від процесу малювання до його результату. Психологи зауважують, що будь-яка дитина, навіть інертна й нездарна, виявляється порівняно більш здібною в тій чи тій галузі сприймання. Отже, цю здібність треба помітити, прагнути її підняти і обрати вихідною точкою для заохочування і розвитку інших здібностей [315, 67]. Такою вихідною точкою розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів може бути сприймання творів образотворчого мистецтва, яке в цьому віці досить цілісне [411, 26]. Молодші школярі добре запам'ятовують твори образотворчого мистецтва, які побачили на уроці, бо у них краща ніж у підлітків зорова пам'ять.

Вікові особливості молодшого школяра у сприйманні естетичних об'єктів, які справили на нього враження, виявляються в неприхованій емоційності і чуйності, а роль емоцій в творчій діяльності настільки велика, що «образ, який викликає позитивне чи негативне ставлення нерідко спрямовує хід процесу уяви» [210].

Педагоги і психологи, які займаються розвитком художнього сприймання у молодших школярів, відзначають, що у них немає серйозних перешкод, які б заважали адекватно сприймати твори образотворчого мистецтва, вони вже на перших порах спроможні сприймати образотворчу мову мистецтва (М.Н.Зубарева, О.О.Мелик-Пашаєв, О.Л.Некрасова-Каратєєва, З.Н.Новлянська, М.М.Семенова, Б.П.Юсов та інші).

О.О. Мелик-Пашаєв відзначає, що молодші школярі спроможні зрозуміти основний пафос твору мистецтва.

О.Л.Некрасова-Каратеева вважає, що такі специфічні вікові особливості дітей, як підвищена емоційна чутливість до вражень, гострота бачення, образність мислення, чітка зорова пам'ять, чутливість до ритму, кольору, форми, варіативність уяви, створюють сприятливі передумови розвитку в дітей здатності пізнавати, запам'ятовувати і розуміти образний устрій творів [239, 12].

Підкреслимо одну особливість художнього сприймання дітей, яку можна розглядати як психологічне пояснення необхідності моделі розвитку продуктивної художньо-творчої активності молодших школярів у процесі сприймання мистецтва. Вона визначена М.М.Семеновою: «...незважаючи на інтенсивність загального мовного розвитку молодші школярі безпорадні при вербальних оцінках і оповіданнях про твори мистецтва» [329,11]. Навіщо ж битися над виконанням такого завдання, коли дитина в цьому віці залюбки поділиться сприйнятим у власній практичній роботі, адже, незважаючи на відсутність повної координації між словами і безпосередніми переживаннями дітей, молодші школярі внутрішньо підготовлені до сприймання творів мистецтва. Відомо, що мистецтво сильніше за будь-яку іншу форму суспільної свідомості й будь-який вид суспільної практики впливає через емоційно-чуттєву сферу на свідомість дитини, розвиваючи емоційно-інтелектуальні властивості людини [92, 49-50]. Проте найбільш сильні емоції дитина переживає у процесі власної практичної діяльності.

Виходячи із вище сказаного, можна зробити висновок, що діти краще виражають безпосереднє переживання, яке виникло у процесі сприймання творів образотворчого мистецтва, не вербально, а власною продуктивною творчістю (безпосередньо після процесу перцепції), тим самим підказуючи шлях свого нормального розвитку, про який писав Ф.І.Шміт, - «той шлях ... яким учень поволі, непевно, марно... і сам би пішов без керівника. Будь-який органічний розвиток, фізичний і духовний, перебігає за певними нормами. Людина своїм втручанням може цей розвиток зупинити і сповільнити, може його полегшити або прискорити. Але змусити природу йти іншим шляхом, їй не притаманним, людина не може.

Педагогічні експерименти, що йдуть супроти вимог природи, неприпустимі, шкідливі, згубні» [397, 33]. Спостерігайте за дітьми, яким щойно показали твори митців на уроці - вони не будуть їх обговорювати, а з охотою візьмуться за власну творчість, якщо, зрозуміло, до вербальних описувань та міркувань їх не зобов'яже вчитель.

Молодший школяр, на наш погляд, у змозі повнокровно творчо пережити художній образ, створений дорослим художником, лише у процесі власної образотворчої діяльності, наповненій емоціями. За цієї умови він глибше виявляє сприйняту красу форм, ліній і кольорових відношень, відкриває на практиці нове для свого художнього розвитку. Тому ми проти уроків-бесід з образотворчого мистецтва, без обов'язкової практичної творчої діяльності молодших школярів. У процесі такого уроку-бесіди за картинами митців «новизну» може нав'язати вчитель, а у дитини може не виникнути потреба проявляти власну художньо-творчу активність. А збагачувати мову в процесі сприймання творів мистецтва можна і не на уроці образотворчого мистецтва, де головним завданням є розвиток сприймання художнього образу і його посилене створення засобами образотворчого мистецтва.

Б.П.Юсов відзначає, що в цьому віці необхідні особливі засоби і методи розвитку сприймання художнього образу, що дозволять запобігти чисто словесному викладу образотворчого мистецтва (в тому числі ігрові та наочно-практичні форми) [416, 11]. У нашій моделі, процес художнього сприймання передре практичній творчій діяльності дітей, справляючи на останню «культивуєчий» вплив. Таке педагогічне втручання в природну творчу активність дітей викликане з одного боку потребами суспільства, в якому вони живуть, рівнем його художньої культури, з іншого боку - потребами творчого розвитку самої дитини (її нормальним розвитком). «Якщо ми серйозно хочемо сприяти творчому розвитку молодших школярів, то не можемо вдовольнитися тим, що просто заохочуємо їх природну творчу поведінку - вона мусить перейти у власну художню творчість, яка відповідала б закономірностям самого мистецтва, особливостям тих

художніх форм, які вироблені в мистецтві», - відзначають автори книги «Світ дитинства. Молодший школяр» [228, 259].

Школа повинна забезпечити взаємозв'язок між вимогами суспільства до своїх членів і закономірностями розвитку дитини як суспільно-біологічної суті. «Виховання ніби пов'язує, узгоджує розвиток суспільства і особистості», - відзначає А.І.Кочетов [170, 31]. Учителю, за словами В.С.Щербакова, потрібно не просто брати норми, які можна було б викладати, і матеріал для своєї роботи нам потрібно черпати не в якогось певного художника, а в історичному процесі виникнення й зникнення форм мистецтва, в історичному процесі виникнення і зміни живописних систем; у певному смислі ми повинні ставити свого роду прогноз, бо мистецтво, якого ми повинні навчити дітей, це мистецтво прийдешнього [405, 17].

Соціальне життя дитини, як члена сім'ї, суспільства, дає їй неповторну суму вражень, які знаходять на уроці образотворчого мистецтва художню мотивацію. «Дорослі ділять світ на дорослий і дитячий, а дітям це і невтямки - вони з перших хвилин життя попадають у дорослий світ і долучаються до нього серйозно, зовсім не по-дитячому, не на мить і легковажно, а на все життя. Вони освоюють його зі всією своєю енергією й активністю, не розрізняючи, що створено спеціально для їх виховання, а що ні, порушуючи всі плани і прогнози своїх вихователів», - відзначає А.С.Москальова у своїй статті «Предметний світ очима дітей, діти - очима дизайнера» [232, 1-5].

На думку деяких педагогів, мистецтво дорослих спроможне погасити художньо-творчу активність дітей. Але хіба самі дорослі і навколишня дійсність не роблять цього? На наш погляд, саме через пригнічення імпульсивної творчої енергії дитини все зростаючим соціально-суспільним впливом, творчі якості дитячих робіт, передусім, такі, як оригінальність і емоційність, набувають стереотипного, шаблонного характеру, а рівень художньо-творчої активності молодших школярів (без грамотного художнього стимулювання) починає падати.

Причини цього:

- а) зростання потоку інформації різного характеру;
- б) перехідний період від завершення спонтанної дитячої творчості.

Художньо-творча активність дітей повинна грамотно житися продуктами художньої культури. Педагогічне завдання в тому і полягає, щоб допомогти школярам творчо сприймати найважливіші естетичні цінності життя [84, 23-24]. Педагогічні умови художнього виховання дітей молодшого шкільного віку в художніх музеях розкриті в роботах Є.І.Конухової, О.Л.Некрасової-Каратєєвої, Н.Л.Кульчинської.

У художньому музеї кращі умови для розкриття емоційності сприймання молодшими школярами, тому що першотвори мають більші виражальні якості, ніж репродукції та слайди, сама атмосфера музею сприяє глибокому сприйманню мистецтва. О.Л.Некрасова-Каратєєва виділяє такі умови сприймання мистецтва у музеях [239]:

- безпосередність контактів дітей із мистецтвом;
- взаємозв'язок художнього сприймання і художньої діяльності;
- гармонійний взаємозв'язок розвитку особистих задатків і художніх здібностей дітей із навчанням і спеціальною освітою;
- комплексний підхід до художньо-творчого розвитку дітей (цілісний підхід у виборі цілеспрямованих методів і засобів побудови єдиної педагогічної системи з урахуванням усіх напрямків виховної роботи в їх взаємозв'язку);
- організація творчої взаємодії і спілкування дітей у музейній і зостудії на основі занять мистецтвом;
- наявність у музеї професійно підготовлених кадрів.

В умовах музею власна творча діяльність дітей стає змістовно і формально багатшою: розвиває здатність до художнього узагальнення і виразного формотворення, створюються оціночні категорії. Експозиційний матеріал музею дає уявлення про розмаїття форм, прийомів, методів, індивідуальних можливостей митців, виховує художні уподобання і творче ставлення до сприймання і власного

малювання, унеможливаючи механічне запозичення, стереотипність рішень і суджень про мистецтво [239, 13].

Яким чином це живлення (культивування) здійснюється в системі викладання в школі? Передусім, позитивним є те, що у програмах, обґрунтованих ще в НДІ художнього виховання АПН СРСР, значне місце відводиться сприйманню художніх творів різних епох, починаючи з давнини. Але в той же час зауважимо таке: 10-20 років тому на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах не спостерігалось систематичної роботи, пов'язаної із сприйманням великого мистецтва, зараз же, у формуванні змісту з'явилася тенденція «культурологічного нахилу», що пояснюється давніми проблемами у вихованні глядача. У двогодинній програмі, у Росії, передбачена «активізація естетичного сприймання розумової діяльності і естетичних почуттів дітей розширенням списку творів образотворчого мистецтва, а особливо декоративно-прикладного, їх більш ґрунтовного аналізу, і вивчення творчості видатних дореволюційних і радянських митців [179].

Як уже відзначалося, ми дотримуємось погляду, що повноцінна активізація естетичного сприймання, розумової діяльності та естетичних почуттів дітей у процесі аналізу творів митців не властива характеру художньо-творчої активності молодших школярів. Слід у першу чергу приділяти увагу взаємозв'язку сприймання творів мистецтва з практичною частиною уроку, звертаючи увагу на умови організації художнього сприймання, що торкається найбільш глибоких рівнів продуктивної художньо-творчої активності дітей. Необхідна така модель процесу сприймання, яка спиралась би не стільки на аналітичну сферу свідомості, скільки на підсвідомо-інтуїтивний рівень художньо-творчої обдарованості молодших школярів. Захоплення аналітико-вербальною формою роботи у процесі сприймання здатне загальмувати природну образотворчу активність дітей.

«Результат художнього сприймання, в основі якого лежить «аналітичне вивчення» творів митців, можна спостерігати у школах на уроках естетичного циклу. Замість заняття власною творчістю молодші школярі пишуть твори за

картиною і «творчі диктанти», а старшокласники вправляються у творах на різні теми за «шпаргалками». Таким чином, на всіх етапах шкільного дитинства учні виконують вправи, які тільки віддалено нагадують художню творчість. На таких уроках не забезпечуються умови творчого переживання, осягання людських почуттів, відбитих засобами мистецтва. На справжнє осягання мистецтва, яке пробуджувало б естетичну активність особистості, немає часу - слід виконувати роботу, передбачену програмою. Такі роботи, викликані до життя завданням учителя, а не художніми мотивами, не потребують форм мистецтва... І якщо на таких уроках діти все-таки малюють, то це малювання має найчастіше такий же ремісничо-продуктивний характер, що і твори з літератури», - констатують психологи [338, 8].

На шкільних уроках і до цього часу ще застосовується традиційна педагогіка мистецтва, яка не тільки не допомагає, а скоріше заважає художньому розвитку дітей, бо розглядає засоби і правила образотворчої діяльності незалежно від того, яку мету ставить дитина, коли працює над зображенням, яке в неї світовідчуття, незалежно від самого факту її існування на світі.

«Цей безособовий і антитворчий підхід, який через нерозуміння проголошують інколи «науковим», формує у школярів із самого початку хибне уявлення про те, для чого і як народжуються художні твори, глушить потребу займатися мистецтвом і позбавляє можливості розуміти його», - відзначає О.О.Мелик-Пашаєв у статті «Досвід захоочення підлітків до художньої культури на уроках образотворчого мистецтва» [411, 6].

Щоб справді розвивати художньо-творчу активність молодших школярів у процесі сприймання, необхідно створити умови, щоб дитина зрозуміла «зсередини», заради чого з'явилися великі твори, які загальнолюдські, ідеї-почуття вони виражають, якими саме засобами досягається ця виразність. Тільки тоді дитина може розкрити в собі ті здібності, якими обдаровані митці і які вони втілили у своїх творах.

Зрозуміло, урок образотворчого мистецтва в школі не має тих умов для художньо-творчого розвитку особистості, які є в ізолюдях при музеях. Але і на шкільному уроці художнє сприймання може постійно розвивати глибоке розуміння суті художньої творчості. Для цього, на наш погляд, необхідно:

- «наблизити» умови художнього сприймання на уроках образотворчого мистецтва в 1-4 класах до умов відповідного історичного етапу - «єдиного шляху розвитку мистецтва», таким чином поживляючи у філогенетичній «пам'яті» дитини першородні (найбільш глибокі, підсвідомі) рівні художньо творчої активності молодших школярів [274, 12];

- забезпечити систематичне і педагогічно грамотне знайомство дітей зі справжніми творами мистецтва.

З вищенаведеного можна зробити такі висновки:

1. Існує природна потреба кожної дитини в художній діяльності, яка виявляється у спонтанній творчості, пов'язана з необхідністю пристосування до нових природних і соціальних умов і пояснюється філогенетичною схильністю дитячої свідомості до такого виду адаптації, який не вимагає розчленування операцій мислення, емоцій і уяви.

2. Аналіз педагогічної, психологічної літератури і практики викладання образотворчого мистецтва в школі показав, що найбільш оптимальним педагогічним підходом до розвитку природної художньо-творчої активності особистості є такий, який забезпечує повноцінне стимулювання внутрішніх компонентів цієї цілісної обдарованості дітей. Для цього необхідно звести до мінімуму пряме і оперативне втручання педагога в образотворчу діяльність молодших школярів, забезпечуючи інтеграцію психічних процесів художньої творчості особистості. Одним із таких педагогічних шляхів стимулювання природної художньо-творчої активності особистості може бути процес сприймання мистецтва, який торкається її найбільш глибоких рівнів.

3. Твір мистецтва поліфункціональний і синкретичний, також як і сама художньо-творча активність молодшого школяра. Творчий характер процесу сприймання творів митців

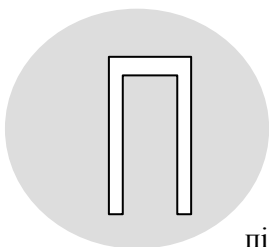
обґрунтовує можливість стимулювання зазначеної активності дітей. У той же час процес сприймання мистецтва, який не спирається на суб'єктивно-емоційний зміст діяльності молодших школярів на уроці образотворчого мистецтва, не в змозі розвивати художньо-творчу активність молодших школярів. Процес сприймання, в основі якого лежить аналітичне вивчення творів митців, здатен гальмувати творчу активність дитини.

4. Під час завершення спонтанного періоду творчості, який припадає на молодший шкільний вік, коли інтерес дитини переключається від процесу художньої творчості до його результату, необхідне інтенсивне педагогічне стимулювання продуктивної художньо-творчої діяльності дитини на уроках мистецтва. Від вчасної і грамотної педагогічної допомоги залежить чи матиме природна художньо-творча активність дитини можливість подальшого розвитку, чи згасне.

У цей період на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах необхідно дотримуватись таких педагогічних принципів, які створюють можливість іти в навчанні від цілісних завдань підвищеної складності (які також можна забезпечити процесом художнього сприймання перед практичною частиною уроку) до більш простих і детальних (що доступно традиційним засобам викладання образотворчого мистецтва в школі).

5. Творче переживання творів образотворчого мистецтва - найбільш організованого і матеріалізованого запасу творчої енергії створює педагогічно оптимальні умови максимального і в той же час цілісного, розвитку природної художньо-творчої активності особистості молодшого школяра. Для цього необхідний такий контакт дітей із творами образотворчого мистецтва, який у рівній мірі залучає в художньо-творчий процес свідомість і підсвідомість, розум і інтуїцію, емоції і почуття особистості. Він забезпечується діалектичною єдністю процесів художнього сприймання і творчості, з урахуванням історичних особливостей розвитку мистецтва в суспільстві відповідно до етапу досліджуваного духовного онтогенезу дитини.

3.2. Педагогічна модель художньо-творчого розвитку школярів



психологія пізнього дитинства, як підкреслював А.В.Бакушинський, близька до психології людини у фазі родового побуту: неприборкана енергія, слабо керована індивідуальною волею, підвищена емоційність [25, 31-32]. З мистецтвом теж багато спільного: любов до кольору, площинного зображення, лінійності; реалізація об'єму і простору спершу за межами ілюзорності; узагальнення і символізм художніх образів, їх самодостатня смислова цінність поза декоративними та орнаментальними намірами; інтуїтивно родові стрункість та міцність художніх витворів.

Дослідження еволюції первісного мистецтва [130, 108-110] дозволило нам розробити динаміку моделі розвитку художньо-творчої активності молодших школярів у процесі сприймання мистецтва. Для розуміння умов нормального розвитку й пов'язаних із ним нормальних засобів виховання ми докладно вивчили наскальне первісне мистецтво Кам'яної Могили на Півдні України, де наочно простежили синкретичний зв'язок цього мистецтва - зачатка всієї духовної культури і основною діяльністю первісної людини [25, 8].

Результати дослідження грота Біка стало для нашої педагогічної роботи свого роду прообразом початкової сходинки моделі розвитку художньо-творчої активності молодших школярів у процесі сприймання мистецтва. Ритуал, який проходив в гроті Біка, синкретично відбивав культуру первісного мисливця, з правдивим і релігійним розумінням навколишнього життя і був виразником його духовності життя в цілому. Дослідники, які займаються цією історико-філософською проблемою, відзначають, що мистецтво не виділялося у свідомості первісної людини як окремий вид діяльності і не мало видового розподілу. Обряд являв собою поліфункціональну, синкретичну форму реалізації деяких

соціальних потреб. Крім задоволення потреби в ілюзорному, магічному захисті людей, обряд задовольняв їх пізнавальну, емоційно-експресивну, навчально-виховну та естетичну потребу [363]. Він органічно поєднував компоненти як образотворчого мистецтва (малюнки, скульптури тварин, їх маски), так і танцювально-музичного.

Археологічні дані, етнографічні спостереження свідчать про те, що значна частина малюнків тварин на стінах печер, а також їх скульптурні зображення використовувалися первісними людьми не просто для сприймання, а для обрядових церемоній синкретичного характеру, де люди активно захочувалися до тогочасної духовної культури. Отже, первісна церемонія обґрунтовує початкову схему побудови нашої моделі сприймання для активізації процесу художньої творчості. Така модель сприймання підтверджується педагогічними порадами К.Д.Ушинського вчителю початкової школи: «Якщо ви хочете, щоб дитина засвоїла що-небудь міцно і надовго, задійте у цьому засвоєнні якомога більшу кількість її нервів... За умови такого приємного сприйняття всіх органів у засвоєнні ви переможете найлінійішу пам'ять» [368, 252]. Сприймання художнього образу з декількох каналів (образотворче мистецтво, музика, художнє слово, театралізація), з опорою на особистий досвід школярів з емоційно-естетичного освоєння навколишнього життя, пов'язане зі всіма предметами шкільного курсу, підвищує рівень їх художньо-творчої активності.

Як показали експериментальні дослідження, така активність значно зростає, якщо вчитель добре обізнаний в усіх видах мистецтва, вміє організувати естетичне сприймання навколишньої дійсності на інших уроках та у позаурочній роботі.

Свого часу К.Д. Ушинський прагнув, щоб весь курс навчальних дисциплін початкової школи вів один учитель, належно підготовлений, в тому числі і з предметів естетичного циклу. Результати нашого дослідження ще раз підтверджують ідею класика.

На матеріалі Кам'яної Могили просліджується достатньо довгий період розвитку наскального мистецтва (з XII

тисячоліття до н. д. по VII століття н. д.). Це дало ще одну можливість побудови динамічної моделі розвитку художньо-творчої активності молодших школярів. Приклади пізнього палеоліту (Печера, печера Ласко у Франції, Капова печера у Росії - 25-12 тис. років до н. д.) свідчать про яскравий, живописно-натуралістичний характер світосприймання первісних мисливців, але не входять у порівняння з більш стилізованими неолітичними малюнками Кам'яної Могили.

У первісному мистецтві багатство живописно-натуралістичного колориту пізнього палеоліту поступається в подальшому розвитку руху, дії, багатофігурним композиціям (мезоліт Кам'яної Могили). Зображення виконуються вже не на основі плями, а від контуру, але охрою ще покриваються, на відміну від подальшого періоду.

Тематика і зміст петрогліфів землеробів і скотарів значно багатша порівняно з мистецтвом мисливців, але малюнки стають усе більш графічними, стилізованими, схематичними, що свідчить про інтенсивний розвиток мислення людей, їх світогляду. Набувають широкого поширення «мандрівні міфи», прикраса і орнаментовка входів у гроти, стін тощо [314]. Скотарі, землероби у порівнянні з мисливцями стають сильнішими: їх життя перестало так залежати від випадку, а отже перестало бути складовою нерозчленованого обрядового дійства. Останнє, в свою чергу, все більше розгалужується, з'являються нові специфічні форми й засоби їх вираження, так виникають види мистецтва. Але вони все ще виконують практично духовну функцію освоєння світу.

Слід наголосити, що еволюція первісного наскального мистецтва починалася так само, як і закінчувалася, скупую лійно-графічною манерою виконання, зображення окреслювалося безперервною контурною лінією. Як бачимо, найпізніший і найраніший періоди наскального мистецтва схожі між собою [132]. Ми розглядали проміжок історії первісного мистецтва між цими періодами.

На наш погляд, дитина шести-семилітнього віку для свого нормального творчого розвитку повинна пройти етап живопису і світлотіні мадленських імпресіоністів [251, 19].

В теорії дитячої образотворчої діяльності при розв'язуванні питань кольорового і графічного відображення дійсності склалися дві супротивні тенденції. Представники одного напрямку (А.В.Бакушинський, Є.А.Флеріна, В.С.Щербаков, Б.М.Неменський) указують на провідне значення плями в навчанні дітей малюванню. Інші дослідники (Є.І.Ігнат'єв, І.І.Кіресенко, М.М.Ростовцев, Н.П.Сакуліна) дотримуються супротивного погляду при розв'язуванні питання про роль кольорових і графічних засобів зображення в розвитку творчих здібностей особистості. У молодшому віці формуються перші відомості про перспективу: діти знають про зменшення розмірів предметів у міру їх віддаленості і приблизно передають зорову деформацію кола і квадрата. Проблема передачі просторовості об'єктивного світу на площині картини — одна з проблем образотворчого мистецтва. У багатьох роботах художник прагне передати простір з меншою об'ємністю предметів. Хоча предмети сприймаються як тривимірні. Аналіз передачі простору — завдання теорії образотворчого мистецтва.

Так, щоб передати деякі просторові відносини предметів, єгипетський художник зображував один предмет над іншим. У деяких випадках єгиптяни одну фігуру заслоняли іншою, показуючи тим самим їх відносне розташування у просторі. Фігури, що розташовуються одна за одною, зображувались рівновеликими, як і насправді, незалежно від вигляду, їх зорового сприймання. Ці фігури зображенні ніби в результаті подвоєння (паралельного обведення) первинного контуру, виглядають накладеними одна на одну, що наочно підкреслює принципову площинність давньоєгипетського живопису. Відсутність зображення простору пояснюється тим, що єгиптян цікавлять виявлені й оброблені уявленням предмети як певний смисл, а не зв'язки між ними. Створений методом ортогональної (греч. *orthogonios*. - розташований під прямим кутом, перпендикулярний) проекції, образ споконвічно зведений до двох вимірів, легко суміщається із площиною, природно лягає на неї, підкреслюючи її значення.

Ціннісна орієнтація давньоєгипетського мистецтва перешкодила змінам образів-еталонів. У системі мови

Давнього Єгипту розвивалися окремі образотворчі елементи, разом із образотворчим простором виник геометральний план [234]. У розписі наскельній гробниці «Сад з озерцем» дерева зображені збоку, прямокутна водойма представлена в плані геометрально. Світобачення тут із зором. Позиція глядача, з якої він сприймає басейн, розташована на уявній прямій, перпендикулярній до нього.

Ортогональна проекція — перша форма передачі простору. Ця форма, як важлива стадія розвитку образотворчого мислення є загальною, характерною для певних етапів становлення образотворчого мистецтва у різних народів. Спроба співвіднести геометральний план зі спостереженням дійсності, погодити світогляд із зором призводить до створення форм паралельної перспективи (аксонометрії). Паралельна перспектива не є чимось проміжним і похідним [234]. Вона має самостійне значення, як складова стійкої і досконалої системи образотворчої мови. Художники Давньої Греції користувались однаково масштабністю різнорівневих фігур, застосовували прийом загороджування, характерний для системи паралельної перспективи [264].

В.Н.Лазарев так визначає специфічний принцип античної перспективи: «лінії балок, що скорочуються, не сходяться в одній точці, а йдуть (у межах кожної з половин стелі) паралельно одна одній, причому відповідні одна одній лінії правої і лівої частин стелі мають свою точку стику. Ці точки стику кореспондуючих ліній розташовуються одна над іншою по вертикалі, яка розміщується саме в центрі стелі».

Антична перспектива — різновид паралельної. Греків цікавив реальний сприйнятий світ, предмети і, насамперед, людина. Увага художника була спрямована на вільну пластику, тому і виділялося зображення фігур у всіляких рухах і ракурсах, що стало започаткуванням перспективного бачення. Але перспектива у нашому розумінні у мистецтво греків не проникла. Греки йшли від зображення людини до зображення пізнаного світу, але простір не був усвідомлений як форма взаємозв'язку речей. Те ж саме можна сказати і про римлян. Помпейські розписи більше порівнюються з перспективною

паралельною, що колишуться убік розбіжності або сходження паралелей. У глибину ідуть тільки архітектурні форми (створюючи дві паралелі); фігурні композиції, переважно фризіві, у глибину не розвиваються. Помітне порушення масштабів фігур у міру віддалення.

Найбільш закінчений розвиток паралельна перспектива набуває у живописі середньовічного Китаю. Релігія в Китаї не впливала на мистецтво тому, що в країні не було монополії єдиної віри, а існували три релігійно-філософські вчення (конфуціанство, даосизм та буддизм). Характер цих учень позначився і на способі мислення. У картинах Китаю була присутня невизначеність точки зору художника. Його позиція нескінченно віддалена від зображуваних об'єктів. Вона похила, коли ми з високої гори дивимося на будинки, розташовані вдалині, — їхні перспективні скорочення приховуються, зрозуміло, що один предмет розташовується за іншим. Іноді, охоплюючи поглядом широкий земний простір, художник який-небудь жанровий мотив наближує, і збільшує, але цей мотив все ж залишається фрагментом.

У своєму аксонометричному варіанті паралельна перспектива не знає кута зору, не має точки сходу, не має обрїю. Обрїї ніби увесь час вислизає, піднімаючись нагору. Образні фрагменти складаються в напрямок, а система аксонометрії дає визначений логічний принцип їхнього зв'язку, упорядкування. У системі паралельної перспективи предмети начебто йдуть у глибину, і не можуть піти, залишаючись на площині.

Інтерпретуючи на площині, знаходячи образотворчий прийом, художник символічно передавав конкретні явища. Це душевний стан, що споглядається, мається на увазі і визначило основний принцип, особливу асоціативність китайського живопису. Китайський живопис, у якому елементи пейзажу, рослини, тварини — це мистецтво образно-сміслових відповідностей. Простір картини, створюваний паралельною перспективою, що зводить по-різному віддалені плани до загального плану, виявляв вираженням мисленневих уявлень. Виражена паралельна перспектива дозволяла спрощувати

предметну форму, створювала відчуття «необ'ємного об'єму» [20, 181].

Твори китайських художників абсолютно не фотографічні. Вони умовні. Паралельна перспектива, спрощеність, застосування локального кольору — усе це переводить побачений простір в уявний. Це найважливіший виразно-зображувальний засіб, застосовуваний у системі рівнобіжної перспективи. У зворотній перспективі живопису Візантії і Давньої Русі, на відміну від паралельної перспективи, відтворення простору обмежені. Б.Раушенбах говорить: «Не довго думаючи, середньовічний художник зворотною перспективою просто передавав своє реальне бачення». І далі читаємо «Характерна для перцептивної перспективи передача глибини простору шляхом прямого зображення перцептивного образу неминуче зменшує відчуття глибини простору, і тому перцептивна перспектива є найбільш придатною системою для збереження площинного початку, для посилення ефекту ірреальності зображуваного світу тощо» [292, 59].

Міркування автора показують, що середньовічний художник прагнув малювати видиме безпосередньо, сприймаючи дійсність ніби на близьких відстанях. Але правильно малюючи одне, він змушений перекручувати, змінюючи натуру на власний розсуд. «Перцептивна перспектива (зворотна), — пише Б.Раушенбах, за своїм змістом потребує творчої активної участі художника у створенні конкретного вигляду перспективи, оскільки тільки він вирішує, які елементи зображення й у якій мірі будуть перекручені, а які подані без спотворення» [292,76].

Релігійний ідеал візантійського, як і давньогрецького мистецтва не може співвідноситись з окремою особистістю. Людиною тут керує загальна норма поведінки. Принцип зображення зводиться до релігійно-символічного мистецтва. Відбувається процес схематизації і канонізації форм, на основі спостереження природи. Відображення зводиться до умовного знакового вираження, бо ікона була книгою для неписьменних. Живопис обумовлювався, насамперед, ціннісною орієнтацією символічного мистецтва, його смисловими завданнями. Зв'язок між персонажами сприймався чисто символічно.

Зворотна перспектива формується не як система тлумачення і зображення візуально сприйманої дійсності, а, насамперед, як система взаємозв'язку символічних позначень, які відповідають певним мисленневим образам. Як образи вторинні вони фрагментарні, не призначені для зображення просторової реальності, на їх основі не можливо створити зв'язну картину простору.

Розбіжність паралелей в іконах говорила про тривимірність предметів, але за виглядом не збігалася з їх сприйманим обліком, що давало відчуття просторової невизначеності зображення [235]. Розбіжність паралелей входила до системи середньовічного символічного мистецтва, і була предтечею перспективи прямої. Поява форм зворотної перспективи (про розбіжність паралелей) є ніби спонтанним зародженням, незалежним від інших стилістичних особливостей мистецтва. Художники як Візантії, так і Давньої Русі були на служінні у релігії, образ святого загороджував для них реальну дійсність. Зорове сприйняття породжене духом або ілюзіями і перенесене на картину (ікону), свідчить про певний рівень або сурові канони. Настає час, коли дозріває об'єктивна дійсність. А, коли дозріли соціальні умови, то розкривається усе, що було суцільною ілюзією [234, 91].

Суспільство мало потребу в точному зображенні. Це зумовлено розвитком наук, механіки, оптики, анатомії. Минуле ховалось у свідомості людей. Традиції минулого відступали перед допитливістю розуму. Змінившись психічно, особистість прагнула ствердження у світі реальності. Митці епохи Ренесансу були сповнені надії побачити свої ідеали в дійсності. Вони прагнули зображувати те, що відбувалося реально. Тепер природа не заперечувала бога, а сама набувала піднесеного характеру. Небесне являлось у земному, божественне — у людському [185, 183]. Художник Джотто зробив вирішальний крок у подоланні середньовічних традицій, започаткувавши розвиток просторової концепції (система зв'язаних між собою явищ, які походять одне від одного). У творчості Джотто відчутна грань боротьби між Середньовіччям і Відродженням. У його фресках є спроби створити простір. Він це робить

кольором і лінією, наприклад, відокремлюючи берег від моря чіткою межею.

Відродження прагнуло реальності. Об'ємна статуарність вела до тривимірності світу. Великий внесок у вчення про перспективу здійснили художники Відродження (П'єро делла Франческа, Леонардо да Вінчі, А. Дюрер й ін.) [400]. Головною відмінною рисою живопису стала науково обґрунтована перспектива. Художники пишалися нею як відкриттям. Вони вміли з математичною точністю будувати в тривимірному просторі складні, багатофігурні композиції.

Слово «перспектива» [франц. perspective] і означає «наскрізь бачити», «уважно розглядати». Походить воно від латинського дієслова perspicere — «ясно бачу» [212, 5]. Перспектива розглядається як наука про побудову зображень предметів на якій-небудь поверхні такими, як їх сприймає око людини. Практика майстрів раннього Відродження теоретично обґрунтована однією з центральних фігур Високого Відродження — Леонардо да Вінчі. Для нього зір — вища форма знання. Пошуки в мові живопису XVII ст. багато в чому доповнюють і корегують ренесансні відкриття.

У кожній з розглянутих систем складаються певні відносини між тривимірністю зображуваного і двовимірністю зображення. При розгляді системи просторової побудови, треба враховувати, що кожна з цих систем зумовлена певними ідейно-художніми задачами. Сама потреба в тому чи іншому способі зображення визначається художніми завданнями, не віддільними від ціннісної орієнтації мистецтва, а цінність його специфічна. Підхід до живопису новітнього часу не завжди дотримується правил шкільної перспективи і припускається трансформації видимого, тому необхідно оглянутися на історію.

Художники давнього світу помітили, що у природі існують певні, досить міцні закономірності, наприклад, періодичність у зміні часів року, симетричність у побудові рослин тощо. Звідси беруть свій початок такі композиційні складові, як симетрія і ритм. Наслідуючи окремі принципи побудови органічної і неорганічної природи і послідовно розвиваючи їх, людина робить композицію основою художньої

творчості, засобом вираження свого ставлення до дійсності. Композиція стає в руках людини одним із засобів своєрідного пізнання і підпорядкування природи [353, 12]. Вже давні греки успішно використовували в композиціях симетрію. Відомий радянський мистецтвознавець М.В.Алпатов пише: «Вивчаючи розвиток живописної композиції, повинні відзначити, що ні у візантійській мозаїці, ні в романському і готичному живописі, ні в іранській мініатюрі ми не знайдемо послідовної розробки тих завдань, які ставили грецькі майстри, починаючи з IV-III ст.ст. до н.д. Середньовічне мистецтво у всіх його проявах відмовляється від тривимірної композиції, від композиції фігур, що вільно рухаються в просторі». Відмова від передачі глибини простору, активного руху, життєвості й об'ємності фігур пов'язана у середньовічному мистецтві з твердими релігійними догмами, які забороняли зображувати людину повнокровно-життєвою, як у художників Давньої Греції, фігури зображуються на тлі позареального середовища.

Аналізуючи відомі твори майстрів мистецтва, можна помітити, що деякі прийоми і правила композиції Середньовіччя поступово зникали з творчості художників наступних поколінь. У той же час з'являлися нові прийоми, встановлювалися інші правила. На сьогодні ми можемо розглянути існуючі стандарти для виконання композицій: правила, прийоми, засоби. Основними правилами композиції є передача ритму, виділення сюжетно-композиційного центру, симетрія чи асиметрія, розміщення головного на другому просторовому плані. Для передачі в композиції ілюзії простору використовуються закономірності повітряної і кольорової перспективи [180].

Сутність перспективи полягає у вираженості різного виду контрастів (світлотіньових, кольорових, величинних і т.д.). На об'єктах, які розташовані ближче до нас, контраст буває найбільш виразним, з віддаленням предмета у глибину контрасти світла і тіні на його поверхні стають слабшими. Вплив повітряної перспективи пов'язаний із рівнем прозорості, чистоти і товщини повітряного шару атмосфери, що огортає предметний світ. Це варто враховувати в графічній і, тим більше, живописній композиції.

Разом зі зміною тонових, тобто світлових відносин, на різних просторових планах змінюється і сила кольорових контрастів. Відбувається це також під впливом шару повітря, що фільтрує світлові промені, які затримують частину кольорового спектру чи змінюють його звучання. Тут необхідно враховувати, що з поступовим віддаленням об'єкта від першого плану послаблюється його кольорова насиченість. Колір стає холоднішим. Скажімо, ліс на першому плані сприймається зеленим, а на віддаленому бачиться синьо-зеленим чи навіть блакитним. Тут названі лише основні засоби композиції. Історія образотворчого мистецтва нагромадила безліч способів відображення дійсності в художніх образах. І всі вони мають естетичні прийоми виразності композицій.

Центральна перспектива передбачає одну точку зору. Однак людина, розглядаючи навколишній світ, хоч сприймає його двома очима, але одержує не два, а один зоровий образ. Практично ми переконуємося, що сприйняття навколишнього світу з єдиної точки зору, який називають монокулярним зором, не дає нам враження глибини й об'єму, на відміну від бінокулярного зору, який забезпечується роботою обох очей. При бінокулярному зорі виникає ефект зворотної перспективи в тих випадках, коли предмет розташований занадто близько від нас і різко перевернутий, як на малюнках дітей [212, 28]. Уміти бачити світ - складне мистецтво. В оповіданні про вплив художника, художницької спостережливості на його сприйняття світу, що так і називається - «Мистецтво бачити світ», К.Паустовський писав: «Одне з головних завдань занять малюванням - допомогти дітям пізнавати навколишню дійсність, розвивати в них спостережливість, навчити правильно бачити» [300, 93].

На уроках образотворчого мистецтва діти повинні ближче знайомитися з навколишніми предметами, з різноманіттям їх форм, кольору, величини й інших особливостей. Це знайомство розширює коло їх зорових вражень і сприяє більш точному і повному уявленню про предмети. Процес зображення дає можливість учню глибше вивчити ті предмети, знайомство з якими раніше обмежувалось тільки скороминущим поглядом. Під час малювання учень

уважно вивчає форму предметів, їх будову, пропорції, розташування в просторі, колірні і тонові відносини, привчається до більш ефективного, поглибленого і точного їх сприймання, що допомагає ширше і різнобічно бачити світ.

Малювання в молодших класах починається з зображення простої форми, далі форма предметів ускладнюється. З третього класу діти вже можуть передавати об'єм. Спочатку можна проводити вправи, що тривають не більше 5 хвилин: колективне обговорення (розглядаються ознаки предмета методом порівняння), що сприятиме розвитку спостережливості. Спостереження має бути організованим, спочатку вчителем чітко ставиться завдання — що і навіщо спостерігати. При цьому необхідно чітко сформулювати питання, які спонукають учнів розглядати, протиставляти предметити, необхідні для вивчення.

Із викладеного вище виведемо орієнтири динаміки процесу художнього—творчого розвитку особистості в дитинстві [150], що дозволять ефективно розвивати внутрішні рівні її природних здібностей:

- від цілісної до структурної моделі художнього сприймання;
- від синтезу мистецтв у сприйманні до моносприйняття;
- сприймання починати зі скульптурних і живописних робіт бажано і в управлінні продуктивною діяльністю молодших школярів все-таки обирати орієнтири (від об'єму до плями, від плями до лінії);
- від невербального осягання картини до спілкування, бесіди із приводу сприйнятого;
- від емоційно-експресивної реакції до вербальної оцінки.

Ми почали роботу зі сприймання творів В.Ван-Гога, Н.Піросманішвілі, М.Сар'яна, А.Куїнджі, І.Левітана, К.Малевича, В.Кандинського, К.Моне, А.Матіса та інших митців, урахувавши онтогенетичний духовний багаж дітей, їх досвід з естетичного сприймання навколишньої дійсності (в т.ч. справжніх творів мистецтва), які перегукується з вказаними вище орієнтирами[150,27].. Користуючись динамічною моделлю, учитель менше витрачає енергії на

забезпечення ефективності її педагогічного впливу: зрозуміло, що синкретична організація художнього сприймання потребує немало сил від педагога. Вивільнену енергію вчитель переключаче на актуальні завдання зони ближчого розвитку, приділяючи увагу супровідним питанням розвитку сприймання художнього образу (в тому числі і аналізу сприйманого твору), практичній роботі дітей на уроці; індивідуальній роботі з ними, навчанню дітей художній грамоті та іншим питанням виховання, передбаченим програмою. Щодо термінів здійснення кількісних і якісних переходів динамічної моделі сприймання не можна дати остаточних рекомендацій: учитель повинен визначити їх сам, науково підійшовши до проблеми, а орієнтири - роботи дітей, увага і інтерес, з якими вони сприймають твори образотворчого мистецтва.

Порівнявши показники з зовнішньою синкретичною підтримкою й без неї (моносприйняття), можна побачити, знижуються вони чи ні. «Будь-яке почуттєве враження, будь-який перебіг молекулярної діяльності з однієї ділянки мозку в іншу, - відзначає нейрофізіолог Г.Модзлі, - залишає після себе слід, викликає зміни в середині функціонуючих нервових клітинок».

Під час проведення дослідження, починаючи з 1-го класу і до третього класу загальноосвітньої школи, ми відмовилися від моделі синкретичного характеру (синтезу мистецтв). Художній розвиток дитини неминуче проходить один і той же шлях, але в різному темпі: чим старше і культурніше особа, тим коротший шлях її розвитку.

За допомогою різноманітних мистецтв наша педагогічна модель розвитку художньо-творчої активності першокласників в процесі сприймання творів живопису ніби концентрує духовну атмосферу, необхідну для дозрівання почуттів дітей, так само як для дозрівання деяких плодів створюється необхідний температурний режим теплиці. Певним прикладом може послужити тут конкретна особа, на яку повторення дії, думки, почуттів (чужих, але виражених) врешті решт має сильний вплив, навіть якщо ця особа мало спроможна вбирати в себе одиничні дії, як промерзла земля перші краплі дощу .

Застосовуючи запропоновану модель розвитку художньо-творчої активності дітей, ми полегшуємо складність педагогічного керівництва, спрямованого на індивідуальний розвиток особистості. Уже в 1 класі можна визначити різний рівень художньо-творчого розвитку школярів: він залежить, як відомо, від умов, де зростала і виховувалася дитина. Значення моделі процесу сприймання полягає в тому, що внаслідок саме такої форми активізації художньої обдарованості молодших школярів можна кожного залучити до потужної образотворчої діяльності, не враховуючи індивідуальний рівень творчого розвитку особистості в цьому виді культури.

На наш погляд, в умовах запропонованої моделі сприйняття, мистецтво спроможне задовольнити художньо-творчу активність кожного учня, залежно від його індивідуального рівня. Отже, для забезпечення ефективності творчого переживання мистецтва дітьми, необхідна така модель сприймання, яка спирається на пізнавально-інтуїтивний рівень художньої обдарованості особистості. Структура цієї моделі, її динаміка може забезпечити філогенетичне «корегування», яке передує зоні ближчого розвитку художньої обдарованості особистості. Зрозуміло, при цьому не треба проводити прямої аналогії онтогенетичного шляху творчого розвитку індивіда з філогенетичною духовною еволюцією людства. Наприклад, не варто змушувати дітей розглядати наскельні зображення первісних людей, бо умови життя людей давно змінилися: мамонти вимерли, замість печер - більш культурне житло, мисливство перестало бути життєво важливою діяльністю людини. Сходження дитини віковими сходишками здійснюється завдяки заохоченню до людського образу життя з його історично зумовленими особливостями навчання і виховання в повному розумінні; при цьому послідовна зміна форм взаємодії та зміни місця дитини в системі людських відносин припускає особисту активність. Процес сприймання мистецтва, організований на основі описаної динамічної моделі, достатньої моделі, яка досить повно охоплює внутрішні рівні природної творчої обдарованості дітей і допомагає їм у творчому переживанні, дозволяє стимулювати й інші сфери художньо-творчої

активності молодших школярів, у тому числі і периферійні, безпосередньо пов'язані з матеріалізацією художнього образу.

Завдання наступного розділу - розглянути різноманітні аспекти педагогічної моделі розвитку художньо-творчої активності молодших школярів у процесі сприймання мистецтва, не тільки в теорії, але і в контексті уроку образотворчого мистецтва, порушивши якоюсь мірою і методика його проведення.

Перевірена довготривалою практикою відповідна методика викладання образотворчого мистецтва виявила такі педагогічні аспекти використання процесу сприймання мистецтва для розвитку продуктивної художньо-творчої активності молодших школярів:

1. Активізація найбільш важливих психофізіологічних процесів, які беруть участь у продуктивній художній творчості дітей.

2. Перетворення природної творчої енергії дитини в художньо-творчу енергію особистості.

3. Розвиток мотиваційної сфери художньо-творчого обдарування дітей, створення необхідної емоційної атмосфери на уроці.

4. Відновлення - навіюванням продуктивної художньо-творчої обдарованості дітей.

5. Педагогічне забезпечення наслідування - однієї із перших форм творчості дітей.

6. Розвиток творчої уяви.

7. Виховання естетичного ставлення до життя.

8. Засвоєння основних понять, теорії художньої творчості.

9. Освоєння засобів художньої виразності, вивчення техніки виконання творів образотворчого мистецтва.

Суттєвість перших двох аспектів ми розглянули раніше, коли розкривали концепцію тотожності процесів художньої творчості і сприймання, і обґрунтували модель розвитку художньо-творчої активності. Порівнюючи її з іншими формами і засобами стимулювання художньо-творчої активності дітей (приклад учителя, наявність якісних

матеріалів для роботи на уроці, оволодіння необхідними вміннями і навичками тощо), відзначимо, що:

По-перше, усі вони повинні використовуватись педагогом, оскільки поєднуючись і переплітаючись, взаємодіючи між собою, ці засоби активізують різні рівні природної творчої активності дитини. Процес сприймання мистецтва при цьому активізує найбільш глибокі психофізіологічні процеси, які приймають участь в продуктивній творчості дітей.

По-друге, процес сприймання мистецтва надає всім рівням зазначеної активності художньої спрямованості. «Справжнє мистецтво йде не слідом за реципієнтом, а поперед нього, підіймаючи в людині його художній смак на більш високий рівень. Цей випереджаючий потенціал реципієнта художній потенціал мистецтва є його важливою закономірністю, що обумовлює характер його споживання», - відзначає Ю.Б. Борєв [49, 216]. Тому роль педагогічного процесу сприймання мистецтва полягає у подоланні стереотипів образотворчої діяльності дітей періоду завершення спонтанної творчості. На цьому етапі мистецтво, за певних умов, спроможне активізувати образотворчу діяльність молодших школярів, якісно змінивши її. Природна творча активність дітей під впливом мистецтва спрямовується, культивується, збагачується.

На уроках естетичного циклу у початкових класах спілкування з мистецтвом незамінне: без освоєння художньої культури неможливий повноцінний розвиток особистості. У процесі цього освоєння дитина свідомо чи стихійно починає наслідувати традиції, найбільш близькі її індивідуальності. Тому для процесу сприймання необхідно брати твори різноманітних напрямків мистецтва, у тому числі, взірці примітивізму, імпресіонізму, постімпресіонізму, авангардизму тощо. У той же час для стимулювання творчого потенціалу особистості, необхідно залучати не тільки твори минулого, але і сучасності. Мистецтво оцінює не тільки явища дійсності і ставлення до них людини, але й те, що зароджується відповідно до нових потреб суспільства. Майбутнє культури закладається в дітях. Тому необхідно звертатись до робіт

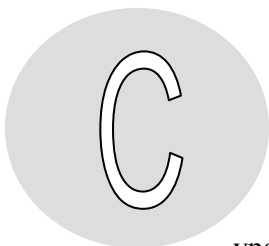
сучасних митців, новаторів, адже тільки геній художника може збагнути проблеми сьогодення і зазирнути своєю творчістю у преїдешнє.

Перетворенню спонтанної творчості дітей на художньо-творчу активність особистості, сприяє структура уроку, яка в запропонованій моделі свідомо ділиться на дві частини, відповідно до стадій творчого процесу, неначе у розгорнутому вигляді. Під час сприймання мистецтва здійснюється художній задум: відбувається творче осмислення, у процесі якого може змінитися задум, але поштовх до самовираження, як показує довготривала практика, здійснюється в першій частині уроку.

Процес сприймання мистецтва впливає на внутрішню активність дитини, пов'язану зі схованкою художніх образів. Це сприяє ефективності навчально-творчого процесу, допомагає уникнути випадковостей під час уроку.

РОЗДІЛ IV. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В РЕЗУЛЬТАТІ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ

4.1. Розвиток мотиваційної сфери художньо-творчої обдарованості дітей, створення емоційної атмосфери на уроці



спираючись на викладену вище суть розробленої педагогічної моделі художнього сприймання, обґрунтуємо інші її сторони, пов'язані з виконанням конкретних навчально-творчих завдань уроків образотворчого мистецтва в 1-4 класах. Психологи відзначають, що потреба проявляється в мотивах, спонукаючи людину до певної діяльності. Виконуючи функцію спонукування, мотиви надають об'єктам і умовам оберненого виду діяльності суб'єктивно-особистісний зміст. В психологічних словниках мотиви тлумачаться як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які спонукають суб'єктів до спрямованої активності.

У людини джерелом розвитку мотивів є необмежений процес суспільного виробництва матеріальних і духовних цінностей. У вигляді таких потенційних мотивів в онтогенезі виступають властиві даному суспільству об'єктивні цінності, інтереси та ідеали, що в разі їх інтеріоризації особистістю можуть набути спонукальної сили й стати реально діючими мотивами.

Творче переживання мистецтва, яке передуює образотворчій діяльності дітей, спроможне забезпечити суб'єктивність естетичних мотивів, цілей, ідеалів і виступити потребою до подальшої художньої творчості особистості. «Саме в цьому полягає здатність мистецтва як каталізатора творчих можливостей особистості, виробляти потребу, створюючи не зрівнянний імпульс до творчої діяльності (див. мал. 20). Це відбувається тому, що насправді мистецтво є

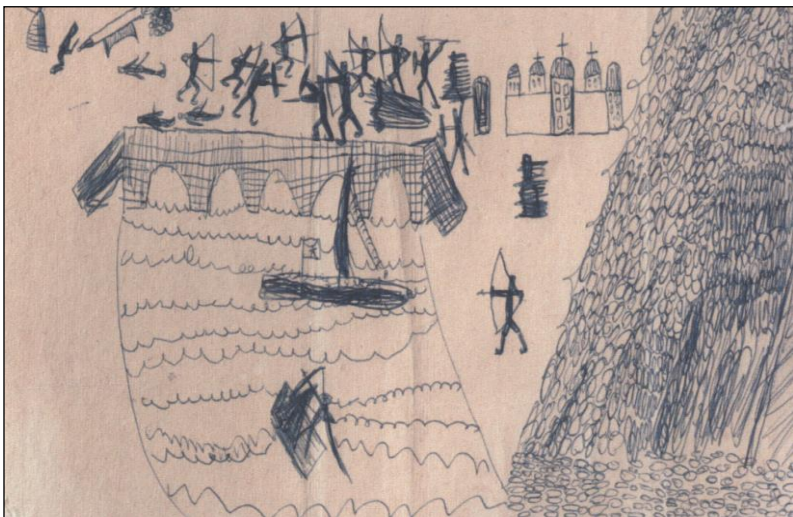
відображенням життя з позицій естетичного ідеалу, і тому завжди прагнення до цього ідеалу - його вдосконалення», - відзначає С.В.Діденко. А «...коли суб'єкт із метою задоволення актуальної потреби звертається до зовнішнього середовища, у нього виникає певна ситуація, яка викликає в ньому таку ж певну настанову і шляхом цієї останньої спрямовує його подальше поведіння».

М.Я.Басов, який уперше розробив теорію настанови, звертає увагу на значення емоційної настанови, показуючи, що вона властива людині і є показником того, що і психологічно (а не тільки в своїй фізичній організації) він реагує на середовище, як на одне ціле. При цьому настанови допомагають особистості швидше пристосовуватися до умов, які змінюються, тобто вони закріплюють у внутрішньому плані особистості те, що сприяє задоволенню актуальної потреби, систематизують існуючий у індивіда досвід взаємовідносин із зовнішнім світом.

Емоційна настанова, з погляду М.Я.Басова, є передумовою творчої активності особистості. За умови систематичної роботи зі сприймання мистецтва безпосередньо перед практичною частиною уроку, точніше через декілька уроків такої моноструктури, у школярів виникає інтенсивна потреба в продуктивній художній діяльності.

Закріплення й усвідомлення такого емоційно-творчого стану здійснюється у школярів в результаті колективного художнього сприймання. Найчастіше на цьому етапі уроку застосовується метод евристичної бесіди, пов'язаний із досвідом дітей у сприйманні оточення і мистецтва.

Мета початку уроку - не стільки дати необхідну художню інформацію, скільки пробудити в дітей емоційно-естетичний досвід. Л.П.Печко в статті «Проблема співвідношення естетичного й творчого розвитку школярів» відзначає, що в основі творчої активності лежить сенсорно-оціночна гармонійна діяльність, яка розвивається в межах естетичної діяльності в умовах сприймання мистецтва, естетичної організації навколишнього середовища, обміні естетичними враженнями, судженнями».



Мал. 20 Оборона

У зв'язу із цим, видно, що процес сприймання у більшості дітей пробуджує бажання поділитися набутим через творчу продуктивну діяльність. «Образи - єдиний могутній засіб спілкування між людьми», - стверджував Ф.І.Шміт. Тому спілкування, яке виникло під час бесіди, триває весь урок і закінчується кульмінацією в кінці уроку, під час колективного перегляду й оцінки виконаних робіт.

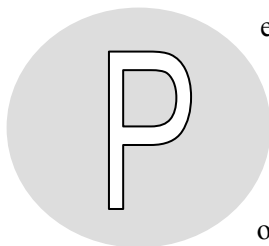
Роль сприймання мистецтва на початку уроку визначилася настановою до такого життя в образах, що, на думку Ф.І.Шміта, єднає людей. Створюється настанова до найбільш тісного, інтимного і корисного спілкування на весь урок, тобто необхідна емоційна атмосфера творчості, яку необхідно використати. Не треба давати завдання закінчувати творчу роботу вдома. Саме на уроці повинні бути створені умови як сприймання, так і потреби самовиразитись у матеріалі. Опинившись в іншій атмосфері, дитина не завжди матиме бажання завершити роботу.

Як доводить практика, учень перестає цінувати творче натхнення, одержане під час сприймання мистецтва, сподіваючись виконати завдання вдома. Таким чином, мобілізується і виховується вольова сфера - необхідний компонент творчості, настанова доводить розпочате діло до завершення. Особливо треба зупинись на хибному методі, який деякі вчителі застосовують - «натаскування» дітей перед відкритим уроком, або дають завдання, щоб вони дома «потренувались» малювати указану тему, а на уроці вона чомусь і не вдається. Дослідження показує, що доцільніше тему уроку тримати в секреті, натомість дати звернути увагу на певне явище, подивитись репродукції тощо.

Спостерігаючи, творчо переживаючи мистецтво і життя, діти накопичують творчу енергію.

«И сады, и пруды, и ограды,
И кипящее белыми воплями
Мирозданье - лишь страсти разряды,
Человеческим сердцем накопленной».
(Б.Л.Пастернак. Определение творчества.)

4.2. Відновлення - навіювання продуктивної художньо-творчої обдарованості дітей, відтворення природного натхнення – адаптації за допомогою релаксації



Релаксація - перехід від активного логічного мислення до стану вільних проявів асоціацій. Ця форма навіювання застосовується для зняття психічної й фізичної напруги [19, 123]. Вона необхідна на початку уроку творчості оскільки уроки мистецтва в загальноосвітній школі, як правило, стоять у кінці робочого дня дитини. Через це діти приходять на урок із загальмованими образними центрами. Уроку художньої творчості передувала робота, насичена вербально-логічними операціями, репродуктивною діяльністю тощо. Доречна така

релаксація в позашкільній і позакласній роботі. Процес художнього сприймання може забезпечити умови для навіювання дітям впевності і забезпечення можливості повнокровної творчості. І, як показує практика, результативність цієї роботи пояснюється такими сприятливими обставинами [36]:

- особлива схильність дітей до навіювання;
- колективна форма сприймання та творчості;
- поліфункціональність мистецтва;
- особлива форма катарсичного ефекту у дітей;
- синтез мистецтв, використаних у моделі (образотворче мистецтво, музика, художнє слово).

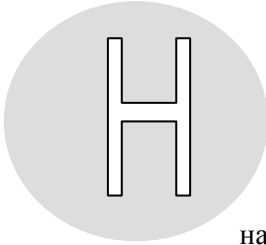
Д.М.Болдуїн в книзі «Духовний розвиток дитячого індивіда й людського роду» пояснює навіювання як результат подразнення органів чуття [46, 117]. Живопис, скульптура, музика сприймаються в супроводі слова досить глибоко, щоб зробити на почуття дитини необхідний вплив, щоб привести в рух художньо-творчий механізм. Психолог відзначає, що навіювання шляхом якого-небудь уявлення або через свідомість слід визнавати настільки ж стимулом до руху, наскільки і прямим подразненням якого-небудь органу чуття.

Нервові рефлекси можуть діяти безпосередньо через стани свідомості або можуть викликатися останніми; ці стани свідомості можуть бути складовими частинами таких рефлексів; і далі, значна частина нашого духовного життя складається з безлічі такого роду ідеомоторних «навіювань», які за нормальних умов перебувають в стані підсвідомої затримки [46, 117]. У дітей і сам акт катарсису здійснюється, в основному, у процесі - у зв'язку із задоволенням потреби власного самовираження. Виховання дитини якоюсь мірою відтворює історію формування духовної культури і її настанов. «Катарсичний ефект у дитячій поведінці реалізується в активній участі, а не споглядальному співпереживанні, як у дорослих», - відзначає Рапопорт [294, 144].

У нашій моделі, яка має філогенетичну основу, акт катарсису починається в процесі художнього сприймання й закінчується на завершенні практичної роботи. Створюється особливий стан поєднання свідомості і півсвідомості протягом

усього уроку, що дозволяє педагогу використати цю особливість молодших школярів у будь-який необхідний для навчання момент.

4.3. Педагогічне забезпечення наслідування - однієї з перших форм творчості дітей



наслідування майстерних творів позитивно впливає на художню творчість дітей. Передусім наслідування високохудожніх вірців виховує уподобання, що позитивно позначається на всьому творчому зростанні особистості.

Бажання, яке виникає після контакту із твором, що сподобався, «намалювати таке ж» необхідно підтримати в дитині, а не переконувати її, що вона так не зможе. Це природне бажання особистості, зумовлене нерозвинутим критичним ставленням до чужої і власної творчості й, як відзначалося вже, відсутністю страху перед невдачею, який сковує уяву та ініціативу. Таке бажання характерне для певного періоду розвитку особистості й мусить бути реалізованим.

«Розум дитини - на пучках пальців», - казав В.А.Сухомлинський. Дитина являє таким способом виниклий у процесі сприймання внутрішній образ назовні, переводячи його на власний рівень художнього розуміння, одночасно вдосконалюючи його.

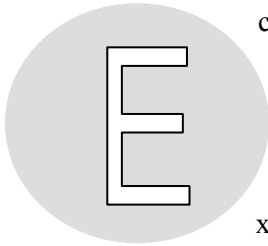
Під час експерименту ми пропонували учням: після перегляду діапозитивів намалювати на папері твір живопису, що сподобався. Кожен із дітей, хто виділив однакову композицію, по-своєму передав у малюнку сприйняте. Однаковий твір трактувався по-різному, що підтверджує творчий характер наслідування, забезпеченого розробленою моделлю художнього сприймання.

Внаслідок експерименту ми також визначили, що елементами творчості наділені і малюнки дітей, виконані слідом за вчителем, який наочно демонструє перед класом

процес утворення художнього образу. Проте художній рівень робіт набагато нижче, якщо діти наслідують ординарну роботу сусіда по парті, яка знайшла у них емоційний відгук. Рівень художньо-творчої активності молодшого школяра залежить від художності твору, якому при сприйманні віддав перевагу молодший школяр.

Готуючи досить різноманітну кількість репродукцій до теми, учителю необхідно не тільки знайти засоби привертання уваги дітей до робіт, вартих наслідування, але й врахувати вікові та індивідуальні уподобання учнів.

4.4. Виховання естетичного ставлення до життя



Естетичне ставлення до життя - першооснова художньої творчості. Якщо людина сприймає світ чутливо, глибоко переживаючи естетичні явища, у неї виникає потреба самовиразитися в мистецтві. Для того, щоб природна художньо-творча активність дитини не згасала, а переросла в нову фазу розвитку, у неї необхідно сформувати естетичне ставлення до дійсності. В.Ван Гог писав братові: «Ти заперечуєш, що кожний із самого дитинства бачить пейзажі і фігури. Але питання в іншому - чи кожний був вдумливою дитиною, чи кожний, хто бачив пустелю, поля, луки, ліс, дощ, бурю, любив їх? Ні, не кожен цим схожий на нас. Вихованню у нас любові до природи сприяли оточення й особливі обставини, і для того, щоб ця любов укоренилася, слід було мати особливого роду темперамент і характер» [94, 6].

З певним темпераментом людина приходить у світ. Але обставини, в які вона потрапляє, бувають різними. У В.Ван Гога в дитинстві вони склалися сприятливо саме для формування естетичного ставлення до навколишнього життя. Воно відбилосся в роботах художника, його вчинках, листах.

Уявімо будь-яку з картин В.Ван Гога і побачимо, як у ній відбивається естетичне ставлення людини до оточення. Картини художника синхронно перекликаються з його способом мислення, з яким пов'язане сприймання світу.

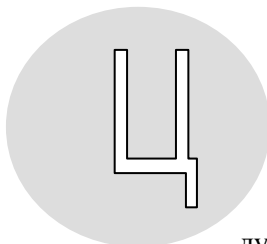
«...Я з усіх сил намагаюся бачити у всьому спочатку беззаперечно хороше і лише потім, з великою неохотою, помічаю також і погане», - писав голландський живописець братові Тео. Справжнє мистецтво пробуджує у людей естетичне ставлення до світу. Художній твір має «примусову» силу естетичного навіювання, закладену творчою діяльністю автора, його світосприйняттям. «Ми часто бачимо світ через ті окуляри, які носить той чи той великий художник», - говорив В.Е.Мейерхольд.

Твори образотворчого мистецтва - цілісна синкретична субстанція, яка акумулює особливі риси художньої обдарованості автора. Від його сприйняття залежить рівень цієї обдарованості; естетична позиція художника, його ставлення до життя породжують неповторний конкретний зміст твору.

Б.П.Юсов вважав, що в молодшому віці першочерговим завданням є формування естетичного ставлення до самої дійсності через вплив художніх творів, а не формування власного розуміння мистецтва. Важливий не художній аналіз твору, а зв'язок мистецтва із зовнішнім світом - історією суспільства, потребами і внутрішнім світом людини.

Щоб створити умови розвитку обдарованості необхідно передусім пов'язувати процес сприйняття мистецтва з естетичним сприйняттям дійсності, що і передбачають нові програми з образотворчого мистецтва. Важливими формами такої роботи можуть бути екскурсії на природу. Така колективна діяльність справді впливає на розвиток художнього сприйняття дітей, якщо проходить напередодні уроку й проводиться вчителем. Учні спостерігають естетичне у навколишній дійсності. Діти залюбки відгукуються на такі форми роботи. Чому ж їх не використати? Адже естетичне ставлення людини до навколишнього життя тісно пов'язане з розвитком її художньо-творчої уяви.

4.5. Розвиток творчої уяви та художньо-образного мислення



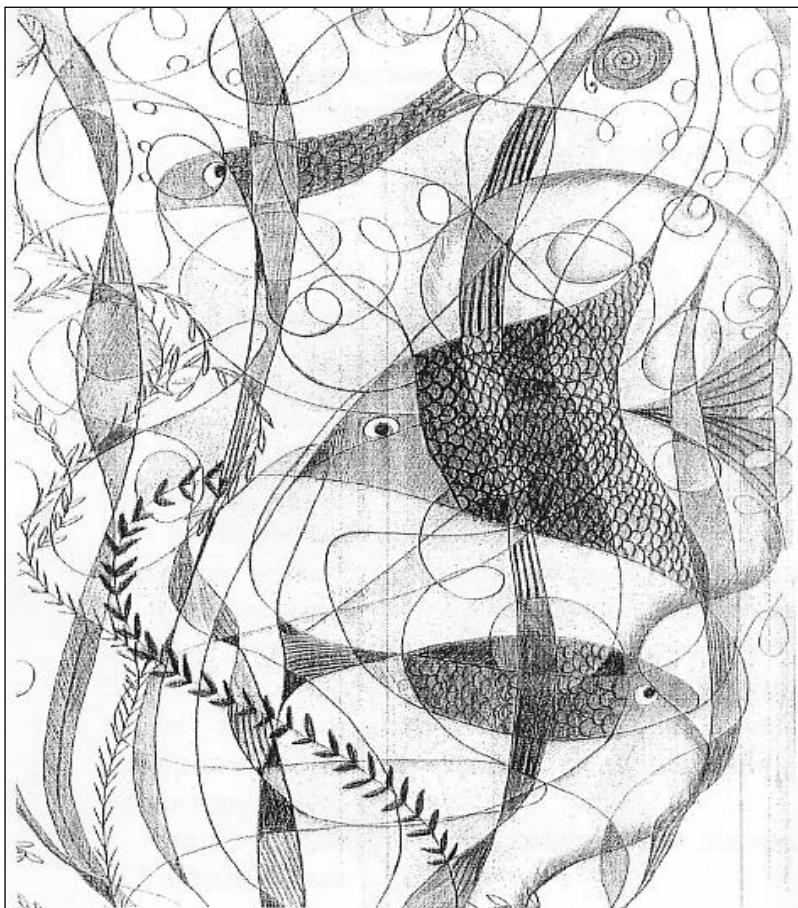
ей аспект ми розглянемо найбільш повно із причини тісного зв'язку сприймання із творчим мисленням - центральною ланкою продуктивної художньо-творчої активності особистості.

Творче мислення художника, на думку естетиків-гештальтістів, зароджується саме у сфері сприймання, а творчі прояви розуму в будь-якій галузі і на будь-якому рівні полягають у перцептивних операціях. Вони вважають, що сприймання й творчість у реальному акті художньої творчості злиті в одне. Не заперечують існування цього тісного зв'язку і вітчизняні психологи, надаючи великої ролі в актові художньої творчості, передусім, досвіду особистості з естетичного сприймання дійсності і мистецтва.

Грунтуючись на даних матеріалістичної психології, такі вчені, як П.К.Анохін, Ф.Н.Басін, Д.І.Дубровський, А.А.Налчаджян стверджують, що принцип цілісності, структурності, принцип, що розвивається в теорії гештальта, і асоціативний, оснований на павловській теорії відруху, не тільки не є антиподами, але навпаки взаємно зумовлюють один одного. Тому ми дотримуємось творчого синтезу головних положень обох напрямків. «Навчати мистецтв, - відзначав Ф.І.Шміт, - аж ніяк не навчати певної художньої техніки; суть не в зовнішніх прийомах, а у тому, щоб зуміти створити відповідно до емоційного змісту образи і до них дібрати необхідні для їх повноцінного вияву технічні прийоми... Гораций сформулював мудре правило: начала і джерела літературного писання в думці [397, 40].

У той же час необхідно зрозуміти специфіку думки, матеріалізовану засобами образотворчого мистецтва. Твір мистецтва, вважає Арнхейм, не ілюстрація до думки, а сама

думка, відбита у візуально сприйманому образі. Тому, щоб виконати, необхідно бачити.



Мал. 21 Акваріум

«Саме ремесло, без зорової уяви, призведе до пасивності художнього мислення», - відзначає А.Осмьоркін [256, 124]. Тільки завдяки роботі почуття й розуму ремесло не перетворюється на рукоділля, яке ніколи не стане мистецтвом, скільки б зусиль не докладалось.



Мал. 22

Того, хто опанував таке ремесло, практично неможливо зробити митцем.

Ремісничі навички часто заважають художньому вихованню і часто призводять до натуралізму [256, 124]. Необхідна така робота, яка виховує, розвиває творчу уяву (художньо-творче мислення), що, як відомо, не завжди реалізується в практичній діяльності, але є необхідним завданням кожного уроку мистецтва. Нерідко уява набуває

форми особливої внутрішньої діяльності, яка полягає у створенні образу. Ґрунтується робота уяви на досвіді, уявленнях пам'яті [288, 65]. Тому значна частина зорового ряду нашої моделі сприймання в початкових класах спирається на особистий досвід дітей естетичного сприймання навколишнього життя й мистецтва.

Побачивши знайоме явище з художнього погляду і відчувши емоційний відгук у душі, дитина набуває можливості розвинути вже існуючий у пам'яті образ. Адже й дорослі отримують своєрідне задоволення, коли нове враження знаходить собі відгук в уже існуючих уявленнях, поєднується з ними, доповнює і поглиблює наявний образ. «Хороший учитель, щоб повідомити дитині щось нове, прагне завжди познайомитися зі світом уже набутих дитиною уявлень та інтересів... В юрбі людей ми часто виділяємо одну особу - саме ту, яку раніше вже бачили», - говорив Ф.І.Шміт [397, 167].

Не може бути фантазії без особистого досвіду. Адже дитина все щойно сприйняте пов'язує із вже побаченим і пережитим. Таким чином вона доповнює набуте, розширює його, комбінує окремі епізоди в нові образи. Основний матеріал фантазії черпається з досвіду, жодна жива фантазія не може створити нові відчуття. Використаний на уроці зоровий ряд пов'язується з місцевістю, особливістю її ландшафту, природою, тваринами, життєдіяльністю людей - зі всім, що бачать учні в повсякденному житті ще з раннього дитинства. У кожному творі живе авторська оцінка дійсності, яка визначається ставленням художника до світу, рідної землі. Це дає можливість дитині по-новому глянути на оточення і усвідомити власне ставлення до навколишнього життя.

Під час експерименту, який проходив на південному сході України - у приморському степовому краю, використовувалися роботи художників А.Куїнджі, І.Айвазовського, І.Бродського, які працювали тут, а також картини місцевих митців. Розглядаючи знайомі пейзажі, діти глибоко відчували зміст твору. Наприклад, картина А.Куїнджі «Дніпро ранком» сприймалися дітьми з інтересом, бо з дитинства вони бачили квітучий широкий вільний степ. Здавалось, поряд з такими полотнами, як «Березовий гай»,

«Місячна ніч» ця картина художника програватиме в очах молодших школярів. Але наші опасіння були даремні - діти у своїх роботах прагнули передати красоту незайманого степу. У той же час ця картина не справила враження на учнів московської школи, вони віддали перевагу іншим образам. Так вважає і Д.Дьюї, підкреслюючи цю думку у книзі «Школи майбутнього»: «Як бачимо, нелегко навчити дітей любити природу, якої вони не знають, і навряд чи розумно і доречно спостерігати за тим, що перебуває у штучних умовах і не відіграють жодної ролі в справжньому житті дітей» [96, 571].

Розвиваючи художньо-творчу активність молодших школярів, ми враховували актуальність образів, створених дитячим передчуттям, сподіванням якого-небудь свята чи неординарної події – усім, що становить живий інтерес для дитини. Усі ми родом з дитинства, тому неважко уявити якими образами наповнений розум дитини перед тим чи тим святом, перед майбутньою подорожжю, поїздкою. Г.Кершенштейнер для виконання завдань із малювання обрам дні передріздвяних свят не випадково. У цей період душа дитини сповнена радісних надій, а серйозність і холодність шкільної атмосфери так сковують крила фантазії дитини [154, 5]. На своїх уроках ми врахували цю дитячу особливість.

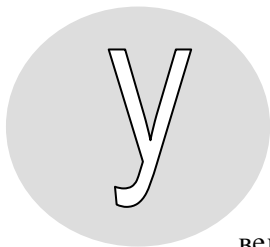
Як приклад, візьмемо урок у 2-б класі ЗОШ № 2 м.Бердянська, який проводився у переддень Міжнародного жіночого дня 8 Березня (див. додаток 1). За декілька днів до зазначеного уроку другокласників водили на тематичну виставку «Діти в образотворчому мистецтві», підготовлену для школярів художнім музеєм ім. І.Бродського, де були картини відомих митців, у тому числі і місцевих. Вважаємо, ці умови забезпечили, в першу чергу, високий рівень художньо-творчої активності дітей на уроці, тема якого «Моя мама».

Важливу роль у розвитку художньо-творчої уяви молодшого школяра відіграють не тільки різноманітні види мистецтва, але й міжпредметні зв'язки. Важко переоцінити, наприклад, використання музики П.І.Чайковського для створення мальовничого образу природи, а творів І.Левітана, І.Грабаря на уроках музики. Необхідні й знання, одержані на уроках природознавства.

Для виконання завдань із розвитку образного мислення необхідний зв'язок і з уроками праці, де діти власноруч знайомляться з предметами побуту, елементами традиційної народної декоративно-прикладної творчості, інструментами тощо. Мимохідь зауважимо, що значення такого зв'язку підкреслюють німецькі колеги [421]. Вони також звертають увагу на особливий зв'язок дотикового відчуття і зорового сприймання дитини, про що буде мовитись пізніше, при розгляді аспекту, пов'язаного з технічною стороною художнього образу.

З метою розвитку одного виду уяви (в нашому випадку візуального) не треба забувати і про інші. Передусім зрозуміло, що нам не треба розвивати однобічно один який-небудь вид уяви на шкоду іншим видам: наприклад, винятково зоровий чи винятково моторний. Зорові, слухові та інші образи так тісно, так загадково переплітаються між собою, що можуть викликати несподівані і навіть неправдоподібні асоціації[397,32].

4.6. Засвоєння основних понять у галузі художньої творчості



статті «Естетичне виховання на уроках малювання в 1-4 класах» А.В.Карлсон відзначає, що картини на уроках малювання служать, з одного боку, засобом ознайомлення із творчістю великих митців, з іншого - збагачують досвід і підвищують грамотність учнів в області образотворчої діяльності [385]. Проте свій підхід до їх розв'язання ми засновуємо на таких принципових ознаках художнього сприймання: по-перше, воно є стимулятором творчих можливостей дитини; по-друге, виступає як естетичне, а не як звичайне почуттєве сприймання; і, по-третє, будучи все-таки співтворчістю, а не власне творчістю, художнє сприймання спроможне обмежувати творчу фантазію людей і

організувати їх творче мислення як пізнавальний процес. С. Далі, наприклад, згадував, що від Веласкеса він дізнався про світло, про зблиски й дзеркала куди більше, ніж із сотень товстих наукових книг [361].

У процесі сприймання естетичного (художнього) об'єкту школяр може здобути знання про засоби творчості, шляхи виникнення творчого продукту, причому інформація про безпосередній процес творчості не вербально описана, а закодована у самому продукті творчості. Особливість такого навчання полягає в тому, що дитина засвоює навички творчої поведінки, а не тільки знання про чийсь творчий процес. У цьому полягає ефективність розробленої нами моделі процесу сприймання.

Користь від репродукцій і слайдів у навчанні молодших школярів художньої творчості набагато більша, ніж від таблиць та посібників, оскільки художній образ твору стимулює творчу уяву й надає навчання певної спрямованості та ефективності.

Д.І.Писарєв у статті «Вплив мистецтва на виховання» визначав, що перш, ніж навчати мистецтва, треба розбудити в дитині здатність насолоджуватися досконалим [271, 25]. Ознайомлення з основними поняттями, термінологією в галузі мистецтва відбувається у процесі бесіди про творчість художників. За активність у бесіді учень одержує окрему оцінку. До оцінювання продуктивної діяльності залучаються усі діти. Ефективності навчання сприяє не лише порівняння творів різних митців, але і робіт дітей із різних класів. Необхідну художню інформацію діти одержують, в основному тоді, коли вчитель сам демонструє роботу художника. Головна мета бесід під час сприймання - естетичний розвиток вражень, збагачення досвіду, а не звичайне засвоєння нових знань.

4.7. Оволодіння засобами художньої виразності, знайомство із технікою виконання творів образотворчого мистецтва



3

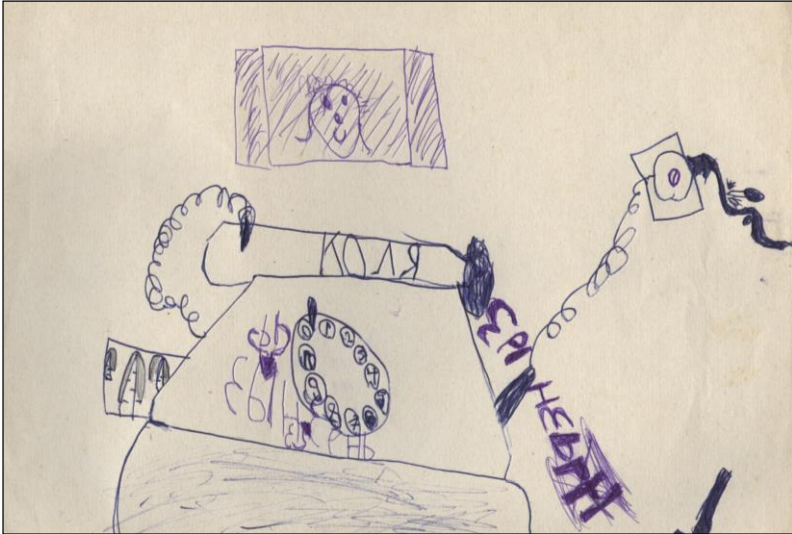
гідно дослідженням В.С.Мухіної, відомо, що дитина привласнює виражальні засоби так само, як всю духовну культуру суспільства, в якому живе [238, 92]. Але це засвоєння, як показує практика, здійснюється набагато ефективніше, якщо дитина з цією культурою буде спілкуватись безпосередньо. Якщо твори образотворчого мистецтва показувати лише у вигляді слайдів, репродукцій, то цей процес засвоєння триватиме невиправдано довгий час. Дитячому мисленню, на думку психологів, властивий анімізм [345], вони, як правило, не розмежовують живе і неживе, фізичне і психічне (див. мал.23). Тому необхідно якомога частіше водити дітей у майстерню художника, в художній музей, в виставкову залу сучасної творчості, щоб вони могли бачити фізичне існування або народження образу, як наприклад, у живописі - справжній колір і фактуру полотна.

Чим краще дитина усвідомить залежність художнього образу від матеріалу, в якому той передається, тим більше вся сума живописно-технічних елементів збагатить її сприймання як художника, поліпшить побудову фарбного прошарку її творчих робіт.

У роботах дітей, створених під враженням європейського живопису відчувається розуміння мови цього виду мистецтва, індивідуальної виразності творів конкретних митців. Молодші школярі легко запам'ятовують і передають у своїх роботах композицію картин, наприклад, І.Левітана, А.Куїнджі, особливості фактури фарбного прошарку, наприклад, К.Моне, В.Ван-Гога, контраст кольорових поєднань, наприклад, А.Матіса, І.Машкова, М.Сар'яна, особливості зображення простору, наприклад, К.Петрова-Водкіна, Д.Штеренберга, - відзначає Н.Н.Фоміна [411, 26].

Добре було б мати для цієї мети спеціальні виставкові зали, де діти могли б спробувати на дотик матеріал

скульптури, доторкнутися до полотна, як це робиться, наприклад, у Німеччині. На жаль, у нас немає таких музеїв. Тому бажано приносити на урок художні вироби, щоб діти мали можливість познайомитись з видами образотворчого мистецтва на дотик.



Мал. 23 У бабусі дзвонить телефон

У першу чергу це важливо для першокласників. Ми провели експеримент: діти спочатку ліпили тварин з натури, тобто з творів народних майстрів - кераміку вони мали перед очима. На наступному уроці з ліплення вони виконали композиції гуашшю на папері. Художній ефект різучий!

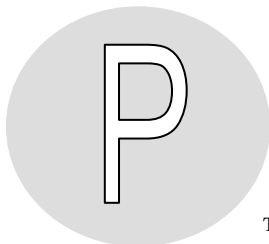
Необхідно відзначити, що всі порушені в параграфі питання розвитку художньо-творчої активності молодших школярів взаємозв'язані, а естетичне сприймання навколишнього життя і невербальне осягнення справжніх творів мистецтва створює своєрідний ґрунт для роботи описаної вище педагогічної моделі. Для цього необхідна обов'язкова позаурочна і позашкільна робота із сприймання справжніх творів митців. Добре, якщо недалеко від школи розташовується художній музей чи виставкова зала, як це було

в нашому експерименті (ЗОШ № 2, 5 м.Бердянська; ЗОШ № 503 м.Москви). Але, хоч і далеко, від цієї роботи все одно не треба відмовлятися.

Неприхований інтерес молодших школярів до технічного боку творчості дорослих митців пов'язаний із потребою дітей у власному самовираженні засобами образотворчого мистецтва. Відповідь на питання, - як це зроблено? - вони набагато повніше одержують при знайомстві зі справжніми творами, ніж з репродукціями. На стінах у школі чи у кабінеті образотворчого мистецтва повинні бути не тільки дитячі роботи і репродукції, але і виставки справжніх творів живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва, скульптури. Нехай це будуть роботи вчителя, як наприклад, у кабінетах образотворчого мистецтва ЗОШ № 24 м.Мелітополя чи ізостудії Бердянського БТ), або роботи місцевих митців, придбані в художньому салоні.

РОЗДІЛ V ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА І СТУДЕНТА

5.1. Робота з природи - базовий метод навчання підлітків та студентів



Робота з природи - це не звичайне споглядання, а перехід від окремих багатих уявлень, необхідних у будь-якій фаховій діяльності. Сприймання мистецтва - не вузько-фаховий аналіз твору, а творче переживання мистецтва (основне кредо роботи з молодшими школярами).

Малювання з природи - це наочний метод навчання, який дає прекрасні результати не тільки в навчанні малюнку, але і в загальному художньо-творчому розвитку дитини. Під час навчання малюванню вчитель не повинен забувати, що метою вивчення предмета є не тільки ознайомлення з його зовнішньою формою, що ці знання необхідні і для засвоєння інших навчальних дисциплін: математики, геометрії, фізики.

Навряд чи знайдеться шкільна дисципліна, в якій би не використовувалися знання, набуті на уроці образотворчого мистецтва. Малювання з природи створює великі можливості для розвитку здібностей аналізувати і синтезувати одержані зорові спостереження. Вчитель повинен навчити дітей уважно роздивлятися і аналізувати форму предметів. Дітям це цікаво, вони нерідко нас дивують спостережливістю. Наприклад, під час малювання пейзажа чи портрета вчитель без особливих зусиль може переключити увагу дітей на характерні особливості форми предмета, навчити їх правильно бачити.

Під час малювання з природи розвивається також і абстрактне мислення. Адже дати конструктивний аналіз форми предмета, без абстрактного мислення, неможливо, а у малюнку постійно доводиться звертатися до конструктивного аналізу.

Діти сприймають оточення більшою мірою на основі окремих випадкових ознак, вони не вміють цілеспрямовано аналізувати те, що спостерігають. Так, А.В.Бакушинський відзначав, що дитина в цьому віці вся в безпосередньому реальному рухові, а щодо речей, які малює, вона байдужа або майже байдужа до їх споглядання, особливо тривалого. В цьому періоді дії дитини мають сильне емоційне забарвлення [26, 72].

До наочних методів у практиці пізнання етапів роботи з природи ми відносимо використання діафільмів, кінофільмів та відеофільмів. Як правило, навчальні фільми використовуються у поєднанні з методами навчання, наприклад, бесідою з демонстрацією моделей, таблиць, репродукцій. Таке поєднання різноманітних засобів навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей. У процесі навчання дітей образотворчого мистецтва ефективним засобом є комп'ютер (CD-диски). Він може використовуватися з різною метою:

- виконувати роль динамічної ілюстрації під час викладу навчального матеріалу;
- виконувати роль джерела нових знань;
- бути інструкцією.

Дуже часто демонстрація кінофільма виконує цілий ряд завдань. Необхідно лише ретельно продумати запитання, які спрямували б учнів на сприймання матеріалу, на його розуміння і запам'ятовування, сприйняття матеріалу, так і зрозуміле запам'ятовування його. Використання CD-дисків, якщо вони підібрані з урахуванням вимог, дуже ефективні. За допомогою них, набагато легше досягти поставленої мети та отримати результат.

У практичній частині дослідження ми зупинились на акварелі, найбільш зручному і доступному матеріалі для роботи у 5 класах загальноосвітньої школи.

Освоєння цієї техніки продовжується і 6-7 класах. Акварельні фарби розчиняються у воді, що надає їм прозорості і ніжності відтінків. Фарби розчиняють для висвітлення тону, змочування паперу, для виправлення помилок. Велика кількість води – необхідна умова успіху у роботі з аквареллю. Основою, на якій працюють аквареллю, є папір. Найкращі кисті для акварельного живопису - з волоса куніці, білки. Вони

м'які, і при змочуванні їх водою мають вид конуса з гострим кінчиком.

Для навчальної роботи учням необхідно мати два пензлі: № 5, № 10. А для зняття зайвого шару фарби використовують м'яку тканину. З метою ознайомлення із технічними прийомами користування аквареллю вчителю необхідно провести із дітьми тренувальні вправи. Найбільш поширеною вправою є заливка різними кольорами квадратів та прямокутників - для того, аби навчити школярів покривати площу паперу рівним шаром. Для цього беруть одну фарбу (на вибір школяра), розчиняють її у воді і цією сумішшю прокладають верхню частину квадрату чи прямокутника, і так далі - згори - вниз.

Методика роботи над натюрмортом акварельними фарбами складається з декількох етапів.

І етап - компоновка натюрмрту. До початку виконання завдання, вчитель проводить підготовчу роботу. Учні виконують з натури невеличкі начерки, спочатку олівцем, а потім - в кольорі. У цих начерках виявляється загальна композиційна схема натюрмрту: враховується розмір зображуваної групи предметів (чи предмету), їх розміщення у просторі [389, 77-81]. Вчитель до початку виконання завдання повинен підготувати натюрмрт. Як правило, натюрмрти ставляться на спеціальних підставках або на столах. Найзручніше ставити предмети натюрмрту трохи вище за рівень стола, що дає учням можливість бачити у просторовому розміщенні всі предмети натюрмрту. І в жодному разі не можна ставити предмети натюрмрту так, щоб вони загороджували один одного, бо це створює певні труднощі у роботі дітей. Коли вчитель вже підготував натюрмрт, учні обирають формат роботи (вертикальний чи горизонтальний), відповідно до точки зору. Під час роботи над начерками олівцем учням треба пояснити, що дуже велике зображення натюрмрту на папері не буде сприйматися, а надто маленьке - буде непомітним. Тому необхідно знайти оптимальний розмір натюрмрту. Відразу після начерків олівцем діти добирають колір для натюрмрту. Коли вони впорються із цими завданнями, вчитель може роз'яснювати

другий етап роботи.

II етап - підготовчий малюнок. Малюнок - основа живопису. Нанесений легкими лініями олівця на поверхні паперу, він установлює розміри натюрморту, характер і форму певних предметів, їх просторове розміщення. Тонове оформлення натюрморту не припустиме, бо при роботі аквареллю графіт розмажеться і робота вийде неохайна.

III етап - робота кольором. Перед цією роботою лицевий бік паперу змивають водою, щоб позбутись жирових плям від гумки та пальців, інакше фарба буде сповзати. Початкову прописку фарбою роблять на світлових частинах предметів легкими світлими мазками кисті – щоб знайти колір кожного предмету. Далі так само прописуються полугіні, а потім тіні. При цьому вчитель нагадує дітям міняти воду, щоб кольори були завжди прозорі. Тло має дуже важливе значення: воно складається із групи драпіровок. Прописування його кольором ведеться паралельно із предметами натюрморту. Різні частини тла освітлені по-різному: ближній до світла - світліший, ніж той, який розміщується далі від світла. На завершальному етапі роботи над натюрмортом учням необхідно виписати усі дрібні деталі натюрморту.

Наш експеримент показав, як багато непізнаного криється у дитячій душі, які невичерпні можливості ховаються у дитячому розумі. А це лише означає, що методика викладання образотворчого мистецтва не може бути однозначною і незмінною. Робота справжнього педагога – творчий пошук.

На основі результатів нашого дослідження розроблена методика виконання натюрморту і описані умови його ефективного виконання. Бесіда, направлена на естетичне сприймання натюрморту, проведення відповідних вправ, необхідних для самостійної роботи над натюрмортом, використання високохудожнього зорового ряду, якісного матеріалу – це ті найпоширеніші методи, які допоможуть учителю досягти поставленої мети.

Протягом експерименту ми вивчали ставлення учнів 4-

7 класів до художньої, перш за все образотворчої, діяльності, виявляли художні інтереси підлітків, характер їх участі у різноманітних видах художньої діяльності та її мотиви. Отримані дані свідчать про те, що діти цього віку образотворчим мистецтвом, образотворчою діяльністю мало цікавляться. Найбільша кількість підлітків (24%) із семи видів мистецтв (образотворче мистецтво, скульптура, архітектура, музика, театр, література, кіно) надає перевагу кіно. А 48,9% найцікавішим заняттям назвали перегляд кінофільмів, 20,3% - музику, в основному естрадну. Тільки 2,1% підлітків улюбленим заняттям вважають слухання класичної музики.

Література як мистецтво серед художніх інтересів підлітків посідає третє місце, а як улюблене заняття - друге місце. Тут прослідковується динаміка: інтерес до літератури і читання літературних творів значно збільшується з 4 до 7 класу. Якщо у 5 класі 22,2% підлітків називають літературу і читання художньої літератури своїм улюбленим заняттям, то у 6 класі - 27%, в 7 класі - 34% підлітків.

Набагато менший інтерес становить для підлітків образотворче мистецтво. У процесі дослідження була визначена залежність між самооцінкою здібностей до образотворчої діяльності і характером ставлення підлітків до неї, що виражається у бажанні займатися реальною образотворчою діяльністю і у прагненні «помилуватися намальованим». Ці дані представлені у таблиці.

| Вік дитини | Прагнення до реальної образотворчої діяльності у % | Бажання помилуватися намальованим у % |
|-------------------|---|--|
| 10 | 18,1 | 74,4 |
| 11 | 18,5 | 74,1 |
| 12 | 30,3 | 60,6 |
| 13 | 47,3 | 47,3 |
| 14 | 40,1 | 49,6 |
| 15 | 40,4 | 51,2 |

Дані таблиці більше свідчать про потенціальні інтереси підлітків до образотворчої діяльності, на практиці ж малювання, читання книг про художників, прогулянки до музею, перегляд репродукцій, слухання лекцій з мистецтва у них займає значно менше часу.

Як показали результати дослідження, підлітки у процесі художньої діяльності задовольняють свою вікову потребу у спілкуванні з активним життям дорослих, у реалізації самостійності, у самовираженні [373]. Характерно, що на питання: «коли ви дивитесь на роботи або репродукції робіт художників, що вас більше цікавить? «18,3% учнів відповіли: «подобається, як художник розповідає про людей, події», 29,9% - «подобається поринути у задум художника», а 28,6% - «подобається краса картини», маючи на увазі не тільки композицію, колір, але і сюжет, зміст, задум твору. Всього 16,6% підлітків сказали, що їм подобається розглядати кольорові поєднання у картині. 16,6% відповіли: «не замислювався», «не могу сказати».

В образотворчому мистецтві підлітків найменше приваблюють такі жанри, як побутовий натюрморт, індустріальний пейзаж. Їм цікаві портрети відомих людей, роботи художників, які передають пафос революційних подій, бойові дії (батальний жанр), картини історичного змісту.

Аналіз отриманого матеріалу показує, що підлітки не випадково обирають цю тематику. Вона адекватна їх світогляду. У процесі сприймання названих творів підлітки відчувають ставлення до зображених дій, переживають їх. При цьому вони порівнюють своє світобачення, своє «я» з суспільним і історичним досвідом людства, втілених у цих художніх творах. Поряд із тим, багато підлітків не змогли назвати більш цікаві, ті, які сподобались твори мистецтва, автора роботи, яку вони дивилися останнім часом, згадати книгу про художника. Все це свідчить про зміст роботи з художнього виховання, освіти підлітків, і дає підстави стверджувати, що в учнів 5 – 7 класів є бажання пізнати глибше образотворче мистецтво і потреба брати участь у різних видах художньої діяльності.

16,8% підлітків під час малювання відповідають (за

результатами опитування): «коли я малюю, я відпочиваю». Як показав дослід, художня діяльність підлітків має досить чітко виражену орієнтацію на задоволення особистих потреб, і з часом може перерости у спрямованість особистості.

Найчастіше підлітки використовують своє вміння малювати саме для відпочинку, тому скориставшись цим, можна переорієнтувати їх на суспільно-важливі мотиви, потреби. Художню діяльність підлітків необхідно соціально орієнтувати, вона повинна стати одним з видів суспільно корисної діяльності, адекватної підлітковому віку [189].

У зв'язку з цим, необхідно переглянути ставлення до художньої діяльності особистості на всіх етапах навчання у загальних і професійних школах. Викладачам образотворчого мистецтва, педагогічним колективам у цілому, треба звернути увагу на спрямованість художньої діяльності на розвиток форм творчої самодіяльності.

На думку дослідників, необхідно залучати до художньої діяльності не тільки здібних учнів, але і тих, які традиційно вважаються не здатними до цієї діяльності. У цьому випадку підлітків можна зацікавити комп'ютерною грою, що допомагає скоротити час виконання завдання. Скажімо, для роботи потрібне кольорове тло. “Розумна машина” виконає за нього технічну роботу - “видасть” потрібне тло і з'явиться можливість відразу приступити до здійснення своєї ідеї. А в учнів 6-7 класів матеріалізований власний задум, утілений на екрані на більш якісному рівні, може викликати інтерес і задоволення, впевненість у своїх силах, необхідну для подолання підліткової кризи. Таким чином, застосовувати комп'ютер на уроках образотворчого мистецтва ефективно не лише у професійній підготовці спеціалістів, а й у середній ланці загальноосвітньої школи, тобто на периферійних, глибинних стадіях художньої творчості.

У ході дослідження ми з'ясували, що комп'ютер за певних умов і на певному етапі розвитку виконує такі завдання:

- підвищує ефективність засвоєння знань;

- дає можливості для реалізації індивідуального підходу до навчання;

- не тільки доповнює традиційні методи і прийоми навчання основ образотворчого мистецтва, але і значно розширює можливості формування і розвитку художньо-творчих здібностей учнів;

- створює сприятливі умови для проведення естетотерапії з метою гармонізації психоемоційного стану учнів 6-7 класів [144, 39-43].

Отже художньо-творчий розвиток особистості безпосередньо залежить від методів викладання, які використовуються вчителем на уроці з урахуванням вікових особливостей.

Важливе місце в системі дисциплін, які готують дизайнера, посідає рисунок, який потребує індивідуального підходу до кожного студента, а творчий характер сприймання природи і активність бачення - найважливіші елементи розвитку художнього потенціалу молодих фахівців.



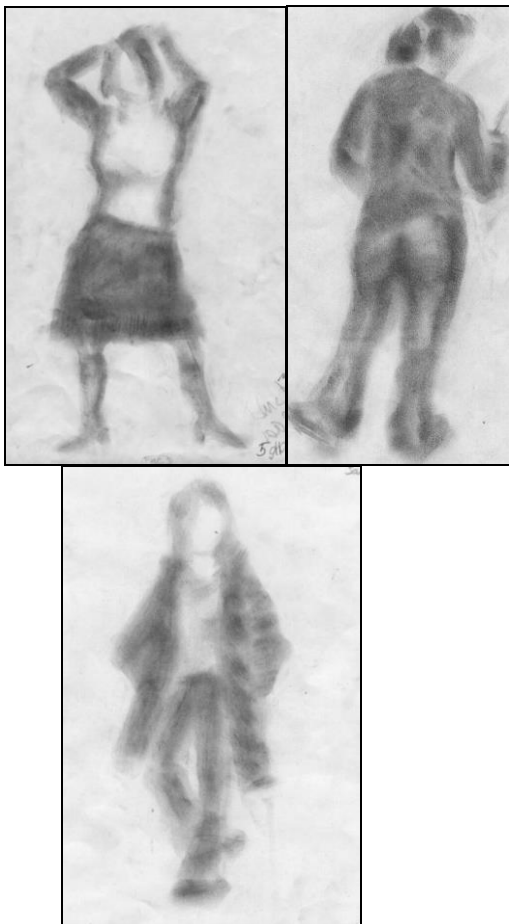
Мал. 24

Так, на I курсі, окрім аудиторних (практичних) занять з натури із академічного рисунка навчальним планом передбачена самостійна (творча) робота студентів з натури, бо майстерність досягається лише в результаті закріплення - самостійної роботи.

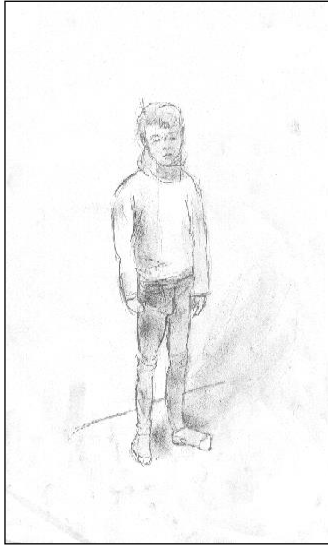
Під час самостійної роботи студентам пропонується протягом короткого часу виконати начерки та замальовки рослин, птахів, тварин; портрет, автопортрет; начерки та замальовки фігури людини (див. мал. 24,25,26) – керівник – доцент Г.Ю.Крепкіх.

На сучасному етапі дизайн-освіти метою навчання рисунку є формування у студентів-дизайнерів живого, рухомого та пластичного мислення: обов'язкового тактильного вміння малювати, пластично мислити. Для цього ми спробували в умовах академічного навчання під час виконання начерків фігури людини, використати методику “від плями”, яка застосовується при роботі із молодшими школярами.

Зверніть увагу на (мал. 25), при виборі цієї методики нами було враховано один із основних засобів організації зображення: пляму. Вважаємо, що цей метод найбільш дієвий для першого - попереднього ознайомлення студентів із пластикою людського тіла, бо спостерігаючи за роботою студентів паралельної підгрупи під час виконання цього завдання олівцем, побачили, що студенти не впорались із завданням: постійна робота з гумкою відволікає їх від сприймання загального абрису тіла, його пластики. А виконання студентами цього ж завдання за допомогою “плями” (пальцем і підготовленим графітом) дало дуже цікаві результати: студенти із задоволенням і легкістю виконували начерки фігури один одного, до того ж самі вибирали певне положення і рух об'єкту зображення. А далі вже, коли студенти ознайомляться із пластикою людського тіла, можна застосовувати і мішану техніку: лінію та пляму (див. мал. 26), і поступово переходити на начерки та замальовки лише за допомогою лінії.

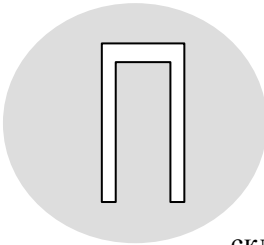


Мал. 25



Мал. 26

5.2. Композиція на уроках образотворчого мистецтва у шкільній та позашкільній роботі



оняття «композиція» існує з давніх часів. У римському праві воно означало примирення суперечних сторін або протистояння борців на спортивній арені. Термін «композиція» у перекладі з латини (composition) означає зіставлення, складання, з'єднання частин в одне ціле в певному порядку, сурядність тощо. У такому розумінні термін «композиція» вживається у різних видах мистецтва (література, театр, кіно, музика, образотворче мистецтво, архітектура та інші). Сполучення частин, складання елементів у певному порядку, їх взаємозв'язок, який переходить у гармонію цілого, ми спостерігаємо в рослинному та тваринному світі. Наприклад, кожна рослина складається з

частин, які разом утворюють форму, що уявляє собою гармонійно завершену композицію.

Визначення «композиція» в образотворчому мистецтві ми можемо знайти в енциклопедичних словниках чи мистецтвознавчій літературі. Наприклад, у енциклопедичному словнику Ф.А.Брокгауза та І.А.Ефрона композиція визначається як перенесення у картину або малюнок ліній, форм та образів, які ще не виразні в уяві художника, і складання з них органічного цілого, за допомогою засобів та технічних прийомів, властивих певній галузі мистецтва.

У природі найбільш характерними є цільність, симетрія та ритм. Цільність проявляється у будові, конструкції предмету. Симетрія – у рівновазі, тотожності лівої та правої частин об'єкту, вона бере свій початок у сфері реальної дійсності, де однаковість лівої і правої половинок дає поняття рівноваги. Ритм – у повторюванні одного або декількох елементів через певні інтервали, це одне з чудес, що може бути продовженим до нескінченності. Для симетрії характерні відносний спокій, рівновага частин. Ритму – більший чи менший ступінь руху. Симетричними у своїй основі є квіти, складені з пелюсток та листя, розташованого на гілці у ритмічному порядку.

Окрім того цільність, симетрія та ритм трапляються також і у мистецтві, звичайно, в особливому, специфічному вигляді. Людина наслідує природу і оскільки вона діє за законами краси, то намагається робити речі привабливими, такими, що мають у собі естетичні якості поряд із корисністю та зручністю. Таким чином, у своїй діяльності людина прагне поєднати прикладне з естетичним. Тому, наслідуючи природу, вона не тільки відображає принципи будови органічного та неорганічного світу природи, але й творчо переосмислює їх, робить відбір найбільш виразного, яскравого. За допомогою композиції, створеній на основі такого відбору, творіння рук людських впливають і на почуття інших людей, навіюють їм певні ідеї та уявлення, виражені в художніх образах.

Композиція притаманна усім видам мистецтва. Вона є основою архітектурних споруд, музичних п'єс, літературних творів, у скульптурі або картині, театральних постановок чи

кінофільмів. Наявність однакових закономірностей у художніх творах дозволяє досягати синтезу мистецтв – їх органічного поєднання. Яскравим прикладом синтезу є театр, де взаємодіють драматургія, декораційний живопис, музика.

Так композиція художнього твору складається із таких зображувальних засобів, як малюнок, світлотінь, колір, лінійна та повітряна перспективи. Композиція справжнього витвору мистецтва неповторна, внутрішньо вона здається нам вільною, не скованою з певними, раніше наміченими правилами та обов'язковими прийомами.

Композиція організовує твір мистецтва так, щоб глядач міг зрозуміти його основну ідею і ставлення автора до зображуваного.

Актуальність занять композицією на уроках образотворчого мистецтва як у шкільній, так і у позашкільній роботі полягає у тому, що в естетичному вихованні та у художньо-творчому розвитку дітей важливе значення необхідно приділяти навчанню закономірностей художньої побудови та створення художніх образів, специфічних для того чи того виду мистецтва, але так, щоб не заглушити природний дар дитини до цього і не втратити цільності вільного дитячого малюнка.

Навчати композиції – це не просто навчати графічної грамоти, а заохочувати дитину до мистецтва, до його світу. Композиція, як надзвичайно складне явище, охоплює фактично весь творчий процес дитини. Не випадково до вивчення цього феномену підключилися і педагоги, і мистецтвознавці, і естетики, і філософи, і соціологи, і психологи, і навіть фізіологи.

І.Д. Левін у книзі «Ваша дитина малює» вказує на той факт, що вже відкриття на аркуші паперу верхнього та нижнього кутів – це перший крок в організації дитячого малюнка. З цього часу діти інтуїтивно розуміють різне значення краю свого малюнка. Найчастіше речі розташовуються у нижній частині паперу, а верхня його частина заповнюється менше. Це має сенс, адже виникає почуття стійкості намальованого, коли нижній край служить опорою для зображених предметів. Усе, що дитина бачить:

сонце, хмари, птахи, літаки – вільно плаває, простягаючись вздовж верхнього краю малюнку. Лівий та правий краї малюнку теж не рівнозначні. І це видно з обов'язкового розташування профільних зображень обличчям уліво. При цьому, об'єкт розміщується ближче до правого краю, а більш вільний лівий ніби залишає їм простір для руху їх погляду. Симетрична побудова малюнку виникає у зв'язку із фронтальним зображенням людини (обличчям до глядача). Виділення головного, турбота про змістовний та образотворчий центр композиції стає справою нелегкою, особливо коли сюжет ускладнюється і кількість предметів на малюнку збільшується. Тут справі допомагає звичний для дітей порядок малювання, коли все починається з головного. Коли основне намальовано, решті найчастіше не вистачає ні уваги, ні місця, і воно виглядає дрібнішим і біднішим. Ще не зрозумівши теорії і правил композиції, діти створюють на своїх малюнках виразні, сміливі, іноді неочікувані композиційні рішення. Малюнок то видовжується по вертикалі, коли самі форми предметів тягнуться вгору (високі будинки, ракети, спрямовані угору), то розташовуються горизонтально, від центрального, головного предмету вліво та праворуч. Або, навіть, навскіс, виконуючи роль орієнтира.

Композиція може бути центральною, коли найбільш компактно заповнюється саме центр паперу, але може і навпаки зосереджуватись на краях аркуша, лишаючи центр більш вільним. Усі ці варіанти виникають у дітей не самі по собі й не з якогось абстрактного розуміння композиції, а залежно від змісту малюнка, характеру зображених предметів, їх взаємовідношенню. У традиційній педагогіці для активізації творчої діяльності від кожного учня вимагають свідомого малювання, користуючись знаннями перспективи, теорії композиції, можливості тонового, кольорового та фактурного діапазонів.

У художній школі навчання малюванню проводиться на основі натурального матеріалу під час різних видів робіт: робота з природи - довгострокове штудіювання, короткострокові начерки та замальовки, а також малювання по пам'яті та з уяви. Але чи всі ці методи активізують рівні творчої

обдарованості дитини? Як показало наше дослідження - не всі. Бо свідоме використання правил та законів заважає виразності композиції молодшого школяра, відволікає його від естетичного сприймання навколишнього світу, звужує кругозір.

Проблема навіть у тому, що змінились соціально-економічні умови, і у художню школу почали приймати дітей віком 5-6 років, хоча навчальна програма не відповідає цим віковим особливостям. А ось робота уяви, а тим більше сюжетне малювання є одним з цікавих видів образотворчої діяльності для дітей молодшого шкільного віку.

Методика проведення занять із композиції враховує планування уроків з різних видів малювання. Але, чи можна говорити про техніку виконання дитячого малюнка? Хіба його техніка не випадковість, яка досить часто залежить від незнання правил та прийомів композиції? Від матеріалу, який стимулює і навіть підказує зміст, якості та різноманіття залежить дитяча творчість.

У дитячих садках, студіях для малювання майже з самого початку всі діти малюють гуашшю, і це правильно. Діти люблять цю фарбу за те, що завдяки їй можна швидко покрити поверхню паперу яскравим кольором, коли потрібно, малювати поверх темної світлішою фарбою і навпаки. І навіть у цих малюнках виникають самостійно знайдені прийоми накладання фарби, іноді дуже цікаві. Поряд з гуашшю акварель теж користується у дітей великим попитом, бо вона портативна і завжди готова до роботи.

Зверніть увагу на малюнки дітей молодшого шкільного віку (див. мал. 27, 28, 29, 30), ці твори розкривають нам не лише зображене, але й внутрішній світ дітей, їх ставлення до зображеного, власну позицію, глибину переживань.

Для того, щоб при викладанні образотворчого мистецтва досягти бажаного результату, а також зробити заняття композицією більш продуктивними, цікавими та розвивальними, перш за все необхідно ставити доступну мету уроку, добирати цікаві матеріали, методично правильно будувати структуру уроку, послідовно викладати матеріал, і

обов'язково враховувати принцип природодоцільності (вікові особливості дитини) - (див. додаток 1).

А для того, щоб діти активно працювали на заняттях та були максимально залучені до творчості, радимо під час занять частіше проводити цікаві бесіди, або читання та обговорення відомостей про художників; екскурсії та спостереження з подальшим обговоренням набутих вражень; прослуховувати музичні твори; працювати з особистим словничком та зошитом спостережень; розв'язувати ребуси чи кросворди



Мал. 28 Казковий палац

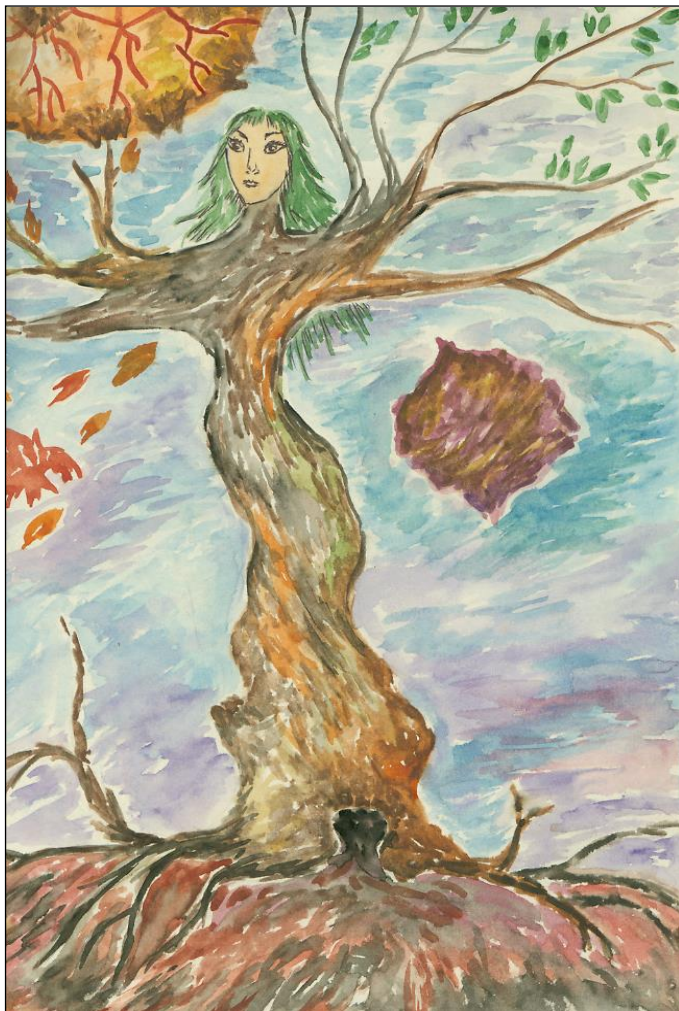
з образотворчого мистецтва; систематично влаштовувати виставки дитячих робіт тощо. Список можна продовжувати, але не забувати, що метою сучасного уроку має бути максимальне сприяння розвитку всебічно розвиненої особистості.



Мал. 28 Вільний птах

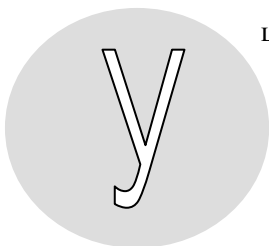


Мал. 29



Мал. 30 Дерево життя

5.3. Вимір художньо-творчої культури особистості



цьому параграфі ми проілюструємо свій досвід визначення рівня художньо-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку у процесі сприймання мистецтва. Цей досвід набутий у процесі нашого дослідження.

За такими ж критеріями можна оцінювати і художньо-творчу активність підлітків, старших школярів. Метою нашого дослідження було розв'язання таких основних завдань:

1. Розробляючи теоретичну модель розвитку художньо-творчої активності молодших школярів у процесі сприймання мистецтва, перевірити на практиці робочу гіпотезу дослідження (в умовах шкільного уроку і уроку в іЗОстудії).

2. Визначити основні умови ефективного впливу сприймання мистецтва на художньо-творчу активність молодших школярів.

3. Застосовуючи різноманітні засоби визначення рівня художньо-творчої активності дітей, виявити найбільш ефективний і доступний з них, щоб кожен учитель, який займається розвитком художньо-творчих здібностей школярів, зміг контролювати результати власної педагогічної діяльності. (Робота проводилася паралельно в умовах уроку загальноосвітньої школи, гурткової та позакласної роботи з метою взаємозбагачення і порівняння педагогічної діяльності вчителів, що брали участь у дослідженні).

Перший етап (констатувачий експеримент) проходив у школах південно-східної України, іЗОстудіях Палаців Творчості м.Мелітополя, м. Бердянська Запорізької області та у м.Київ.

Другий етап (формуючий експеримент) проходив також в школах південного сходу України (іЗОстудія «Барвінок» Бердянського Палацу Творчості ім. Рудневої та у Москві (іЗОстудія ЗОШ № 503). Проводилася систематична робота з дітьми в Бердянському художньому музеї ім.

І.Бродського та у Москві у виставковій залі Пролетарського району і в музеї образотворчих мистецтв ім. О.С.Пушкіна Центрального Будинку художника.

У ході проведеного експерименту застосовувалися різноманітні засоби збирання і обробки необхідної інформації. Спостереження велися за допомогою телекамер і монітору; фіксувалися на відеокасети, звукозапис уроку записувався на магнітофон, велися протоколи занять і фотознімання. На уроки для їх аналізу і обговорення запрошувалися вчителі, викладачі педуніверситетів, аспіранти НДІ ХВ АПН.

Вимір художньо-творчої активності дітей базувався в основному на: емоційних проявах учнів у процесі сприймання мистецтва і продуктах образотворчої діяльності молодших школярів. Анкетування охопило всіх учнів, задіяних як у констатуючому експерименті, так і у формуючому. Воно було скероване на вияв особистого ставлення учнів до педагогічної, мистецтвознавчої роботи з розвитку їх художньо-творчої активності.

Констатуючий експеримент. Для учнів 8-9, 10-11 класів були організовані факультативні курси «Історія образотворчого мистецтва». Як виявилось, слухачі факультативу, які брали активну участь у його роботі, в молодшому шкільному віці любили малювати, дивитися репродукції творів мистецтва, бувати з батьками на художніх виставках. У їхніх сім'ях, цінували твори образотворчого мистецтва: були картини, альбоми, картки з мистецтва. У деяких дітей, наприклад, сусіди або родичі, де вони часто бували, колекціонували твори живопису. Старшокласники з дитинства не залучені до мистецтва, не були до нього чутливі і незабаром переставали відвідувати заняття. Цей факт став першою ланкою констатуючого експерименту. Він показав, що посилене естетичне виховання у старших класах не зможе компенсувати втрачене у дитинстві.

Дуже складно заохотити людину до естетичного сприймання справжніх творів мистецтва, якщо цей процес не розпочатий ще в дитинстві. Цей факт підтверджує думку скульптора Коненкова про те, що основи обдарованості і таланту часто непомітно закладаються в дитинстві.

Прислухаймось до його слів: «Дитячі роки для нас не просто дитинство, а комора, запасами якої ми користуємось все життя» [406]. Причини труднощів мистецтвознавчої роботи зі старшокласниками спонукали нас активізувати роботу над зазначеною проблемою з першого класу.

Констатуючий експеримент із першокласниками проходив у межах 2-х годинної експериментальної програми з образотворчого мистецтва, розробленої ще НДІ педагогіки УРСР. На цьому етапі дослідження ми дійшли висновку, що емоційні прояви молодших школярів під час сприймання мистецтва і продуктивної діяльності - неабиякий показник їх художньо-творчої активності. Він відбивається в міміці, мові, жестах, інших зовнішніх проявах дітей.

Ми поділяємо думку А.С.Макаренка, що для педагога дуже важливо вміти читати з обличчя, «з обличчя пізнавати душевний стан дитини» [217]. На наш погляд, це необхідно, насамперед, для вчителів образотворчого мистецтва, початкових класів, усіх хто працює з молодшими школярами. За допомогою показників розвитку емоційно-естетичної сфери дітей були виявлені види, жанри, митці, яким надають перевагу молодші школярі. У формуючому експерименті було прийнято рішення фіксувати прояви художньо-творчої активності молодших школярів за допомогою фотознімків, магнітофонних записів, відеозйомки (для подальшої обробки, порівняння емоційних показників виміру рівнів розвитку дітей).

На відміну від дослідження Постоногової Л.П., де творча активність, що проявляється в емоціях дітей, вимірювалася лише як позитивна чи негативна, ми спробували диференціювати вимір [278]. Художньо-творча активність молодших школярів в процесі сприймання мистецтва, крім звичайної оцінки (п'ятибальної), запропонованої програмою за участь у бесіді [269, 119-125], фіксувалася ще одна - емоційних проявів дітей: чітко позитивна (+2), позитивна (+1), байдужа (0), негативна (-1), різко негативна (-2). Правда, у роботі зі старшими учнями довелося відмовитися від такого способу виміру активності учнів як дуже «ненадійного».

«Стабільним» показником розвитку художньо-творчої активності дітей протягом всіх етапів дослідно-експериментального дослідження є дитячі роботи, виконані на уроках. Критерієм такого виміру ми взяли дві оцінки. Розглянемо їх зміст.

Перша оцінка, за методикою Н.А.Лепської, враховувала виміри таких параметрів творчої активності і самостійності школярів, як [200]:

- емоційність (мал. 31, 32);

- оригінальність - самостійність учня у виборі змісту малюнка, декоративної, живописної або скульптурної композиції, і базується життєва основа цього змісту на спостереженнях і враженнях автора (мал.33, 34, 35, див. мал. 4, 7, 8, 19 - композиц. центр);

- рух - композиція передає динамічний стан персонажів, об'єктів зображення (мал. 36, 37);

- виразність - «чіткість» вигляду персонажів або об'єктів зображення, цікавий сюжет, композиція (мал. 38, 39, 40, див. мал. 5, 13).

У параметр продуктивної художньо-творчої активності ми включили питання про те, чи відповідає форма змісту. Для цього ми пропонували дітям, коли це було необхідно, давати назву своєму творові, робити словесне пояснення (усне чи письмове);

- художня грамотність, у тому числі графічність, живописність, пластичність, свідоме застосування необхідних виразних засобів малюнка (тонування, штрих, контрастність, володіння додатковими кольорами, уміння змішувати фарби, використовувати мішану техніку), володіння необхідними інструментами і матеріалами тощо. Тут ураховується технічний бік роботи, виконаної на уроці самостійно (мал. 41, 42). При експертному оцінюванні учневі за кожний показник ставився один бал.

Щодо опонентів можна дати таке пояснення. Кожна із цих якостей художньо-творчої активності розвивається в процесі сприймання мистецтва, на наш погляд, однаковою мірою, але на цьому етапі дослідження ми дійшли висновку

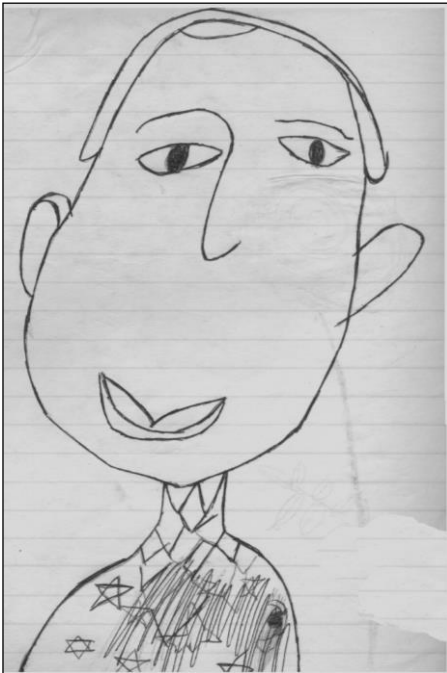
про більшу диференціацію кожного критерію. У цьому напрямку робота триває.

Наведені у монографії малюнки виконані під час формуючого експерименту (з 1991-2006 р.р.) учнями 2-го класу ЗОШ № 2 м.Бердянська (вчитель Кардашов В.М.), учнями 5-го класу ЗОШ № 11 м.Бердянська (вчитель Т.К.Володько), учнями 3-го класу ЗОШ № 11 м.Мелітополя та студентами-дизайнерами (вчитель Г.Ю.Крепкіх) і учнями молодшої групи гуртка образотворчого мистецтва Палацу творчості дітей та юнацтва м.Мелітополя (вчитель Т.В.Карайлієва).

Художні якості роботи учня залежать великою мірою від його особистого темпераменту, сприймання, досвіду, зусилля, уваги і працьовитості. Доречно згадати слова І.Ю.Рєпіна, який часто говорив, що успіх на 1% залежить від таланту і на 99% від працьовитості.

Проте Ван-Гог, як відомо, надавав великого значення темпераменту і чутливості сприймання. Виходить, що кожен має щось своє, що робить його роботу цікавою і неповторною.

Для того, щоб не дискредитувати дітей, обійдених якоюсь мірою необхідними умовами естетичного виховання чи навіть спадковістю, ми взяли іншу оцінку, розроблену в програмі з образотворчого мистецтва (художньої праці) В.М.Вільчинським [284, 45-46].



Мал. 31 Самотність



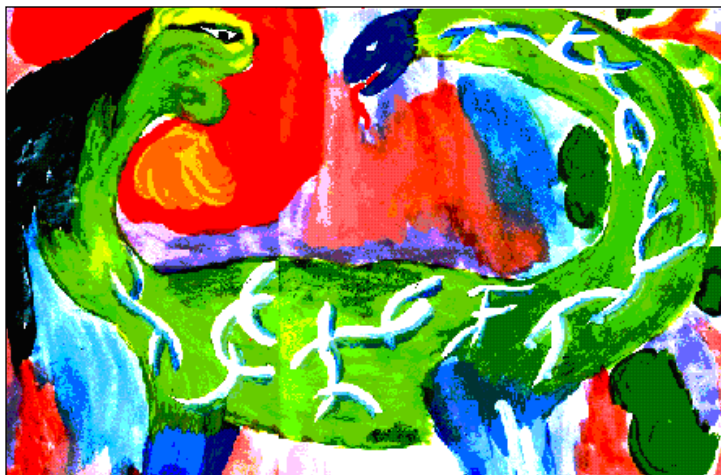
Мал. 32



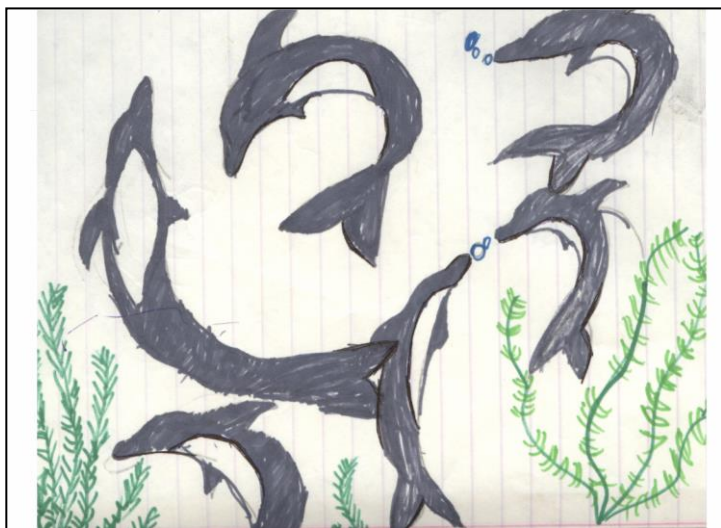
Мал. 33



Мал. 34



Мал. 35



Мал. 36 Дельфіни, що танцюють



Мал. 37



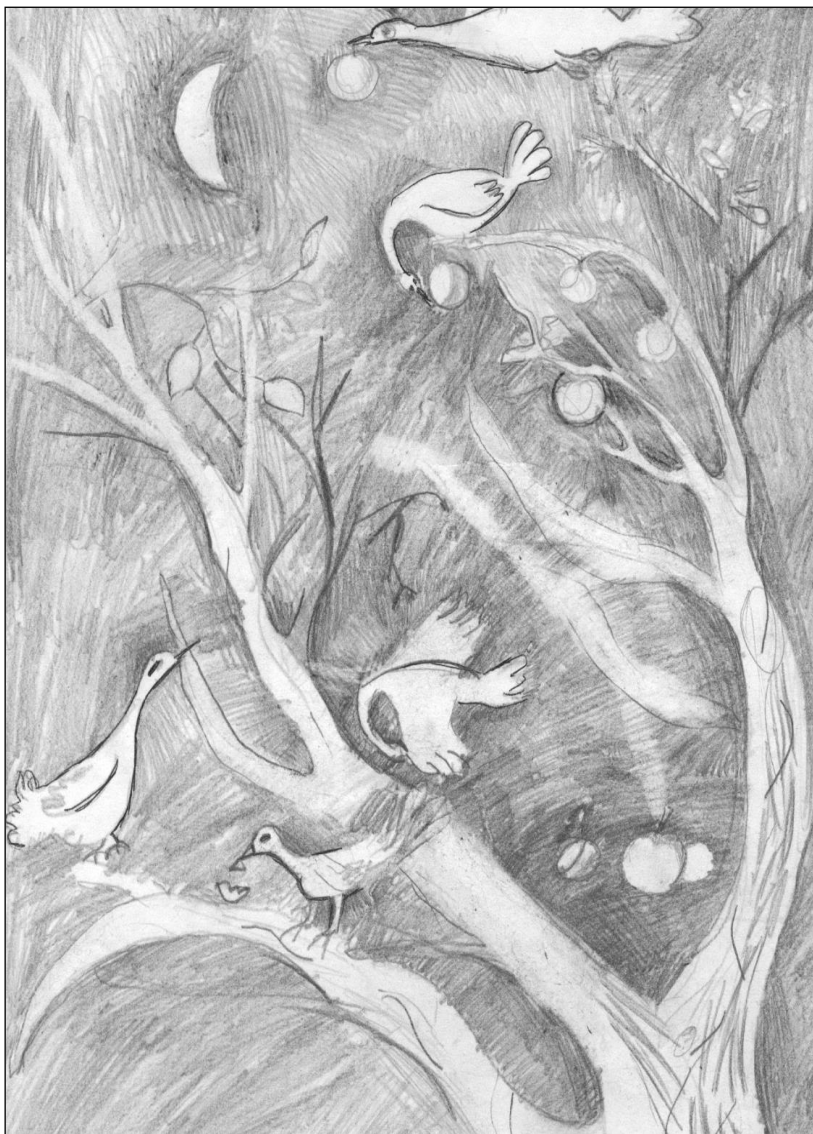
Мал. 38 Бабуся на дивані



Мал. 39



Мал. 40



Мал. 41



Мал. 42 Осінь

Ця п'ятибальна оцінка, яка виходить зі специфіки уроку образотворчого мистецтва в 1-4 класах як навчального і виховного предмету, стимулює в першу чергу прагнення учнів до вдосконалення вмінь і навичок, старанність і захопленість художньо-творчою діяльністю на уроці приносять успіх.

Друга оцінка враховує:

- виконання конкретного навчального завдання програми;
- художню виразність роботи з точок зору змісту і «виставкових» якостей (чи можна розмістити роботу на стенд виконання поточних робіт, залишити як приклад виконання завдання для демонстрації в іншому класі, рекомендувати для загальношкільної виставки дитячої творчості);
- володіння технічними навичками (за програмою).

Таким чином, ми дійшли висновку, що у більшості дітей результати продуктивної діяльності під час практичної частини уроку прямо пропорційні їх активності під час бесіди. У ході дослідження стало очевидно, що діти найбільш чутливі до творів живопису і скульптури, а також до робіт учителя, виконаних на уроці. У вище наведеному формуючому експерименті було задіяно 375 учнів: у м.Мелітополі - ЗОШ № 24 - 105 осіб, у Бердянську - ЗОШ № 5 - 33 особи, ЗОШ №2 - 112 осіб, ЗОШ №7 - 75 осіб; Ізостудія Мелітопольського БТ- 45 осіб, Ізостудія «Барвінок» Бердянського БТ - 33 особи, в м. Москві - Ізостудія ЗОШ № 503 - 25 особи.

Педагогічна модель розвитку художньо-творчої активності у процесі сприймання була апробована, крім шкіл півдня України, в умовах загальноосвітньої школи м.Москви (ЗОШ № 600). Здійснивши вимір художньо-творчої активності молодших школярів в ЗОШ № 24 м.Мелітополя, СШ № N 5, 7 м.Бердянська за емоційними проявами учнів, переконливої закономірності розвитку цієї активності від уроку до уроку ми не виявили і, як відзначалося, в решті-решт відмовилися від такого засобу виміру в інших школах.

Коли вчитель-експериментатор проводить урок, він не в змозі зафіксувати емоційну реакцію кожного учня на певний твір. Добре відчуваючи загальну реакцію класу в процесі художнього сприймання, педагог не може перевести її в достовірний кількісний показник. Навіть вимірюючи показник реакції ідеального учня на певний твір образотворчого мистецтва ми визначили, що це дуже крихка субстанція, яка залежить від настрою оточення, емоційності вчителя, сусіда по парті тощо. А найчастіше ми відзначали емоції молодшого школяра як реакцію на гостей у класі.

«Лічильник» емоцій - спостерігач впливу на дітей - на відміну від уроку, коли вони наодинці із учителем, вони замикаються. Зауважимо, іноді, щоб заміряти емоційність усього класу, доводилося запрошувати декілька «лічильників». Такий метод виміру вдалося застосувати лише в університетській аудиторії, добре оснащений ТЗН (телекамери, комп'ютери, діапроектори тощо), де за дітьми, учнями ізостудії «Барвінок», ми спостерігали таємно з іншої кімнати на моніторі, не справляючи на них жодного впливу, маючи можливість повернутися до будь-якого фрагменту уроку за допомогою відеозапису. На уроці з дітьми перебувала тільки їх учитель Ж.Н. Дивінська.

В умовах звичайного шкільного кабінету найкращий прилад - інтуїція вчителя і дитячі роботи, яким ми надали перевагу під час проведення подальших численних досліджень. Оцінки їм дали фахівці, на їх підставі виводилася середня. У ЗОШ № 2 м.Бердянська було взято 3 експериментальних класи (112 осіб) і два контрольних (78 осіб). В експериментальних викладання велося на принципах описаної вище моделі, у контрольних - в основному застосовувалася традиційна методика викладання образотворчого мистецтва. Математична обробка оціночного зрізу показала, що експериментальні й контрольні класи на початку експерименту були однорідними. Через три роки показники змінилися. І по першій і по другій оцінці роботи дітей (і відповідно рівень художньо-творчої активності дітей) кількісно і якісно змінилися.

Художньо-творча активність молодших школярів до підліткового віку, у порівнянні із традиційною методикою, не

тільки не падає, а в умовах розробленої моделі зростає під впливом процесу сприйняття мистецтва. Зауважимо, що для зрізу в кінці навчального року ми в усіх класах давали роботу на вільну тему. На наш погляд, у цій роботі проявлялася ініціатива, тобто творча активність особистості, що дає можливість виміряти індивідуальний рівень її розвитку без зовнішнього впливу заданої тематики.

«У вільному малюванні дітей, - відзначав Р.Гаупп, - ясно виявляються розбіжності їх обдарованості. Малюнки ці, крім того, дають нам уявлення про те, як дитина сприймає предмети, що дає їй її фантазія, наскільки довго зберігаються в неї спогади про бачене і як ці спогади виявляються в зображеннях їх різноманітних форм» [75]. В умовах гурткової роботи контрольні класи не бралися, бо вірогідність розбіжності груп навіть в однієї ізостудії була високою, і ми вважали доцільним і виправданим виміряти зростання художньо-творчих здібностей дітей у межах однієї групи, в чотирьох зрізах (період - навчальна чверть), визначити приріст рівня продуктивної художньо-творчої активності дітей. Середній статистичний облік дав можливість наочно спостерегти результати застосування нашої педагогічної моделі, прослідкувати за розвитком художньо-творчої активності дітей за середніми приростами рівня її розвитку в ізостудіях, побачити як змінилася вірогідність розбіжностей контрольних і експериментальних класів загальноосвітньої школи. Аналізуючи приріст художніх якостей робіт дітей м.Бердянська і м.Москви можна визначити, що діти, які проживають в великому культурному центрі під впливом процесу сприймання мистецтва на уроках значно активніші. Середній рівень художньо-творчої активності дітей, які проживають в столичному місті, під впливом процесу художнього сприймання за однаковий час зріс більше, ніж у дітей з м.Бердянська.

Умови на уроках для московських і бердянських школярів створювалися приблизно однаковими, отже, основна причина розбіжності, очевидно криється в ефективності контактів зі справжніми творами мистецтва, які несуть дітям певну енергетику. Виставкові зали м.Москви дозволили дітям

більше сприйняти різноманітного і цікавого матеріалу сучасного художнього життя. У той же час, незначні вернісажі маленького міста не могли, очевидно, здійснити такого сильного впливу на творчість юних митців, як столичні виставкові зали. Змінюваність виставок у названих містах також різна. У Москві вчитель з дітьми мав можливість відвідувати нову виставку кожного тижня, у Бердянську - набагато рідше. А приходити в одну і ту саму залу із уже знайомими картинами молодшому школяреві менш цікаво, ніж іти на виставку, що тільки-но відкрилася і несе багато приємних несподіванок. Остання, як показало дослідження, дає більший стимул до художнього самовираження дітей, ніж перша.

Художньо-творча активність дітей залежить від рівня художнього життя дорослих міста чи села, де вони живуть, тобто оточення, з яким вони стикаються в повсякденному житті. Як свідчать малюнки дітей, результати анкетування на їх творчість виявляють величезний вплив театр, цирк, інші видовища. І найкращі ті, які мають в основі синтез мистецтва. Від їх сприймання молодші школярі одержують масу художніх вражень. Такої можливості духовного збагачування у москвичів більше, ніж у їх ровесників з Бердянська. В цьому ми також бачимо причину більш високого рівня розвитку художньо-творчої активності учнів Ізостудії СШ № 503, ніж Ізостудії «Барвінок» Бердянського БТ за визначений період.

У проведеному анкетуванні були виявлені погляди самих учнів про проведену педагогічну роботу, спрямовану на розвиток їх художньо-творчих здібностей. При обробці анкет з'ясувалося, що 100 % опитуваних підкреслили значення для роботи на уроці особистих спогадів, життєвих вражень, 32% додали до цього і враження своїх однокласників. 87% визначили роль вчителя, 96,7% - сприймання картин митців, 68% - художнє слово (читання віршів, казок, інших літературних творів), обмін враженнями у процесі бесіди - 93,5%, 100% - музику, 83% - театралізацію, ігрові моменти в бесіді. Тобто діти віддали перевагу власному досвіду естетичного сприймання життя, музики, сприймання творів образотворчого мистецтва, виділили учителя як режисера цієї

роботи. А на питання, що допомагає крім переліченого, діти виділили екскурсію на природу, читання книг, розповіді дорослих, обмін враженнями після цирку, театру, кіно. Особливо виділили роботи на вільні теми. І в той же час для дітей має особливе значення якість матеріалу, з яким вони працюють - пензлі, фарби, папір тощо. Можливо, в анкетах діти відбили значення тих питань, яким приділяли увагу в формуючому експерименті педагога (свідоме спрямування дітей), але в той же час цей матеріал підтверджує, що ці зусилля вчителів знайшли відгук у дитячих думках і почуттях, а результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили гіпотезу дослідження.

Рівень художньо-творчої активності учнів експериментальних класів у підлітковому віці істотно підвищився (за двома оцінками). У той же час у контрольних класах за другою оцінкою він навіть понизився (за першою утримався на попередньому рівні). Одержані результати дозволяють зробити основний висновок: педагогічні умови, які забезпечують ефективний вплив процесу сприймання на образотворчу діяльність дітей, спроможні розвинути художньо-творчу активність дитини до рівня, необхідного для подолання підліткової кризи в художньому розвитку.

Для прикладу математичної обробки результатів педагогічного експерименту за двома оцінками (методика Н.А.Лепської, методика В.М.Вільчинського) наводимо протокол експериментальних оцінок робіт учнів 3-А класу ЗОШ І-ІІІ ступенів № 11 м.Мелітополя: дослідження рівня розвитку креативної уяви школярів[151] за період формуючого експерименту 2003-2004 н.р. (викладач Крепкіх Г.Ю.) - (див. додаток 2).

На основі висновків дослідно-експериментального дослідження визначимо основні педагогічні умови ефективного впливу сприймання мистецтва на художньо-творчу активність молодших школярів під час уроку:

а) систематична позакласна й позашкільна робота зі сприймання справжніх творів мистецтва різних художніх напрямків.

б) творче переживання мистецтва на уроці, який передусє продуктивній образотворчій діяльності молодших школярів і базується на особистому емоційно-естетичному досвіді продуктивної творчості, сприймання дійсності і мистецтва, філогенетичній схильності молодших школярів саме до синкретичної форми педагогічного стимулювання, який торкається найбільш глибоких рівнів природної художньо-творчої активності дітей.

Особливо для першокласників творче переживання мистецтва сприяє засвоєнню художньої культури дорослих, поживляючи при цьому їх власну художньо-творчу активність, яка перебігає в цьому віці спонтанно під впливом існуючих генетичних передумов. Вони підтвердили висновок С.Л.Рубінштейна про те, що здібності не можуть бути просто насажені із зовні. З одного боку, повинні існувати передумови, внутрішні умови для їх органічного зростання, а з іншого боку, вони не даються в готовому вигляді [310, 4]. Третьюкласники, в яких розвивали художньо-творчу активність у процесі сприймання мистецтва, на відміну від ровесників, які займалися в першому і другому класах вивченням елементів графічної грамоти, з інтересом сприймали роботу з природи, і прагнули оволодіти навичками цієї складної діяльності. Контрольна ж група дітей втратила інтерес до цієї роботи, бо у свій час вона виявилася несвоєчасною і непосильною для неї.

Художньо-творча активність дитини, яка мала підтримку і набувала певних навичок під впливом творчого переживання високохудожніх творів мистецтва, спроможна переходити в нову стадію розвитку безболісно.

в) прояв художньо-творчої активності вчителя на уроці, у позаурочній та позашкільній роботі з дітьми.

Художньо-творча активність молодших школярів у процесі сприймання значно зростає, якщо вчитель володіє знаннями, майстерністю, творчою волею в інших видах мистецтва (може співати, грати на музичному інструменті, виконувати й організувати необхідну театралізацію, перевтілюватися у казкового героя тощо). Тобто необхідні умови можуть створюватися завдяки художньому стилю

педагогічного керівництва процесами сприймання і творчості дітей.

Як правило, позакласну роботу з дітьми з художнього сприймання повинен проводити вчитель, який викладає у них уроки образотворчого мистецтва. Інакше і на уроці і на екскурсії не буде довірчої емоційної атмосфери, яка створила б передумови для творчого переживання мистецтва на уроці.

Перевіряючи на практиці різноманітні методи виміру і вивчення художньо-творчої активності дітей на уроці, ми і виділили експертну оцінку продуктів образотворчої діяльності молодших школярів як найбільш прийнятної і об'єктивної для вияву рівня обдарованості. Вимір художньо-творчої активності за емоційними проявами у процесі сприймання також можливий, але за умови розвиненої матеріально-технічної бази експерименту.

*« Нація , яка вчить своїх дітей малювати в тій же мірі,
як читати і писати, перевищить всі інші народи у всіх науках,
ремеслах і мистецтвах»*
Д.Дідро

ВИСНОВКИ

Аналіз наукової літератури з проблеми творчої діяльності учнівської молоді засвідчує, що глибинні, філогенетично – виховні розвиваючі можливості навчально-виховного процесу в онтогенезі майже зовсім не використовуються. Практично вся традиційна конструкція шкільного життя зорієнтована на придушення і покріпачення тієї фундаментальної нейродинамічної основи, з якої бере свої джерела все тілесно-моторне й психічне життя дитини. Чуттєве переживання є не тільки свого роду ключем до архаїчних культур, для яких образний стиль мислення був основним, але він і сьогодні є актуальним у пізнанні наук і мистецтв-засвоєння культури підростаючим поколінням. Про те що естетичне сприймання є своєрідним аспектом усіх форм людської діяльності відомо давно. К.Д.Ушинський писав: «В кожній науці більше або менше присутній естетичний елемент, передавання якого учням повинен мати на увазі наставник» [368]. Те саме необхідно робити і при викладанні предметів образотворчого мистецтва і дизайну.

В результаті нашого дослідження ми підкреслюємо важливість завдань предметів естетичного циклу і завдань самої сучасної естетики, і, в тому числі, її гносеологічне значення, науки про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси - яка викладається у вищій школі, реалізується у вирівнюванні диспропорції між раціональним и чуттєвим способом сприймання навколишнього світу людиною, розвитком образного мислення, формуванням естетичної свідомості як віддзеркаленням ситуацій реальної дійсності в категоріях естетики. Складовими цієї науки є дослідження сутності естетичного (див . Додатки 3 і 4) як вияву ціннісного ставлення людини до дійсності (специфіка, природа, творчий

потенціал естетичного), а також основ і результатів художньої діяльності людини (своєрідність, природа художнього таланту, самотність мистецтва). Вирішення цієї проблеми потребує врахування гносеологічного характеру естетики, що дозволить більш ефективно засвоювати знання, задіяти потенціал особистості майбутнього спеціаліста і гармонійно розвиненої людини. Естетичне виховання передбачає розвиток її чуттєвої сфери, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. Квінтесенцією (сутністю) його є художньо-творчий розвиток людини.

Запропонована концепція нашого дослідження спрямована на формування творчої особистості, здатної адекватно сприймати прекрасне і потворне в житті і мистецтві, цінність — значущість, якої люди надають речам і явищам і яка є основою ставлення до них. Усі ці феномени тісно пов'язані з моральністю, оскільки прекрасним, досконалим, гармонійним є те, що характеризує красу людини, її працю і результати цієї праці, взаємини інших людей (див дод.5) Саме у цих своїх виявах прекрасне становить цінність для людини.

Предметна сфера естетики як науки (природа естетичного, художнього таланту, художньої творчості особистості) окреслює мету, завдання, зміст естетичного виховання особистості, критерії оцінки її естетичного(художнього) розвитку.

Будучи спрямованим на формування творчої особистості, здатної адекватно сприймати прекрасне і потворне, наділеної чуттям міри у творенні художніх цінностей, естетичне виховання передбачає розвиток почуттєвої сфери особистості, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. Квінтесенцією його є естетичний розвиток людини — процес становлення і вдосконалення естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості.

Естетичний розвиток має на меті формування естетичної культури особистості — своєрідного сплаву особистісних якостей, які обумовлюють критерії її оцінювання прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості, тобто виходить з художньо-творчого розвитку особистості. У

своїх творах дитина демонструє образність, виявляє елементи самостійності, творчої активності.

Важливе значення в естетичному розвитку дітей має розвиток уяви, яка забезпечує формування естетичних переживань і її творчої діяльності. На перших порах уява поширюється на зовнішні дії з предметами, створює образ не до його втілення, а в процесі діяльності. Згодом формуються мислительні форми творчої активності: діти створюють образ у своїй уяві перед втіленням його у малюнку чи грі. Формування естетичного переживання охоплює розвинені емоції, роботу мислення та уяви, потребу в естетичній діяльності.

Основним шляхом естетичного розвитку дитини є самостійна художня творчість, у якій вона відкриває нове для себе, а для тих, хто її оточує, — нове про себе. Творчість може виявлятися у виконанні художніх творів (виразній передачі їх змісту і настрою), у створенні власного продукту (малюнка, поробок із пластиліну), музичних імпровізаціях (прагненні втілити у пісеньках свої переживання, ставлення до навколишньої дійсності).

Отже, естетичне виховання — це організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті і мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до світу.

Підсумовуючи, можна зупинитися на такому визначенні: естетика — наука про естетичне в природі, суспільстві і в життєдіяльності людей, закономірності естетично-художнього освоєння дійсності і створення продуктів, здатних задовольняти специфічну потребу людини в функціональній цілісності, гармонізації її внутрішнього світу і її взаємин із середовищем, в творчому житті і в духовній свободі.

Естетика вивчає генезис і закономірності естетично-художнього освоєння дійсності, формулює загальні принципи творчості "за законами краси", насамперед в мистецтві, вивчає механізми впливу її результатів на життєдіяльність людини. Найбільш загальними категоріями, що охоплюють усі, або майже всі сфери естетично-художнього, є такі, як естетичний ідеал, прекрасне, піднесене, потворне, низьке, трагічне,

комічне, естетичний смак, естетична потреба, естетичне судження, естетичне почуття, естетичне сприйняття, естетичне переживання. Друга група її категорій стосується художньої творчості і застосовується тільки в сфері мистецтва: художній образ, твір, смак, талант, художня типізація, ідеалізація, майстерність, мова, тощо. Головними категоріями естетики, безсумнівно, є категорії "естетичне" і "художнє".

Виділивши із цілого окремі складові у вигляді категорій "естетичний ідеал", "прекрасне", "огидне", "трагічне", "комічне", "високе", "низьке" тощо, естетика формує їх як цінності, тому вона, як і етика, нормативна наука. Надаючи ціннісно-сміслові орієнтири, вона стає найвищими "поверхом" осмислення і узагальнення естетично-художнього. Естетика володіє системним підходом як методом дослідження, вона здатна інтегрувати всю сукупність інформації про свій предмет, здатна не тільки одержати адекватне уявлення про стан і проблеми естетично-художньої культури та її складових, але й виступати щодо них як найбільш загальна світоглядна і методологічна наука. Отже, естетика має свій предмет, який відрізняється від предмета будь-якої іншої науки, зокрема, філософії, етики, психології, соціології, теорії мистецтва тощо. Будучи складовою духовної культури людства, естетика освоює і вивчає тільки її властивий "пласт" і аспект у природі, суспільстві і життєдіяльності людини. Прийнято говорити про естетичне ставлення до природи, про естетику виробництва, побуту, міжособистісних стосунків тощо.

У найбільш концентрованому вигляді естетика проявляється в людській особистості, якій вона надає ціннісно-сміслові орієнтири і методологічні засоби, сприяє формуванню смаків і вподобань, спонукає до створення продуктів, що задовольняють специфічну духовну потребу в безкорисливому задоволенні, без якого вона не може відчутти себе цілісною і гармонійною, досконалою і щасливою.

В своєму дослідженні ми зробили висновки, стосовно художньо-творчого розвитку особистості :

1. В загальноосвітній школі необхідно використати передусім особистісну стратегію педагогічного впливу для

цілісного, повного розвитку художньо-творчої обдарованості дитини.

2. Забезпечуючи засади естетичного виховання шкільної і студентської молоді, слід створювати на уроках умови максимального функціонування внутрішніх, родових «механізмів» художньо-творчої активності школярів.

3. Для подолання підліткової кризи продуктивної творчості необхідно приділити належну увагу розвитку периферійних рівнів художньо-творчої обдарованості (мовній культурі виду мистецтва, техніці, композиційному аналізу тощо).

4. Подальший художньо-творчий розвиток особистості необхідно усвідомлено пов'язувати з фаховою орієнтацією. Розвиток художньо-творчої активності особистості - важлива соціально-педагогічна проблема, яку не можна повністю розв'язати в дошкільному і молодшому шкільному віці [143]. Але цей віковий період, пов'язаний із природною потребою самовираження кожної дитини в мистецтві, найбільш сприятливий і важливий для результативної педагогічної роботи в цьому напрямку роботи із проблем психічного здоров'я дітей.

Для стимулювання художньо-творчої активності учнів загальноосвітньої школи необхідні такі форми і засоби, які забезпечують інтеграцію всіх компонентів цієї природної обдарованості особистості, які починаються з виховання естетичної позиції особистості школяра. До підходу ознак «підліткової кризи» необхідна максимальна активізація цілісного механізму художньої обдарованості дитини, тобто такі педагогічні умови, які створюють можливість іти в навчанні від завдань підвищеної складності до більш простих і детальних.

Проведене дослідження переконує у необхідності підвищення ефективності художньо-творчого розвитку особистості, а це можливо за таких умов:

- створення необхідного емоційного комфорту на заняттях;

- використання таких форм та методів, які забезпечать повноцінне стимулювання та інтеграцію всіх компонентів природної обдарованості особистості;

- виховання в учнів естетичного ставлення до життя як першооснови художньої творчості;

- узгодження педагогічної моделі розвитку художньо-творчої діяльності з відповідним архетипом та філогенетичним етапом духовної еволюції, тобто врахування принципу природовідповідності;

- створення умов для самореалізації особистості залежно від етапу художньо-творчої діяльності та вікових особливостей;

- розвитку зорового сприйняття, спостережливості, просторового мислення відповідно до віку, оскільки шлях до композиційної тривимірності лежить через етап двомірності у композиціях дітей;

- доцільної організації процесу художнього сприймання (і різноманітних його аспектів), де виняткову важливість відіграє етап творчого переживання мистецтва;

- використання комплексу мистецтв на уроках образотворчої діяльності за допомогою методу «мімесису» (створення художнього образу на очах у дітей);

- поєднання сприймання навколишньої дійсності та мистецтва з особистим емоційно-естетичним досвідом, якісним і високохудожнім зоровим рядом - творами образотворчого мистецтва: репродукціями картин, слайдами, CD-дисками, а також якісним матеріалом (відповідними пензлями, фарбами тощо) з метою подолання підліткової кризи та формуванням естетичних якостей продуктивної активності учнів;

- підготовка занять образотворчого мистецтва відповідно до вікових інтересів учнів чи студентів;

- періодичної організації колективної діяльності учнів соціального значення;

- застосування творів образотворчого мистецтва і матеріалів, які відповідали б практичній художньо-творчій роботі молодших школярів на уроці мистецтва;

- виконання спеціальних творчих завдань певних тем, які впливають на розвиток художньої креативності дітей;

- застосування різноманітних композиційних матеріалів, що допомагають розкрити внутрішній образ;
- впровадження традиційної методики роботи з натури для успішної образотворчої діяльності учня-підлітка, студента;
- поетапного сприймання творів, в яких враховано необхідні співвідношення особливостей художнього мислення підлітків;
- засвоєння основних понять (ведення словника, щоденника тощо).

Головними моментами нашої психолого–педагогічної концепції гуманізації суспільства та школи у процесі художньо-творчого розвитку учнів вважаємо:

а) Вікову актуальність художньо-творчого розвитку особистості у дошкільному, молодшому шкільному віці, коли спостерігається сенситивність до художньої діяльності в усіх її проявах, і наочно проявляється в образотворчій діяльності, що потребує грамотного педагогічного керівництва, і умов, які матимуть стійкий вплив на все подальше інтелектуальне і духовне зростання людини.

б) Особистісну стратегію як теорію, в основі методичного забезпечення якої лежать засоби вільного художнього виховання.

в) Необхідний рівень педагогічного впливу, інструментально оснащений, здатний забезпечити навчальну діяльність і розвиток периферійного рівня художньо-творчої обдарованості особистості (за умови достатньої «підготовки» внутрішніх рівнів цієї обдарованості).

г) Оптимальну педагогічну організацію навчання і виховання, яка охоплює 100% учнів і не потребує додаткових матеріальних витрат.

Посилаючись на глибокий аналіз літератури з філософії, психології, фізіології, медицини, етнографії, мистецтвознавства та педагогіки, можемо стверджувати, що художньо-творча активність дитини дошкільного й молодшого шкільного віку, як природна і як прояв особистісного становлення власної компетенції, продиктована не лише інтересами, ідеалами і потребами, які знаходять свій вияв у

самодіяльності, а служать важливим засобом адаптації дитячого організму до нових соціальних умов.

Поєднання на уроці образотворчого мистецтва процесів художнього сприймання і творчості дозволяє переключити інтерес дитини від процесу образотворчої діяльності до якості її продукту. На процес творчості художнє сприймання може впливати не прямо, як традиційна методика навчання, а опосередковано. Входячи у структуру особистості, вона може глибоко стимулювати її художньо-творчу активність. Внаслідок такої форми заохочення дітей до художньої культури на уроках створюється сприятлива емоційна атмосфера, яка дозволяє залучати до потужної образотворчої діяльності всіх учнів.

Творче переживання мистецтва здатне живити художньо-творчу активність кожного учня, наскільки дозволяє його індивідуальний рівень розвитку. У дітей формується не просто графічна культура, як це спостерігається під час навчання традиційними засобами, а культура духовно-творча. Від першої вона відрізняється широтою прояву, не тільки у власній творчості дітей, а, як відзначають батьки, у їх повсякденному житті. Діти намагаються показати власне ставлення і дати свою естетичну оцінку будь-якому явищу, яка впливає і на дорослих членів сім'ї. Традиційна ж методика навчання дітей образотворчому мистецтву, ігнорує власне світосприйняття і творчості.

Як відомо, щоб слідувати її принципам, слід спочатку навчати дітей технічних прийомів, умінь і навичок, озброїти їх художньою грамотністю, а вже потім на цій основі побудувати і розвивати в дітях творчі і особисті якості. Посилаючись на досвід багатовікової практики можна зробити висновок, що при такому навчанні педагоги ігнорують, втрачають час, що дається природою для повнокровного удосконалення особистісно-творчих начал дитини.

Розроблена нами динамічна модель розвитку художньо-творчої активності молодших школярів, базується на творчому переживанні мистецтва і діалектичній єдності його зі спонтанною дитячою творчістю. Вона не тільки стимулює природний «механізм» художньо-творчої активності дитини,

але і позитивно впливає на її продуктивність і художнє мислення. Педагогічна модель розвитку художньо-творчої активності у процесі сприймання мистецтва, на наш погляд, здатна забезпечити навички естетичного сприймання, може протистояти домінантній навичці вербального контакту зі світом і служити провідником при переході від дитячої гармонії світосприйняття до розвиненої гармонії, без якої неможлива творча діяльність у жодній сфері людського буття.

Пропедевкією подолання «підліткової кризи» повинна послужити саме вчасна максимальна активізація цілісного механізму художньої обдарованості дитини, тобто такі педагогічні умови, які створюють можливість іти в навчанні від завдань підвищеної складності до більш простих і детальних [139, 135]. Високий професіоналізм учительської найголовніша умова такого розвитку [140]. Сам процес сприймання мистецтва, який перманентно переходить у практичний творчий акт, відповідає емоційно-суб'єктивному характеру образотворчої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Проте, ми також переконані, що результативно працювати за нашою моделлю зможе той учитель, який має здійснювати міжпредметні зв'язки, а не влаштовує своєю діяльністю меж між предметами. У такого вчителя на уроці музики можна малювати, а на уроці образотворчого мистецтва - слухати музику. У нього діти з інтересом виконують малюнок на уроці природознавства або валеології, у нього урок мистецтва є пропедевтикою математики.

На практиці після того, як учитель початкових класів перестав відповідати за результативність уроків мистецтва, вони стали йому заважати у здобутті показників із дисциплін, які часто інспектуються (математика, письмо, читання). Урок, який може підвищити показники із вказаних дисциплін і дотогож має життєво-важливе значення для психічного здоров'я і інтелектуального розвитку дітей, перестає цікавити вчительство, громадськість?

Учителі і вихователі не звертають уваги на особливості дитячого розвитку, на природну потребу дитячого організму до такого характеру діяльності, внаслідок якої вони «освоюють дійсність, ще не освоєну реально». А на факультетах, де

готують вихователів дитячих садків, вчителів початкових класів педінститутів бажано збільшити години, відведені на методику викладання образотворчого мистецтва із практикумом, бо об'єднання уроків мистецтва і праці (художня праця) у школах погіршило справу з художністю цих уроків. Старша ланка загальноосвітньої школи, що має сприятливі умови для художньо-творчого розвитку, виховання естетичного смаку і духовного зростання, усе ж залишається не залученою до факультативів із мистецтва.

У створенні викладених вище педагогічних умов розвитку художньо-творчої активності школярів немало роль відіграють соціальні проблеми. Зараз, наприклад, під маркою економічних труднощів зі школи витісняються гуртки мистецтв. Їх у школах уважають розкішною і роблять платними, тобто не обов'язковими. Невже це вигідно для суспільства? Невже багато треба коштів для розв'язання проблеми гуманізації загальноосвітньої школи. Ускладнюється розв'язання цієї проблеми психолого-педагогічною безграмотністю чиновників. Саме від них, виходить, у нашій країні, залежить естетичне виховання, художньо-творчий розвиток і, врешті, інтелектуальна і духовна довершеність або недовершеність нації. Складна і важлива проблема своєю невідкладністю в часі і необхідністю сміливішого переосмислення педагогами відповідальності своєї місії перед своїми співгромадянами, теперішніми і майбутніми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. - К., 1990. - 192 с.
2. Азархин А.В. Природа искусства: О некоторых сторонах художественного творчества. - М., 1982. - 166 с.
3. Аксенов Ю., Левидова М. Цвет и линия. - М., 1986. - 345 с.
4. Алавидзе О.Г. Особенности эстетического отношения младших подростков к произведениям изобразительного искусства //Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. Материалы Всесоюзного симпозиума /Под общ. ред. М.Д.Таборидзе. -Тбилиси, 1980. - С.23-28.
5. Алексеева В.В. Методы стимулирования восприятия искусства у подростков. - М., 1982. - 194 с.
6. Алексюк А.М. Взаємодія форм, організації і методів навчання //Радянська школа. – 1983. - № 7. С.8-14.
7. Алпатов М.В. Композиция в живописи. - М.-Л., 1940.-234 с.
- 8.Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 560 с.
9. Амосов Н.М. Разум, человек, общество, будущее. – К., 1994. – 184 с.
10. Ангеловский К. Учителя и инновации. – М, 1991. – 159 с.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. - Казань, 1988.- 238 с.
12. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К., 2003. – 391 с.
13. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладне мистецтво. - Львів, 1993. - 272 с.
14. Антонович Є.А., Васишин Я.В., Шпильчак В.А. Російсько-український словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та архітектури: Навч. посіб. – Львів, 2001. – 240 с.
15. Аргайл М. Психология счастья: Пер. с англ. /Общ. ред. и вступ. ст. М.В.Кларина. - М., 1990. - 336 с.
16. Аринина Н.Л. Уроки прекрасного.- М., 1983.-128 с.
17. Аристотель. Политика. Пер. с греч. яз. с примеч. Н.Скворцова. - Изд. 2-е. - М., 1974. - 386 с.
18. Аристотель. Сочинения: В 5 т. – М., 1978. – 1983. – Т4. – 830 с.
19. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. - М., 1974. - 386 с.

20. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М., 1994. – 352 с.
21. Атавин Ю.А. Предмет и пространство в учебном рисунке. – М., 2004. – 250 с.
22. Бабаненко Л.В. Художня праця в початкових класах. Посібник для вчителів. – Кіровоград, 2000.–155 с.
23. Бакушинский А.В. Исследования и статьи .- М., 1981. - 348 с.
24. Бакушинский А.В. О задачах и методах эстетического воспитания //Искусство в трудовой школе. - М., 1922. - С.3-12.
25. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. - М., 1922. - 66 с.
26. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. - М., 1925. – 240 с.
27. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти //Освіта і управління. – 1997. - №2. – Т. 1. – С.21-36.
28. Барко В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини. - К., 1991.
29. Басин Е.Я. Творческая личность художника. - М., 1988. - 64 с.
30. Басов М.Я. Избранные психологические произведения. - М., 1975. – 432 с.
31. Беда Г.В. Живопись. - М., 1986. - 176с.
32. Безклубенко С.Д. Природа искусства: О некоторых сторонах художественного творчества. - М., 1982. - 166 с.
33. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Пер. с англ. - М., 1988. - 399 с.
34. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.. – К., 2003. – Кн..1: Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
35. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.. – К., 2003. – Кн..2: Особистісно-орієнтовний підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
36. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. - П-бург. - 1927. - 40 с.
37. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. - М., 1910. - 45 с.

38. Біняшевський Е. Українські писанки //Україно, не не моя!: Сповідь: поезії, писанки...:Зб. /Упорядк. та примітки О.С.Шевченка. - К., 1993. - С.282-295.

39. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М., 2002. – 208 с.

40. Бичко І.В. Шляхи і способи пізнавального освоєння світу //Філософія. – К., 2001. – 408 с.

41. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы //Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М., 1979. – Т. 1. – С. 39- 85.

42. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2002. - 320с.

43. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики и психологического консультирования. - М., 1987. - 304с.

44. Болгаріна В., Богдановська О. Вчитель – дидакт чи вчитель життя? //Початкова школа. – 1997. - №1.- С.8 -11.

45. Болгаріна В., Лощенова І. Культурна і полікультурна освіта //Шлях освіти. - 2002. - №1. – С.2-6.

46. Болдуин Д.М. Духовное развитие детского индивидуума человеческого рода. Методы и процессы.- Ч.1. - М., 1911. - 336 с.

47. Бондар В.І. Дидактика. – К., 2005. – 264 с.

48. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., 1999. – 563 с.

49. Борев Б.Б. Эстетика. - 3-е изд. - М., 1981. - 399 с.

50. Бычков В.В. Эстетика Аврелия Августина. - М., 1984. - 264с.

51. Бугайов О.І., Деркун Д.І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. – К., 1992. – 216 с.

52. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. - М., 1989. - 304 с.

53. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. - М., 1967. - 93 с.

54. Ванін В.В., Білок А.В., Гнітецька Г.О. Оформлення конструкторської документації. Навчальний посібник. – К., 2003. – 160 с.

55. Василевский А. К. Искусство и школа. Книга для учителя. – М., 1981. – 288 с.

56. Ветлугина Н.Ф. Художественное творчество и ребенок. - М., 1972. - 288 с.

57. Виленкин В.Я. Амадео Мадильяни. - М., 1989.

58. Вильчинский В.М. Учитесь рисовать. Альбом для 5 класса. – К., 1981. - 71с.
59. Виноградова Н.А. О шести законах китайской живописи //Искусство. – 1982. - № 8. – С.61 - 62.
60. Вишневський О.І. Теретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич, 2003. – 528 с.
61. Вишневський О.І. Орієнтири національного виховання //Рідна школа. – 1997. - №7 - 8.
62. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. Гамезо М.В. - М., 1984 - 256 с.
63. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В.Петровского. – М., 1979. – С.134-135.
64. Волинець Л. Мистецька освіта у середній загальноосвітній школі Франції //Пластичне мистецтво. – К., 2002. – № 1., С.101-102.
65. Волков Н.Н. Цвет в живописи. - М., 1965. - 73 с.
66. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1958. – 264 с.
67. Володіна-Панченко Н.В. Олівець, фломастер і ...комп'ютер! //Палітра педагога. - К., 1998. - №1. - С.11-14.
68. Все хотят быть счастливыми: Публицистика /Автор-составитель Т.З. Субботина. - Свердловск, 1991.- 352 с.
69. Всесоюзный съезд работников народного образования: Стенографический отчет. 20-22 декабря 1988 г. - М., 1990. - 414 с.
70. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. - М., 1967. - 93с.
71. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1968. –467 с.
72. Гагарин Б. Бумажная пластика //Юный художник. - 1987. - №10. - С.42-43.
73. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. - СПб., 1875. - 313с.
74. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психологии»: Учеб. пособ. для ст. пед. ин-тов. - М., 1986. - 272 с.
75. Гаупп Р. Психология ребенка /Пер. и ред. С.В.Кравкова.- Л., 1924. - 320с.
76. Гегель Г.В.Ф. Система наук. – Ч.1. Соч.: в 14 т. – М., 1998. – 432 с.
77. Гегель. Эстетика. - Т.3. - М., 1971.
78. Гердер Й.Г. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977. – 703 с.

79. Гинзбург И. Чистяков и его педагогическая система. Л. – М., 1940. - 108 с.
80. Глинская И.П. Доперспективные способы передачи пространственной информации и некоторые вопросы обучения рисованию младших школьников //Художественное образование в школе. - Л., 1978. - С.103-133.
81. Глинская И.П. Изобразительное искусство. Методика обучения в 4-6 классах. - К., 1981. - 126с.
82. Гольдентрихт С.С. Предметная творческая деятельность - основной фактор эстетического воспитания //Вестник МГУ. -1969. - № 6.
83. Гончаренко С.У. І все таки гуманізація //Педагогіка і психологія. - 1995. - №1. - С.3-7.
84. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. - М., 1986. - 128 с.
85. Государственная национальная программа. Образование. Украина XXI века. - К., 1994. - 62с.
86. Гриневич Н.Г. Содержание и методы художественного конструирования на занятиях с младшими подростками: Дис...канд.пед.наук. - М., 1986. - 239с.
87. Громов Е.С. Природа художественного творчества: Кн.для учителя. - М., 1986. - 239 с.
88. Даниленко В.М. Кам'яна Могила.- К., 1986. - 151с.
89. Даниленко В.Я. Підручник. – Харків, 2003. – 320с.
90. Демидов В.Е. Как мы видим, то что видим. - 2-е изд. - М., 1987. - 240 с.
91. Державний стандарт загальної середньої освіти. Художня культура //Мистецтво та освіта. – 1997. - № 3. – С.2-10.
92. Диденко С.В. Формирование активности младших школьников в условиях организации оценочно-эстетической деятельности: Дис...канд.пед.наук. - К., 1987. - 156 с.
93. Директивы ВКП[б] и постановления Советского правительства о народном образовании. Сб. документов за 1917-1947 гг. Приложение к журналу «Советская педагогика». - Вып.1 – й /Сост. Болдырев Н.И. - М.-Л., 947. - 320 с.
94. Дмитриева Н.А. Ван Гог. Человек и художник. - М., 1980.- 397 с.
95. Дорошенко Д.І. Історія України в 2-х томах. – К., 1991. – Т.2. – 349 с.
96. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего /Пер. с англ. Р.Ландсберга. - Берлин, 1922. - 179 с.

97. Езикеева В.А. Влияние изобразительного искусства на развитие творчества в рисунках детей старшего дошкольного возраста //Художественное творчество и ребенок /Под ред. Н.А.Ветлугиной. - М., 1972. - С.131-152.
98. Еремеев А.Ф. Происхождение искусства. Теоретические очерки.- М., 1970. - 272 с.
99. Естетика: Навчальний посібник /Л.Левчук, Д. Кочерной. – К., 1991. - С. 86-94.
100. Естетика. Підручник. – К., 1991. – С. 82-132.
101. Эстетика: Учеб. пособие для вузов /Под ред. А.А. Радугина. – М., 2002. - С.156-169; С.226-239.
102. Етнографія України: Навч. Посіб. /За ред. проф. С.А.Макарчука. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Львів, 2004. – 520с.
103. Жирнов А.Д., Пілат О.С. Пластична анатомія: Навчальний посібник. - 2006. – 64 с.
104. Жукова А. Рисование и мировоззрение учащегося //Художник, №5. - 1986. - С.60-62.
105. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963. – 510с.
106. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании в педагогической науке. – Тюмень, 1990. – 292 с.
107. Зальцман Е.П. Исследование и формирование навыков художественного восприятия у будущих учителей изобразительного искусства //Восприятие зобразительного искусства школьниками: Сб.научн.тр./ Редкол.: Б.П.Юсов [отв.ред. и др.] - М., 1988. - С.115-125.
108. Зеленов Л.А., Куликов Г.И. Методологические проблемы эстетики. – М., 1982. - С.13.
109. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство. [Натюрморт и пейзаж в эстетическом воспитании детей 5-7 лет]. - М., 1969. - 111 с.
110. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. – К., 1976. – 172 с.
111. Зязюн І.А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція //Директор школи, ліцею, гімназія. – 2000. - № 1. – С.74-79.
112. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К., 2000. – 312 с.
113. Иванов С.П. Особенности отношения подростков к изобразительной деятельности. – М., 1985. - № 3. – С. 72-74.
114. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности. – М., 1961. - 344 с.

115. Идеи эстетического воспитания. Антология. - Т.1 - М., 1973. - 407 с.
116. Изобразительное искусство и художественный труд /Б.М.Неменский, Н.Н.Фомина, Н.В.Гросул и др. - М., 1991. - 192с.
117. Інженерна та компютерна графіка: Підручник /В.Є. Михайленко, В.М.Найдиш, А.М.Підкоритов, І.А. Скидан; За ред. В.Є. Михайленка. – 2-ге видання, перероб. – К., 2001. – 350с.
118. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками. - М., 1991. - 128с.
119. Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом /Ред.составитель В.П.Шестаков. - М., 1969. - 261с.
120. Исследование проблем психологии творчества. - М., 1983. -326 с.
121. Исследование художественных интересов школьников /Под общей ред. Е.В.Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. - М., 1974. - 160 с.
122. Каган М.С. Морфология искусства. - Л., 1972. - 440 с.
123. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М., 1974. - 328 с.
124. Калиниченко О. Колір та засоби передачі простору у зображенні пейзажу //Початкова школа. – 2003. – С. 22-24.
125. Кардашов В.М. Виховання національної еліти на відроджених морально-естетичних ідеалах в умовах посттоталітарного суспільства //Над Дніпром і Віслою: Україна і Польща в європейському вимірі – минуле і сучасність. Серія: Історія, Міжнародні системи та глобальний розвиток. - № 2-3. – Київ-Горунь, 2003-2004. – С.400-405.
126. Кардашов В.М. Деякі аспекти розвитку дизайнерської освіти ХХІ століття в центральному регіоні України //Вісник ХДАДМ. - № 4, - Харків, 2002. - С. 52-55.
127. Кардашов В.М. Дослідження архетипів первісної і дитячої творчості в час демократизації суспільства і їх актуальність //Теоретичні та практичні питання культурології. – Випуск 22. – Мелітополь, 2006. – С. 122-129.
128. Кардашов В.М. Проблема художньо-творчого розвитку учнівської молоді в умовах соціокультурної трансформації суспільства // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - № 3. – Бердянськ, 2006. – С. 71-76.
129. Кардашов В.М., Володько Т.К., Крепкіх Г.Ю., Кардашов О.В. Вікові характеристики та художньо-творчий розвиток

особистості засобами образотворчого мистецтва // Вісник ХДАДМ. - № 4. - Харків, 2004. - С.38-49.

130. Кардашов В.Н. Искусствоведческое исследование Каменной Могилы – методологическое построение модели художественно-творческого развития личности //Вісник ХДАДМ. - № 6.- Харків, 2004. – С.97-118.

131. Кардашов В.М. Роль національної еліти та морально-естетичних ідеалів у долі нації//Науковий вістник.Серія «Філософія»/Харк.нац. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. – Харків,2009.- Вип.32.- С.140-147.

132. Кардашов В.М. О модели художественно-творческого развития личности на филогенетическом материале //Постметодика, № 5. – 2004. – С. 51-64.

133. Кардашов В.М. Основи естетики та теорія художньо-творчого розвитку особистості: Навчально-методичні розробки до самостійної роботи студентів. - Мелітополь, 2003. - 28 с.

134. Кардашов В.М., Запороженко В.С. Основи конструювання та прикладна механіка: Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності “Дизайн”. - Кіровоград, 2003. - 173 с.

135. Кардашов В.М. Педагогічне управління художньо - творчим розвитком особистості //Професійне становлення педагогічних працівників: Збірник наукових праць. – Запоріжжя, 1997- С.159- 167.

136. Кардашов В.М. Проблема художньо-творчого розвитку особистості у зв'язку з його періодизацією //Педагогіка і психологія професійної освіти, № 3. – 2004. – С.99-110.

137. Кардашов В.М. Філософські і психолого- педагогічні засади викладання образотворчого мистецтва і дизайну// Молодь і ринок, №5-6, 2007.— С.21-24

138. Кардашов В.Н. Психолого-педагогическое исследование основ художественно-творческого развития школьников на уроках изобразительного искусства //Психолого-педагогічне забезпечення навчально-професійної діяльності: Збірник наукових праць. – Запоріжжя, 1998. - С. 96-104.

139. Кардашов В.М. Проблеми педагогічної антропології та становлення дизайнерської освіти в Україні //Постметодика № 7-8. – Мелітополь, 2002. - С.133-138.

140. Кардашов В.М. Професіоналізм художника-педагога – найголовніша умова нормального художньо-творчого розвитку особистості учня //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Частина II. – Випуск 6. - Ялта, 2004. - С. 19-25.

141. Кардашов В.Н. Развитие творческой активности юных художников //Советская педагогика. – М., 1990. – № 9. – С.22-27.
142. Кардашов В.М. Роль занять образотворчим мистецтвом у гармонізації психіки дитини з навколишнім природним і соціальним середовищем //Проблеми розвитку сучасної освіти: Збірник статей та розробок. – Запоріжжя, 1994- С. 172-173.
143. Кардашов В.Н. Социально-педагогическая проблема эстетического и художественно-творческого развития личности школьника //Професійна творчість в системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Збірник наукових праць. Київ-Запоріжжя, 1997. – С.52-56.
144. Кардашов В.Н., Снисаренко А.Н. Субстанциональность или антисубстанциональность компьютера на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе //Збірник наукових праць. – Бердянськ, 2001. – С.39-43.
145. Кардашов В.Н. Теоретические и методические основы художественно-творческого развития школьников: Монография /Под ред. Н.А.Кушаева. - Бердянск, 2000. - 160 с.
146. Кардашов В.М. Теорія і методика художньо-творчого розвитку школярів : Навчально - методичний посібник. – Київ-Мелітополь, 2001.- 115с.
147. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К., 2007. - 296 с.
148. Кардашов В.М., Крепкіх Г.Ю. Усвідомлення архетипів в становленні дизайн-освіти України //Теоретичні та практичні питання культурології. – Випуск XIII. – Частина II. - Мелітополь, 2003. – С. 98-105.
149. Кардашов В.М. Філософсько-педагогічна модель викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі //«Антропологізм в освіті: джерела, досягнення та перспективи» Постметодика, №7, 2006. – С.110-114.
150. Кардашов В.Н. Художественно-творческое развитие личности в детстве (психолого-педагогическая модель уроков изобразительного искусства) //Искусство и образование. – М., 1999. - № 4. – С.22 -28.
151. Кардашов В.М., Крепкіх Г.Ю. Розвиток креативної уяви молодших школярів в процесі малювання – запорука творчої діяльності студентів-дизайнерів // Вісник ХДАДМ. - № 5. - Харків, 2004. - С. 101-107
152. Кардашов В.М. Художньо-творчий розвиток дітей у процесі навчання образотворчому мистецтву (заняттях композицією)

//Теоретичні та практичні питання культурології. – Випуск 25. – Мелітополь, 2008. – С.85-95.

153. Кардашов В.М. Шляхи активізації творчої діяльності на уроках образотворчого мистецтва //Початкова школа. – К., 1987. – С.23-27.

154. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. Пер. с немецкого и редакция С.А.Левина. - М., 1914. -214 с.

155. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої грамоти: Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і допов. - К., 2002. – 190с.

156. Кириченко Н.Т. Сюжетне малювання в дитячому садку. - К., 1986. - 112с.

157. Ковалев Ф.В. Золотое сечение в живописи. - К., 1989. - 143с.

158. Ковалев А.Г. Общая психология. - М., 1981.-361 с.

159. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. - М., 1984. - 252 с.

160. Коломинский Я.Л., Пенько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. - М., 1988. - 190 с.

161. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. - М., 1990. - 144 с.

162. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1955. - 651с.

163. Кон И.С. Психология ранней юности - М., 1997. - 255 с.

164. Конухова Е.Н. Формирование представления о художественном образе у младших школьников в художественном музее: Дис... канд.пед.наук. - М., 1987. - 116 с.

165. Концепція професійно-технічної освіти УРСР. - с.1-2. //Освіта, 17.05.1991, №39.

166. Копцева Т.А. Формирование образного восприятия цвета у младших школьников на уроках изобразительного искусства: Автореф. дис...канд. пед.наук. - М., 1990. - 16 с.

167. Корнетов Г.Б. Итоги и перспективы парадигмально-педагогической интерпретации моделей образовательного процесса. – М., 1994. – 265 с.

168. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики 1917-1920. - М., 1958. - 551 с.

169. Костюк Г.С. Про психологічні основи програмованого навчання //Радянська школа. - 1964. - №5. - С.54-62.

170. Кочетов А.И. Педагогическое исследование. - М., 1975. - 177 с.

171. Краснов Н.В. Беседы по искусству в начальной школе. - М., 1965. - 210с.
172. Крутецкий В.А. Способности //Психология. - М., 1974. - 303 с.
173. Кривавич Д.П., Овсійчук В.А., Черепанова С.О. Українське мистецтво: Навч. посібн.: У 3ч. /Передмова проф. В.Скотного. – Ч.І. – Львів, 2003. – 256с.
174. Кривавич Д.П., Овсійчук В.А., Черепанова С.О. Українське мистецтво: Навч. посібн.: У 3ч. /Передмова проф. С.Павлюка.Ч.2. – Львів, 2004. – 268с.
175. Кривавич Д.П., Овсійчук В.А., Черепанова С.О. Українське мистецтво: Навч. посібн.: У 3ч. Ч.3.– Львів, 2005. – 268с.
176. Кудрявцева С.П. Некоторые особенности развития художественной активности учащейся молодежи //Искусство и художественное развитие учащихся. Сборник научных трудов. - Л., 1977. - 116 с.
177. Куленко М.Я. Основи графічного дизайну: Підручник. – К., 2006. – 492с.
178. Кузин В.С. Вопросы изобразительного творчества.- М.,1971.- 81с.
179. Кузин В.С. Новые подходы к эстетическому образованию младших школьников //Начальная школа. - 1989. - №3. - С.63-70.
180. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах. - М., 1984. - 319с.
181. Кузин В.С. Основы обучения изобразительному искусству в школе. - М., 1977. - 208с.
182. Кузин В.С. Психология. - М., 1982, - 256 с.
183. Кузин В.С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 кл.: Пособие для учителей. – М., 1979. – 192 с.
184. Кузнецова О.А., Безельчук В.К. К вопросу о творческом развитии личности в педологии //Тезисы и доклады научно-практического семинара НИИ ХВ СССР [февраль 1991]. Эстетическое развитие личности и педология. - М., 1991. - С.74-81.
185. Кузнецова Л.С. Беседы об изобразительном искусстве и архитектуре. – К., 1989. – 276 с.
186. Кудина Г.Н., Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. - М., 1988. - 80 с.
187. Кульчинская Н.Л. Развитие художественного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста в

- условиях художественного музея: Автореф. Дис... канд. пед. наук. - М., 1987. - 22 с.
188. Куценко М.Я. Графика шрифту. Навчальний посібник. - К., 2004. - 192 с.
189. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. - М., 1965. - 207 с.
190. Лабунская Г.В. Роль обучения в развитии изобразительного искусства детей // Известия АПН РСФСР. - М., 1947. - Вып. II. - С. 55-77.
191. Лазарев С.Н. Диагностика кармы. Книга вторая. Чистая карма. - С.-Петербург, 1995. - 352 с.
192. Лановенко О.П. Художественное восприятие: Опыт построения общетеоретической модели. - К., 1987. - 245 с.
193. Латанський С.В. Самоцвіти. - Запоріжжя-Дніпропетровськ, 1981. - 78с.
194. Лебедев Д. Школа гармонии // Искусство в школе. - 1995. - №5. - С. 33-37.
195. Левин С.Д. Ваш ребенок рисует. - М., 1979. - 270с.
196. Левчук Л.Т., Онищенко О.І. Основы эстетики: Навч. посібник. - К., 2000. - 271 с.
197. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. Сб. статей. - М., 1978. - С. 196-211.
198. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - 307 с.
199. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981. - 4-е изд. - 584 с.
200. Лепская Н.А. Проверка развития художественной культуры школьников. В помощь учителю-экспериментатору. - М., 1989. - 45 с.
201. Лепский Г.С. Изобразительная деятельность в системе начального обучения // Вопросы художественного развития школьников на занятиях изобразительным искусством. Сборник научных трудов / Под ред. Б.П. Юсова. - М., 1981.
202. Лесняк В.І. Акцидентний шрифт: 75 оригінальних шрифтів. - Х., 2004. - 140с.
203. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981. - 186с.
204. Лилов А. Природа художественного творчества. - М., 1981. - 479 с.

205. Лифинцев Н.А., Лифинцев С.Н., Воронина Т.Н. Реклама: теоретико-методологический аспект (Опыт теоретического исследования). Учебно-методическое пособие. – К., 2002, - 62 с.
206. Локк Д. О воспитании разума //Педагогические сочинения. - М., 1933. - С.225-286.
207. Лосев А., Шестаков З. История эстетических категорий. – М., 1995. – С.325.
208. Лосский Н.О. История русской философии. Пер. с англ. - М., 1991. - 480 с.
209. Любимов Л.Д. Искусство древнего мира. - М., 1971. - 320 с.
210. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. - М., 1965. - 363 с.
211. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей //Педагогические сочинения. - М., 1968. - С.59-116.
212. Макарова М.Н. Перспектива: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по худож. граф. спец. – М., 1989. – 191 с.
213. Маркс К.,Энгельс Ф. Немецкая идеология //Соч.- 2-е изд. - Т.3 - С.7-544.
214. Маркс К., Энгельс Ф. Введение [Из экономических рукописей 1857-1858 годов] //Соч.- 2-е изд. - Т.12 - С.709 - 739.
215. Масара Ибука. После трех уже поздно. - М., 1991. - 96с.
216. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку. - М., 1984. - 159с.
217. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. - М., 1981. - 96 с.
218. Мелик-Пашаев А.А. Эстетическое отношение к жизни как первооснова способностей в художественном творчестве //Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. - Л., 1983. - С.212-216.
219. Мелик-Пашаев А., Новлянская З. Трансформация детской игры в художественное творчество. – С. 9-18. Искусство в школе № 2. – М. 1994.
220. Мельник В.М. Мистецтво витинанки та аплікації: Навчальний посібник. – Тернопіль, 2006. – 256с.
221. Методические разработки к программе «Изобразительное искусство. 5 класс». - М., 1988. - 205с.
222. Методические разработки уроков к экспериментальной программе по изобразительному искусству. 5 класс. - М., 1977. - 35с.
223. Методические рекомендации по преподаванию изобразительного искусства в начальных классах. - Алма-Ата, 1988. - 38с.

224. Мещеряков В.Т. Гармония и гармоническое развитие. – Л., 1976. - 118 с.
225. Мигаль С.П., Татіівський П.М., Савін В.М., Кузуб І.В. Колір в предметному середовищі: Навч. посібник. – К., 2004. – 104с.
226. Мильчук П.Д. Ігрові ситуації на уроках образотворчого мистецтва //Поч. шк. - 1990. - № 3. - С. 33 - 35.
227. Мистецтво України: Енцикл. в 5т. /Ред. кол.: Кудрицький А.В. та ін. – К., 1995. – Т.1.: А- В. – 400с.
228. Мир детства: младший школьник /Под ред. А.Г.Хрипковой; Отв.ред. В.В.Давыдов. - 2-е изд. - М., 1988.-272 с.
229. Михайлов С.М., Кулеева Л.М. Основы дизайна: Учебн. для вузов /Под. ред. С.М.Михайлова. - М., 2002. - 240 с.
230. Михайленко В.Є., Яковлев М.І. Основы композиции (геометричні аспекти художнього оформлення): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К., 2004. – 304с.
231. Моляко В.А. Психологія творчої діяльності. - К., 1978.- 48 с .
232. Москалева А.С. Предметный мир - глазами детей, дети - глазами дизайнера //Техническая эстетика. - 1977. - №12. - С.1-5.
233. Москаленко В.В., Циба Т.В. Культурно-діяльнісна концепція соціалізації особистості //Педагогіка і психологія. - К., 1995. - №3. - С.136-142.
234. Мочалов Л. В. Пространство мира и пространство картины. Очерки о языке живописи. – М., 1983. – 376 с.
235. Мочалов Л. Пространственное построение изображений //Творчество. – 1973. - № 9. – С. 13-14.
236. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства: Пер. с чеш. Ю.М. Лотман - М., 1994.- 606 с.
237. Мурзаев В.С. Творческое рисование. Опыт краткой практической методики творческого рисования в начальной школе. - М., 1913. - 46 с.
238. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М., 1981. - 238 с.
239. Некрасова-Каратеева О.Л. Педагогические условия художественного воспитания детей младшего возраста в изостудии при музее: Автореф. Дис... канд.пед.наук. - М., 1988. - 18 с.
240. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. - М., 1981. - 192 с.
241. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы //Новое педагогическое мышление /Под. ред. А.В. Петровского. – М., 1989. – С. 103-133.

242. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія /За ред. В.Г. Кременя. – К., 2003. – 853 с.
243. Нестуля О.О. Понад усе ставив істину //Репресоване краєзнавство. 20-30 роки. - К., 1991.- 492 с.
244. Никитина Е.А. Бессознательное в психическом отражении действительности: Дис...канд.пед.наук. - М., 1986. - 141 с.
245. Новлянська З.Н. Почему дети фантазируют? - М., №5, 1978. - 48с.
246. Образотворче мистецтво. 1-4 класи. – Тернопіль, 2001. – 52 с.
247. Образотворче мистецтво. 5-7 класи. – Тернопіль, 2001. – 160 с.
248. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пединститутов /Под ред. А.В.Петровского. - 3-е изд. - М., 1986. - 464 с.
249. Огневюк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К., 2003. – 450 с.
250. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1986. - 796с.
251. Окладников А.П. Олень-золотые рога. Рассказы об охоте за наскальными рисунками. Открытие Сибири. Главы из книги. - Хабаровск, 1989. - 208с.
252. Органова О.Н. Специфика эстетического восприятия. - М.,1975. - 224 с.
253. Х.Ортега-і-Гассет Вибрані твори /Переклад з іспанської В.Бургарда, В.Сахна, О.Товстенко. – К., 1994. – 315 с.
254. Орловский Г.И. Учитель изобразительного искусства и его работа. Некоторые размышления о профессии. - М., 1972. - 80с.
255. Орнаменты народов мира: Практическое пособие /Сост., сопроводит. текст С.Ю. Афонькиной. – СПб., 1998. – 272с.
256. Осмеркин А. Размышления об искусстве. Письма. Критика. Воспоминания современников. - М., 1981. - 399 с.
257. Основні напрямки реформування професійно-технічної освіти в Україні //Освіта. - 29.05.1996.
258. Основы эстетического воспитания /Под ред. А.Кушаева. – М., 1996. – С.60.
259. Павленко Л.Г. Ландшафное проектирование. Дизайн сада /Серия „Строительство и дизайн”. – Ростов-на-Дону, 2005. – 192с.
260. Павловский А.Ф. Модернизировать педагогику искусства //Эстетическое воспитание: опыт, проблемы, перспективы. Ежегодник. – М., 2001.

261. Павлютенков Е.М. Практичне значення теоретико-методологічної компетентності директора школи //Управління школою. – 2005. - №8. – 10с.
262. Пак Чжэ Ву. Лекции по акупунктуре. Су Джок Академия, М., 1991-. 331 с.
263. Паламарчук В.Ф., Орлов С.І. НОТ школяра до творчості. - К., 1986. - С. 6.
264. Паранюшкин Р.В. Композиция //Серия «Школа изобразительных искусств». – Ростов-на-Дону, 2001.–80 с.
265. Пасічний А.М. Образотворче мистецтво словник-довідик. – Тернопіль, 2003. – 216 с.
266. Педагогічна майстерність: Підручник /За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид. – К., 2004. – 422с.
267. Педагогическая энциклопедия. - М., 1964. - Т.1. - 831 с.
268. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей //Избр. пед. сочинения в 2-х т. Т.1. - М., 1981. - С.61-212.
269. Пестель В.С. Методические вопросы преподавания изо в школе 2 ступени //Революция-Искусство-Дети. Материалы и документы. Ч. 2. /Сост. Старосельцева Н.П. - М., 1988. - С.119-125.
270. Печко Л.П. Проблема соотношения эстетического и творческого развития школьников. - Тбилиси, 1980. - С.102-103.
271. Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения /Сост. В.В.Большакова. - М., 1984. - 386 с.
272. Победин В.А. Знаки в графическом дизайне. - Харьков, 2001. – 96 с.
273. Полунина В.Н. Искусство и дети. - М., 1982. - 191с.
274. Полунина В.Н. Эстетическое восприятие детей и подростков в общении с народным искусством [В помощь клубным работникам]. - М., 1989. - 144 с.
275. Полюянов Ю.А. Дети рисуют. - М., 1988. - 176с.
276. Пономарев Я.А. Состояние, тенденция и перспектива развития психологии творчества //Психологический журнал. - 1986. - №2. - Т.7. - С.3-12.
277. Постановление ЦК ВКПб о педологических извращениях в системах Наркомпроса //Правда. - М., 1936, 4 июля.
278. Постоногова Л.П. Влияние цветовых и графических элементов образа на характер творческой активности младших школьников в процессе изобразительной деятельности: Дис...канд.пед.наук. -М., 1977. - 178 с.
279. Преподавание искусства в начальных и средних школах[Англия и Уэльс]. Реф.В.С.Аранского //Педагогика и

народное образование в Зарубежных странах. Сборник рефератов. - М., 1959. - С.44-46.

280. Примерное планирование уроков изобразительного искусства по новым программам 5-6 классы. - М., 1967. - 69с.

281. Пришвин М.М. Записки о творчестве. - М., 1974. - С. 313-314.

282. Проблемы эстетического развития школьника /Под ред. А.И.Бурова, Е.В.Квятковского. - М., 1987. - 96 с.

283. Програма предмета "Християнська етика". - Острог, 1999. - 24 с.

284. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1- 3 класи. - К., 1984. - 47 с.

285. Программы средней общеобразовательной школы 1-4 классы. - К., 1990. - 252с.

286. Проектування інтер'єрів житлових і громадських споруд: Навч. посібник /Б.Ф.Курліщук. - К., 1995. - 264 с.

287. Протопопов Ю.Н. Психолого-педагогические исследования художественного восприятия //Всесоюзная научная конференция-семинар музейных работников. Роль художественных музеев в эстетическом воспитании молодежи в свете решений XXVII съезда КПСС. - Л., 1986.- С.1-14.

288. Психология. Словарь /Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М., 1990. - 494 с.

289. Пучков А.С.,Трислев А.В. Методика работы над натюрмортом. - М., 1982. - 160с.

290. Размыслов П.И. Старший школьный возраст.- Возрастные особенности школьников.- М., 1954.- 30 с.

291. Разумный В.А. Прекрасное во всем. - М., 1991. - 96с.

292. Ракин В.И. Искусство видеть. - М., 1973.- 128 с.

293. Рева Н.Д. Развитие способности восприятия художественного образа в произведениях изобразительного искусства у детей младшего школьного возраста //Всесоюзная музейная конференция «Музей и дети». - Ташкент, 1982. - С.31-33.

294. Революция - искусство - дети: Материалы и документы: Из истории эстет. воспитания в сов. шк.: Кн. для учителя. В 2-х ч. - Ч.1. - М., 1987. - 240 с.

295. Революция - искусство - дети. Материалы и документы: Из истории эстет.воспитания в сов.шк.: Кн. для учителя. В 2-х ч. -Ч.2. 1924-1929. - М., 1988. - 367с.

296. Редчук Г. Бесіди з образотворчого мистецтва //Початкова школа. - 2003. - № 1. - С. 25-28.

297. Римаренко Ю.І. Національний розвій України: проблеми і перспективи. – К., 1995. – 272 с.
298. Риччи Корrado. Дети-художники. - С.-Петербург, - 1911.- 84с.
299. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в школе. - М., 1976.- 120с.
300. Рожкова Е. Изобразительное искусство в начальной школе: Из опыта работы учителя. – М., 1980. – 96 с.
301. Роль художественных музеев в эстетическом воспитании школьников [научный семинар] 10-15 декабря. - Ч.2. - М., 1973. - С.400-875.
302. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Зарубежная школа рисунка. - М., 1981. - 192с.
303. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. - М., 1975. - 96с.
304. Ростовцев Н.Н., Терентьев А.Е. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. - М., 1987. - 176с.
305. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. - М., 1989. - 239 с.
306. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений и материального мира. - М., 1957. - 328 с.
307. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.- М., 1967. - 290 с.
308. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1946. - 2-е изд. - 704 с.
309. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии //Психология личности. - М., 1982. – С.12-34.
310. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории //Вопросы психологии. - 1960. - №3. - С.3-15.
311. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. - М., 1916.
312. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. - М., 1924.- 120 с.
313. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. – К., 2003. – 328 с.
314. Рудинский М.Я. Каменная Могила. – К., 1961. - 140 с.
315. Румянцев Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. - С.- Петербург, 1910. - 82 с.
316. Рыбников Н. Введение в изучение ребенка. - Минск, 1921. - 44 с.

317. Савін В.М. Типографіка: Навч. посібник. – К., 2003. - 72 с.
318. Савченко О.В. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К., 2002. – 368 с.
319. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. /Общ.ред. В.Я.Пелиповского. - М., 1989. - 200 с.
320. Сакулина Н.П. Работа по художественному восприятию в изобразительном искусстве //Художественное воспитание в практике современной школы. - Л., 1925. - С.62-96.
321. Салибаев В.Х. Психологические особенности творчества младших школьников //Сборник научных трудов. Творческое развитие младших школьников в процессе эстетического воспитания. - Душанбе, 1983. - 91с.
322. Самохин В.Н. Эстетическое восприятие: Вопросы методологии и критики. - М., 1985. - 208 с.
323. Самохин В.Н. Искусство и психология //Критический анализ некоторых буржуазных концепций искусства. - М., 1977. - 61 с.
324. Самчук О.Я. Я люблю тебе, життя! //Пологівські вісті, 2 січня 1997.
325. Самчук О.Я. Я назову тебе панною - тільки чарівною будь. //Пологівські вісті, 22 березня 1977.
326. Сапронов В.І., Власенко В.М. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу в професійних навчально-виховних закладах. - Запоріжжя, 1996. - 32с.
327. Сборник учебных планов и программ. /Упор. Андреева М.В. - М., 1987.
328. Селівачов М.Р. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія). – К., 2005. – XVI, 400с.
329. Семенова М.Н. Выявление особенностей художественного восприятия у школьников //Воспитание изобразительного искусства школьниками. Сборник научных трудов /Ред. кол. Б.П.Юсов. - М., 1988. - С.8-24.
330. Семенюк О.Л. Особливості підготовки дітей до художньої діяльності //Педагогіка і психологія. - 1995. - №3. - С.76-79.
331. Семиченко В.А. Визначення функцій педагогічної діяльності в контексті гуманізації навчання //Гуманітарні науки. – 2001. - №1. – С.21- 32.
332. Сензюк П.К. Композиция в декоративном искусстве: Альбом. - Киев, 1988. -78с.

333. Сенчук Т.В. Основи композиції. – К., 2004. – 82с.
334. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. - М., 1947. - 378 с.
335. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. - М., 1984. - 160 с.
- 336.Сковорода Г.С. Пізнай в собі людину.-Львів,1995-284с.
337. Словарь иностранных слов. - 14-е изд., испр. - М., 1987. - 608 с.
338. Собкин В.С., Левин В.А. Художественное образование и эстетическое воспитание: Проблемы и перспективы. - М., 1988. - 26 с.
339. Соколюк Л. Графіка бойчукістів. – Харків - Нью-Йорк, 2002. – 224с.
340. Соціологія: Курс лекцій /Під ред. В.М.Пічі - Львів, 1996.
341. Соціологія культури: Навч.посібник. //О.М.Семашко, В.М. Піча, О.І. Погорілий та ін.; За ред. О.М.Семашко, В.М. Пічі. – К., 2002. – 334 с.
342. Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания //Собрание сочинений. - М., 1954. - Т.2. - С.22-403.
343. Стасевич В.Н. Искусство портрета. Пособие для учителей. - М., 1972. - 98 с.
344. Степовик Д.В. Скарби України: Наук. – худ. кн.: Для серед. та ст. шк. віку. – К., 1990. – 192с.
345. Субботский Е.В. Ребенок объясняет мир. - М., 1985. - 800 с.
346. Сущенко А.В. Реалізація гуманістичного потенціалу вчителів у сучасному педагогічному процесі /Рідна школа. - № 1. – 2005.
347. Сухарев В.А. Характер - здоровье - судьба. - Мн., 1993. - 415 с.
348. Сухенко В.О. Рисунок. Навчальний посібник. – К.- 2004. – 184 с., 125 іл.
349. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах. Т.1.- К., 1976.- с.655.
350. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. - М., 1975. - 235с.
351. Сычева Л. Девочки и мальчики: стратегия развития //Учительская газета, № 50, 16 декабря 1997г.

352. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания //Известия АПН РСФСР. Вып.П. - М., 1947. - С.7-26.
353. Теплов Б.М. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М., 1985. – Т. 1. – 320 с.
- 354.Тензина О. О работе со старшеклассниками.- Искусство в школе. - №1, 1985. - 44 с.
355. Ткач С.К. Уроки образотворчого мистецтва. 2 клас. Посібник для вчителя. – Навчальна книга, 2004. – 96 с.
356. Ткач С.К. Уроки образотворчого мистецтва. 1 клас. Посібник для вчителя. – Навчальна книга, 2004. – 112 с.
357. Технологія конструкційних матеріалів: Підручник /М.А. Сологуб, І.О.Некоз та ін.; За ред. М.А Сологуба. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К., 2002. – 374с.
- 358.Тименко В.І. І у мене на руці жваві пальчики митці // Палітра педагога. - К., 1998. - №4. - С.3-6.
- 359.Тимофеев Г.В., Тимофеева Е.В. Графический дизайн. Серия «Учебный курс». Ростов-на-Дону. – 320с.
- 360.Титаренко В.П. Методика викладання декоративно-прикладної творчості. – Полтава, 2004. – 249с.
361. Торшилова Е.М. Творческие возможности типов взаимодействия эмоционального и рационального в эстетическом восприятии младших школьников //Творческое развитие младших школьников в процессе эстетического воспитания. Сборник научных трудов. - Душанбе, 1983. - 92 с.
362. Троїцька Т.С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки педагога. - Сімферополь, 2006. – 268 с.
363. Угринович Д.М. Искусство и религия. - М., 1982. - 286 с.
- 364.Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. - М., 1966. - 451 с.
365. Українська графіка ХІ – початку ХХст.: Альбом /Авт.-упоряд. А.О.В'юник . – К., 1994. – 328с.
- 366.Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. - М., 1968. - 557с.
- 367.Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.5 /Сост. С.Ф.Егоров.- М., 1990. - 528с.
368. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология. Собр.соч. - Т.8. - М., 1950. - С.9-679.
369. Фейербах Л. История философии //Собр.соч. - Т.І. - М., - 544 с.

370. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – К., 1968. – 458 с.
371. Философская энциклопедия. - М., 1964. - 584с.
372. Философский энциклопедический словарь /Под ред. И.П. Ильчева. - М., 1983. - 834 с.
373. Фильдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. – М., 1982. – С. 67.
374. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 2-ге вид. – Тернопіль, 2004. – 192с.
375. Флерина Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. - М., 1956. - 160 с.
376. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника /Под ред. В.Н.Шацкой. - М., 1961. - 334 с.
377. Фомина Н.Н. Структурное многообразие урока по изобразительному искусству //Педагогика искусства и школа /Научн.ред. А.А.Мелик-Пашаев. - М., 1982. - С.150-170.
- 378.Фомина Н. Художественное воспитание на уроках искусства. - Искусство в школе, №2, 1991.- 20 с.
379. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. - Перевод д-ра М.В.Вульва. - М., 1989. - 83 с.
380. Хан-Магомедова В.Д. Соотношение художественного восприятия и практической деятельности в системе занятий по изобразительному искусству со старшеклассниками: Автореф. Дис...канд.пед.наук. - М., 1985. - 16 с.
381. Хайкин Р.Б. Художественное творчество глазами врача //Природа. - 1989. - №4. - С.4-7.
382. Хмельовський О., Костукевич С. Графіка і основи графічного мистецтва. Навч. посібник. - Кн.1.- Луцьк, 2003. -160 с.
383. Хмельовський О. Теорія образотворення: Кн.4.1. Тризуб. Тасмне вчення українців. – Луцьк, 2004. - 288с.
384. Хмельовський О. Теорія образотворення: Кн. 5. Композиція. – Луцьк, 2005. – 408с.
385. Художественное воспитание в начальной школе /Под ред. Е.Г.Савченко. - М., 1955. - 99 с.
386. Хосе-Ортега-и-Гассет. Дегуманизация искусства //Эстетика. Философия культуры. - М., 1991. - С.218-260.
387. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности [Основные положения, исследования и применение] 1997 - 608 с. [Серия «Мастера психологии»].
- 388.Чекалов А.К. Основы понимания декоративно-прикладного искусства - М., 1962. - 68 с.

389. Чернышевский Н.Г. Эстетическое отношение искусства к действительности. - М., 1955. - 223 с.
390. Чистякова М.И. Психогимнастика /Под ред. И.Буянова. - М., 1990. - 128 с.
391. Шевнюк О. Українська культура на зламі XIX-XX ст. у структурі змісту культурологічної освіти студентів //Мистецтво та освіта. - К., 2001. - № 3.
392. Шевченко В.Я. Композиція плаката: Навч. посіб. – Х., 2004. – 123 с.
393. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у школі. - К., 1985 . – С.40-41.
394. Шеллинг Ф.В. Система трансцендентального ідеалізму. - Л., 1936. - 479 с.
395. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 3-вид. – К., 2003. – 295с.
396. Шмит Ф.И. Искусство - его психология, его стилистика, его эволюция. - Харьков, 1919. - 328 с.
397. Шмит Ф.И. Почему и зачем дети рисуют. Педологический и педагогический очерк. - М.,1924. 196с.
398. Шмит Ф.И. Психология рисования для педагогов. - К., 1921. - 114с.
399. Шорохов Е.В. Методика преподавания композиции на уроках изобразительного искусства в школе. - М., 1977. - 112с.
400. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М., 1979. – 303 с.: ил.
401. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования. - М., 1979. - 192с.
402. Штерн В. Одаренность детей и подростков, и методы ее исследования. - Харьков, 1926. - 403 с.
403. Шубинский В.С. Педагогические основы философско-мировоззренческой подготовки учащихся средней школы: Автореф. Дис...докт.пед.наук. - М., 1987. - 37 с.
404. Шульга Л.М. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання: Конспект лекцій і занять (за матеріалами власного досвіду). - К., 1995. - 236 с.
405. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество: Проблемы руководства изобразительным творчеством детей. - М., 1969. - 272 с.
406. Щербо А.Б. Актуальні проблеми естетичного виховання молодших школярів //Початкова школа. - 1974. - №9.

407. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте /Вопросы психологии. - 1971. - №4. - С.6-21.
408. Энциклопедический словарь юного художника. – М., 1983. – 389 с.
409. Эренгросс Б.А. Удивительная наука эстетика! Изд. 2-е. -М., 1977. - 222с.
410. Эстетика: Словарь /Под общей ред. А.А.Беляева и др. - М., 1989. - 447 с.
411. Эстетическое воспитание школьников на уроках художественного цикла: Сб.научн.тр. /Ред.-сост. Г.В.Арзюмова. - М., 1989. - 140 с.
412. Эстетическое развитие личности и педология /Тезисы и доклады научно-практического семинара НИИ ХВ СССР, февраль 1991/ - М., 1991. - 230с.
413. Энгельс Ф. Диалектика природы //Маркс К., Энгельс Ф. Соч.- 2-е изд. - Т.20. - С.344-626.
414. Юсов Б.П. О направлении художественного воспитания в зарубежных странах //Роль худ. музеев в эстетическом воспитании школьников [науч.семинар] 10-15 дек. - Ч.2. - М., 1973. - С.807-837.
415. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: Автореф. Дис...докт.пед.наук. - М., 1984. - 32 с.
416. Юсов Б.П. Современные направления в теории и практике развития художественного восприятия школьников //Всесоюзная межмузейная конференция «Музей и дети». - Ташкент, 1982. - С.4-12.
417. Яблонский В.А. Преподавание предметов «Рисунок» и «Основы композиции». - М., 1989. - с.78.
418. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. - М., 1964. - 86 с.
419. Яковлев Е.Г. Эстетика: Учебное пособие. – М., 2002. – С.136-138.
420. Янжул Е. Американская школа. Очерки методов американской педагогики. - С.-Петербург, 1913. - 542с.
421. Baldauf Helfried. Pflege der traditionellen Volkskunst impolitechnischen Unterricht //Polytechnische Bildung und Erziehung. - 12. - 1985.
422. Education In Introductory Servew. - Pengvin Books., 1964. - 239 p.
423. Gladilin W.N. Die Felsbilder der Kamennaja Mogila in der Ukrain //JPEK. - Berlin, 1969. - №22. - S.82-92.

424. Lowenfeld, V. Creative and Growth, 3-th ed., №Y. Macmillan, 1964. - 412p.
425. Muensterberger W. Roots of Roheim. №Y., 1951, P.369-403.
426. Tunn, Edda. Selbstvertrauen kontinuierlich entwickeln // Kunsterziehung. - 1986. - №10.
427. Unterstufe - ein Hauptthema //Kunsterziehung. - 1986. - №10.
428. Wessel, Karl-Friedrich. Pedagogik in Philosophie und Praxis. - Berlin, 1975. - 183 p.

ДОДАТКИ

Додаток 1

**Фрагменти відкритих уроків № № 24, 25.
Тема «Людина» (із програми В.Вільчинського) 2 кл.
ЗОШ № 2 м.Бердянськ**

Тема уроку: Передача виразних рис людини, свого ставлення до неї, виконання тематичної композиції (акварель, гуаш).

Цілі і завдання:

1. Продовжувати виховання у дітей любові до образотворчого мистецтва (зокрема інтерес до портрету в живописі), до роботи художника-живописця, любов і шанування людини, праці.

2. Розвивати творчу активність школярів у роботі над композицією, спираючись на особистий досвід сприймання близьких людей і портретного живопису.

3. Навчати прийомів, техніки роботи з акварельними і гуашевими фарбами - навчати з їх допомогою передавати своє ставлення до зображеної людини, її стан, настрої, характер.

Устаткування уроку:

для вчителя - акварель, гуаш, пензлі, папір, банка з водою, діапроектор «Світязь», програвач, грамзапис пісні О.Онуфрієва на вірші Л.Ошаніна «Хай завжди буде сонце»;

для учнів: - фарба, пензлі, папір (великий аркуш для композиції, маленький - для вправ) і палітри, банка з водою.

Зоровий ряд: кольорові діапозитиви з картин М. Нестерова («Портрет В.М.Мухіної»), І.Глазунова («Портрет сина»), І.Грабаря («Світлана»), М.Сар'яна («Персіянка»), В. Ван Гога («Портрет доктора Гаше», «Батечко Тангі»), набори карток-репродукцій творів З. Серебрякової, діапозитивів зі скульптури В.Мухіної «Робітник і колгоспниця», робота вчителя «Портрет сина» (гуаш), роботи дітей з інших класів.

Завдання для учнів: (1,5 уроку) будь-яка з пропонованих тем, написаних на дошці - «Це моя мама», «Мамина робота вдома», «Мама на роботі».

Хід уроку:

Перед початком уроку (ще на перерві), коли діти готують необхідні матеріали, звучить пісня «Хай завжди буде

сонце»... (програвач). На початку уроку було організовано процес художнього сприймання. Мовилось про жінку, матір і трудівницю, матір-художницю. Діти побачили на екрані картину М.Нестерова «В.І.Мухіна». На цій картині скульптор за роботою в майстерні, що викликало пошвавлення, інтерес і навіть подив: «Така маленька скульптура, а стає потім великою!»

- Діти, а вам часто доводилося ліпити або малювати людину?

- Так! Малювали... Ліпили... Робили з паперу та дроту. В першому класі виконували аплікацію «На уроці фізкультури».

- А на що в перелічених вами, діти, роботах, ми звертали увагу?

- На пропорції,... рух людської фігури.

- А чи вчилися ми малювати обличчя конкретної людини?

- Ні, не вчилися... але... Малювали, зрозуміло...

- Ви малювали людину і її обличчя в композиціях ще в першому класі. (Вчитель показує їхні роботи, раніше виконані, де обличчя намальоване не зовсім правильно - очі розташовані надто високо: зазвичай вони на середині обличчя...).

Перш ніж побачити картини митців, що я приготував сьогодні, і створити свою композицію за зазначеною темою, повчимося малювати обличчя людини: виконаємо один малюнок фарбою. (Разом з дітьми працює і вчитель). Виконує її фронтально до класу, щоб діти побачили послідовність виконання роботи. Дітям було запропоновано намалювати різноманітні стани людини - серйозне, усміхнене, сумне, здивоване обличчя, аби вправа якоюсь мірою мала творчий характер.

Вправи виконувалися пензлем без попереднього промалювання олівцем. Малювали спочатку сонечко - жовтою чи оранжевою фарбами. Додаючи білил, рожевою по-мокрому позначали щоки. Після просихання фарби, промалювали брови, рот, очі. (Щоб ефективніше використати час уроку, поки висихала фарба, дітям було запропоновано намалювати людей кульковою ручкою). Слідом за вправами з малюнка і живопису - продовження бесіди, де акцентується увага на художньо-виражальних засобах виконаних портретів М.Сар'яна, В. Ван Гога, І. Грабаря та інших митців.

Звертається увага на настрій, характер людей. З'ясовується, що доброта лиця зображених людей передається за допомогою теплих фарб. Їх портрети написані олією, темперою, що близько до техніки гуашшю. Звертається увага дітей на роботи пензлем, що застосовували В.Ван Гог, М.Сар'ян. Діти активно і з інтересом беруть участь в бесіді, їм подобається дивитися роботи

митців, якісно відтворювані на екрані в затемненій кімнаті (який би потужний діапроектор не використовувався - без затемнення зникає насиченість кольорів).

Вже в процесі бесіди юним глядачам хочеться і самим побути митцями-портретистами. (Роботу можна почати в будь-який момент бесіди за бажанням). Тема, запропонована програмою для практичного завдання, виявилася благодатною: і не тільки тому, що кожна дитина добре знає і любить свою маму, а й тому що на уроці святкова атмосфера - переддень 8 Березня - діти особливо відчувають її. Це впливає на їх художньо-творчу активність позитивно. У процесі сприймання читаються вірші, уривки творів дітей «Моя мама», написані на уроці російської мови. Вже до кінця першого уроку присутні вчителі визначили, що практична частина йде в творчому руслі (зображувані мами не схожі одна на одну - кожен юний художник намагався намалювати свою маму). Всі роботи оригінальні за композицією, але в той же час у «митців» діти запозичили контраст кольірних сполучень, особливості фактури кольорного прошарку, який вони розглядали напередодні, коли ходили на екскурсію в художній музей, а також в першій частині уроку. Вони виконувалися без попереднього промальовування олівцем, різноманітними пензлями, починаючи з широкого, фарби змішувалися на палітрі, і прямо на аркуші для портрету. На другому уроці (наступного тижня) на початку практичної частини, переглянувши картину З.Серебрякової, присвячену жінкам, діти завершили розпочаті композиції.

План-конспект уроків № № 14, 15.

Тема «Натюрморт у живописі» (із програми) 3 кл. ЗОШ № 11 м.Мелітополь.

Тема уроку: Передача виразних особливостей глиняного посуду, весняних квітів та свого ставлення до натюрморту. Виконання тематичної композиції (акварель).

Цілі й завдання:

1. Дати дітям поняття про жанр натюрморту, виховувати у дітей любов до образотворчого мистецтва та бережне ставлення до дарів природи, і зокрема, інтерес до натюрморту в живописі.

2. Розвивати художньо-творчу активність школярів у роботі над натюрмортом, пробуджувати почуття радості й

захоплення красою та різноманіттям весняних квітів (поняття про красу букета).

3. Навчати техніці роботи з акварельними фарбами та уміння передавати за їх допомогою своє ставлення до натури (натюрморт); розвивати гостроту зору й здатність виділяти головне.

Устаткування уроку:

для вчителя – акварель, пензлі, папір, банка з водою, діaproектор, магнітофон, плівка із записом твору П.І.Чайковського «Березень. Пісня жайворонка»;

для учнів – фарба, пензлі, папір (великий аркуш для композиції, маленький – для вправ) і палітри, банка з водою.

Зоровий ряд: CD-диски з репродукціями картин В.Монастирського «Гуцульський натюрморт», Ван Гога «Квіти в мідній вазі», діапозитиви картин В.Патик «Соняшники», В.Масик «Жоржини», К.Білокур «Натюрморт із колосками й глечиком»; учнівські зразкові роботи; наочна таблиця послідовного виконання натюрморту кольором.

Завдання для учнів: (1,5 уроку) «Весняний натюрморт».

Хід уроку:

Перед початком уроку (ще на перерві), коли діти готують необхідні матеріали, звучить твір П.І. Чайковського «Березень. Пісня жайворонка» (програвач). На початку уроку було організовано процес художнього сприймання, де мовилось про красу та розмаїття квітів, натюрморт і його види. Діти побачили на екрані картину К.Білокур «Натюрморт із колосками й глечиком», на якій художниця дуже тонко, із любов'ю та ніжністю намалювала квіти.

- Діти, а вам часто доводилося малювати квіти?

- Так! Малювали... У початкових класах виконували аплікацію «Осінній букет».

- А на що в перелічених вами, діти, роботах, ми звертали увагу?

- На форму листя, ... його колір.

- А чи вчилися ми малювати листя та квіти конкретної рослини?

- Ні, не вчилися... але... Малювали, зрозуміло...

- Так, ви малювали квіти ще в початкових класах. (Вчитель показує їх роботи, виконані раніше, де квіти намальовані не зовсім правильно).

Перш ніж вам побачити картини митців, що я приготував сьогодні, і створити свою композицію за нашою темою, повчимося малювати натюрморт: виконаємо вправи. (Разом із дітьми працює і вчитель). Виконує їх фронтально до класу, щоб діти побачили послідовність виконання роботи, спочатку олівцем, а потім фарбою. Слідом за вправами з малюнку й живопису – продовження бесіди, де акцентується увага на художньо-виражальних засобах виконаних натюрмортів В.Монастирського, Ван Гога, В.Патик та К.Білокур.

Разом із вчителем, учні роблять усний аналіз побачених натюрмортів: звертається увага дітей на красу квітів, їх колір, форму горщиків та вазочок. Діти активно й з інтересом беруть участь у бесіді, їм подобається дивитися роботи митців, якісно відтворювані на екрані в затемненій кімнаті (який би потужний діапроектор не використовувався – без затемнення зникає насиченість кольорів).

У процесі бесіди юним глядачам хочеться й самим побути митцями. Вже до кінця першого уроку присутні вчителі визначили, що практична частина йде у творчому руслі (зображувані весняні натюрморти не схожі один на одній – кожен юний художник намагався намалювати свій, і це добре). Усі роботи є оригінальні за композицією, у той же час у митців діти запозичили контраст колірних сполучень, особливість фактури колірного прошарку, який вони спостерігали напередодні – в першій частині уроку. А на другому уроці (наступного тижня) на початку практичної частини, переглянувши картину В.Масик «Жоржини», діти завершили розпочаті натюрморти.

Урок для 1-го класу ЗОШ № 2 м.Бердянськ

Вид заняття: малювання за уявленням.

Тема уроку. Жива крапля наших настроїв.

Мета уроку.

1.Виховувати у дітей естетичні почуття.

2.Розвивати творчі розумові здібності у композиціях

дітей.

3. Навчити технічних прийомів у роботі з акварельними та гуашевими фарбами, уміти зображати враження від прослуханої музики у своїх композиціях.

Устаткування. Репродукції картин художників В.Кандинського «Композиції», К.Малевича «Сіятель», М.Врубеля «Демон», «Царівна-Лебідь», акварельні, гуашеві фарби, пензлик, олівець, баночка з водою.

Технічні засоби: магнітофон із записом музики А.Хачатуряна «Танок із шаблями», «Танок рожевих дівчат», «Вальс з маскараду», «Вальс Н.Ростовой».

План уроку.

1. Організаційна частина.
2. Повідомлення навчального матеріалу.
3. Самостійна робота учнів.
4. Підбиття підсумків.
5. Завершення уроку.

Хід уроку.

Лунає музика.

- Діти, ви, звичайно, пробували дивитися навколо себе через кольорові скельця: сині, жовті, зелені, фіолетові чи через димчасті окуляри від сонця? Помічали, як при цьому фантастично міняється світ? Сонячний день раптом мерхне, стає темним. А похмура погода, побачена через жовте скло, навпаки, набуває золотаво-бурштинового кольору.

Художники, поети, психологи давно звернули увагу на те, що різні кольори по-різному впливають на людину. Одні – заспокоюють, інші – хвилюють, збуджують, радують. Так, Гете у своєму «Вченні про колір» зауважує: «...синій, фіолетовий, крейдові кольори викликають ніжне, але неспокійне і тужливе почуття. Синє те саме що темрява, тінь».

Художник В.Кандинський особливо чуйний до емоційного впливу кольору пише: «...червона фарба – жива, неспокійна... прихована енергія Кіновар звучить подібно трубі і може бути порівнянна із сильними барабанными ударами. Червоний збуджує почуття сили, радості, тріумфу... Червоне – є колір полум'я... Чорне – є щось погасле, як спалене багаття. Чорний – символ найглибшого суму, смерті. Усім відома картина М.Врубеля «Царівна-Лебідь». Як художник передав загадковість образів? Чаклунство закладене в

колір, за допомогою якого художник наближає нас до відчуття бачення, створюючи світ – міраж. Примарність образу створюється тонкістю відтінків сріблито-блакитного кольору: сіро-синя вода, перлово-сіре пір'я. Кольором досягається образ ефемерний, тендітний, що вислизає. Які ви чуєте в цій картині музичні інструменти? Яка музика грає, плавна чи швидка?

Ми в житті фантазуємо, думаємо, малюємо. «Жива крапля» нас обдаровує несподіваними барвистими одкровеннями. Заплющуємо очі, поринаємо у свій внутрішній світ і світ звуків. Ми чуємо музику і малюємо музику. Яке враження викликає у вас музика А.Хачатуряна? Який колір візьмемо от під цей твір, а під цей вальс? Спробуйте намалювати музику. Тут головне – художня воля. Малюйте тими фарбами, які чуються в музиці і на які відгукується душа. Відчуйте дотик пензля до паперу, як справжнє чудо, і тоді ви створите свій маленький шедевр. Першим, хто поставився до кольору, як до «живого», був художник В.Кандинський, що творив на початку ХХ століття. «Народження картин, - писав він, - подібно народженню світу». Мистецтво живопису – це стихія фарб, що передає глибинні емоції.

Подивимося на живопис К.Малевича, бачимо інший підхід. Простір Малевича складається з гри колірних площин геометричних форм.

Тут ми бачимо красу кольору, ліній, форм. Музика сувора звучить у картинах К.Малевича. А тепер уявіть, що ви в іншому світі, у світі музики і фарб. Намалюйте свої відчуття прослуханої музики.

Самостійна робота учнів.

Підведення підсумків.

Зібравши всі роботи разом, вішаємо на дошку й обговорюємо, де яка музика звучить. Де викликає радість? Сум? Меланхолію? Тасмничість? Мрійність? Тощо. Порівнюємо наші враження.

Завершення уроку.

Урок для 2-го класу ЗОШ № 2 м.Бердянськ

Вид заняття: малювання по пам'яті.

Тема уроку. Осінній пейзаж.

Мета уроку.

1. Виховувати у дітей любов до навколишнього світу.
2. Розвивати у роботах над композицією творчі здібності.
3. Навчити прийомів ритму та симетрії.

Устаткування. Репродукції про осінь: И.Левітана “Золота осінь”, М.Шишкіна “Дубовий гай”; акварельні, гуашеві фарби, пензлик, олівець, баночка з водою.

Використання класної дошки. Назва теми. Вивішування аркушів-планшетів з репродукціями.

План уроку.

1. Організаційна частина.
2. Повідомлення навчального матеріалу.
3. Самостійна робота учнів.
4. Завершення і підсумок виконаного завдання.

Хід уроку.

З найдавніших часів людина любила зображувати рослинний світ, природу. Вона така багата і різноманітна своїми фарбами. Що ми бачимо, коли дивимося восени на дерево? Що воно грає своїми барвами, що в дерева красивий стовбур і гілки. Коли говоримо про природу, ми завжди уявляємо дерева, тільки по-різному, у залежності від пори року. Ми знаємо, що головним завданням художника є створення художнього образу, який і визначає наше емоційне сприйняття твору. Подивимося на репродукцію И.Левітана «Золота осінь». Ми бачимо чудесні барви природи восени, як вони вміло підібрані! Ми бачимо, як розташовані дерева в його композиції. Тут же не одне дерево! Коли ми говоримо «пейзаж», то маємо на увазі багато дерев. Як же нам їх розміщати? «Композиція створюється відчуттям, - писав Е.Кибрик. – Без зосередженості на меті, без польоту уяви, без натхнення нічого не скомпонуєш... Потрібно знайти правильний шлях».

Закон цілого визначає відношення величин одної до одної і до цілого (є дерева маленькі і є великі).

Закон пропорцій – розташування цього цілого (одні дерева розташовані далеко і не побачиш, скільки їх там, а зблизька ми

розрізняємо навіть гілки дерев). Закон ритму виражає характер повторення чи чергування (у природі не одне дерево, а декілька). Закон симетрії розташування частин (дерево має стовбур, а з усіх боків дерева є гілки).

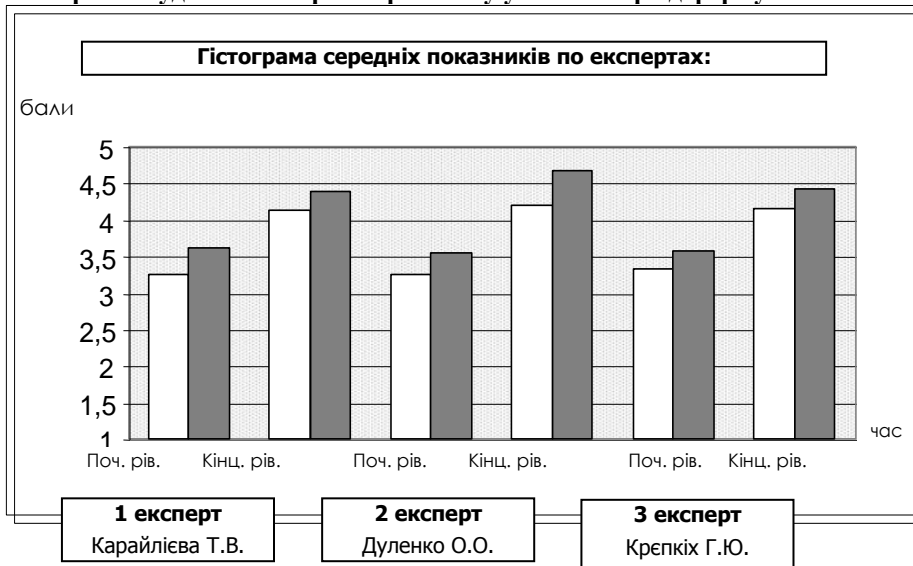
А тепер, коли в нас є малюнок, ми будемо обирати до нього осінні фарби. Створимо мальовничу картинку. Які кольори фарб ми будемо використовувати, малюючи осінь? Для неба трохи блакитного. Для дерев - яскраво-жовтого чи червоного і трошки зеленого. А тепер потрібно постаратися намалювати наш парк восени. Одне дерево яскраво-жовте, інше червоне, ще інше - має всі ці кольори. А от по середині (у центрі нашого малюнка) намалюємо дерево яскравіше і з великим старанням. Ми не будемо рахувати листочки, але деякі з них ми на дереві намалюємо. І це дерево буде в нас центральним.

От ми і довідалися на уроці, що є центр картини, що фарби легко змішуються і створюють чудовий осінній пейзаж.

Самостійна робота учнів.

Завершення і підсумок виконаного завдання.

Дослідження рівня художньо-творчого розвитку учнів за період формуючого експерименту :



- 1 оцінка



- 2 оцінка

1 експерт
Карайлієва Т.В.

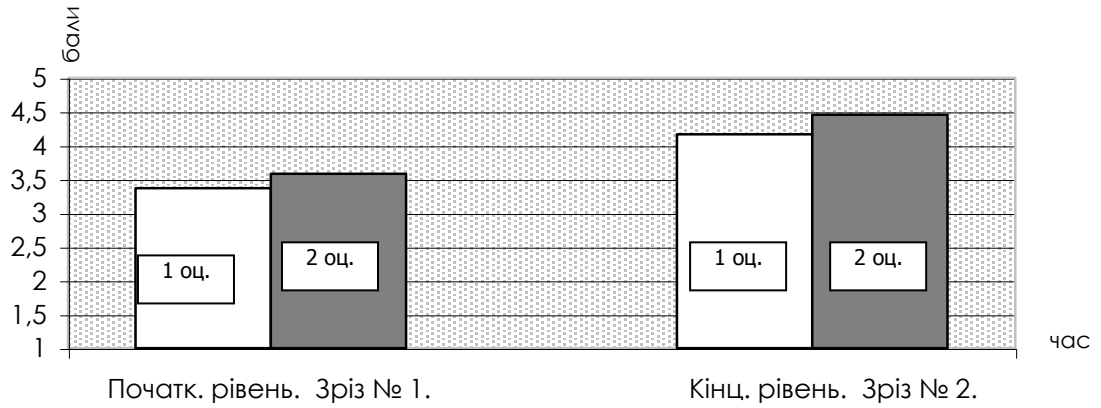
2 експерт
Дуленко О.О.

3 експерт
Крепкіх Г.Ю.

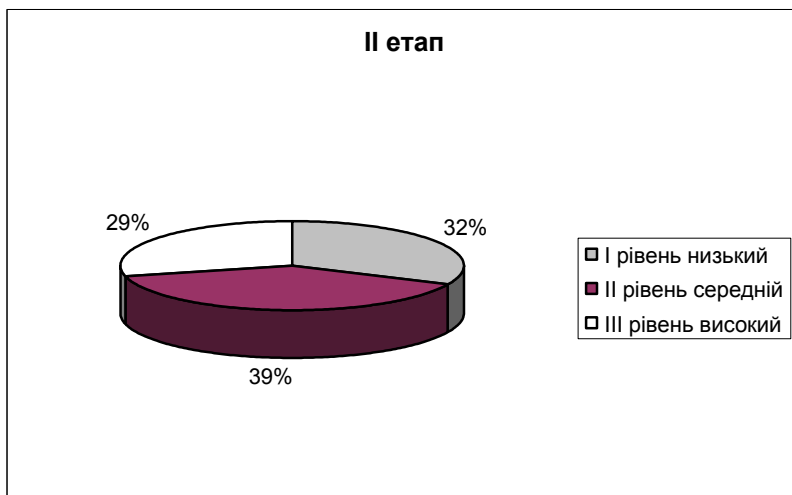
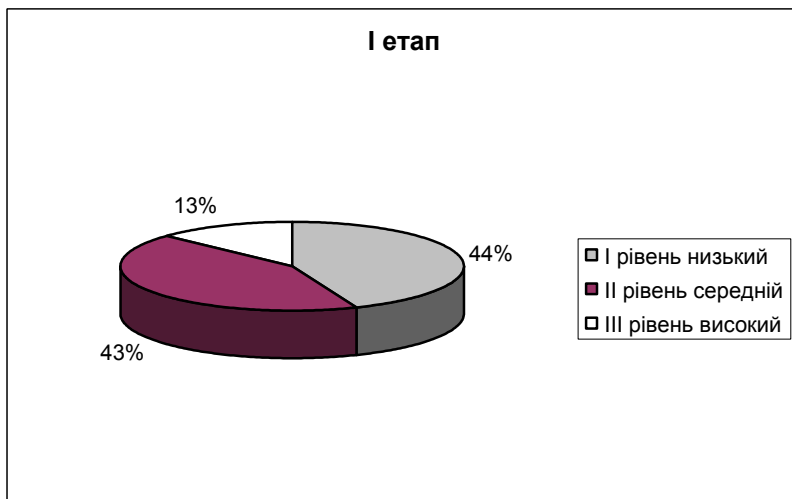
Середні показники по з-м експертам за I семестр:
Середні показники по з-м експертам за II семестр:

| 1 | 2 | Заг |
|--------|--------|-------|
| оцінка | оцінка | льна |
| 3,3 | 3, | 3,475 |
| 70 | 580 | |
| 4,1 | 4, | 4,309 |
| 63 | 455 | |

Гістограма середніх показників для I-II семестрів:



**Формуючий експеримент в умовах Палацу творчості
дітей
та юнацтва**



Наукове видання

Кардашов Володимир Миколайович
кандидат педагогічних наук

**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК
ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ
ТА МЕТОДИЧНИЙ ВИМІРИ**

Монографія

Видання 3-тє доповнене

Художнє оформлення автора.

На обкладинці:

- С. Далі. Венера та амурчики.
- С. Далі. Натюрморт.
- С. Далі. Човен.

Підписано до друку 25.02.2009 р.
Формат 60х84/16. Папір газетний.
Ум. друк. арк. 15,35. Наклад 1000 прим.
Замовлення № 486.

ТОВ «Видавничий будинок
Мелітопольської міської друкарні»
Св. ДК №1509 від 26.09.03 р.
м. Мелітополь, вул. К. Маркса, 21
тел.: 8 (06192) 6-81-46, 6-74-43.

Віддруковано ПП Шмиголь.
тел.: 8 (06192) 6-81-46