

## ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап соціально-економічних перетворень у суспільстві, викликаний процесами міжкультурної інтеграції, вимагає певних змін в освітньому процесі та модернізації національної системи освіти. У зв'язку з цим особливо актуальними є завдання професійної підготовки педагогів, на яких покладена важлива місія навчання й виховання молодого покоління. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошено на необхідності якісної підготовки висококваліфікованих, творчо розвинених, конкурентноспроможних фахівців, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати матеріальні та духовні цінності громадянського суспільства [210].

Окреслені завдання безпосередньо стосуються системи фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки від них залежить творчий розвиток їхніх учнів, формування духовної культури, світогляду, активної життєвої позиції.

Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах – складний процес, який вимагає постійного вдосконалення навчально-теоретичної бази, пошуку й упровадження ефективних методик і новітніх технологій навчання з дисциплін художньо-творчого циклу. На необхідності й важливості змін у підходах до розв'язання поставлених завдань наголошують Є. Антонович [10], Е. Белкіна [23], В. Бутенко [42], Л. Масол [172; 173], Н. Миропольська [183; 184], О. Олексюк [218–220], Г. Падалка [226], О. Шевнюк [323], О. Щолокова [332] та ін.

Проблема творчості, розвитку творчих здібностей особистості багатогранна й неоднозначна, про що свідчить значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених – філософів (М. Бердяєв [24; 25], М. Каган [97] та ін.), психологів (І. Бех [28; 29], Д. Богоявленська [34–37], Л. Виготський [47–51], Дж. Гілфорд [61], Є. Ільїн [93], В. Кузін [133–134], А. Маслоу [170], В. Моляко [188; 189], Я. Пономарьов [241; 242], В. Роменець [257], С. Рубінштейн [264; 265], Б. Теплов [297] та ін.), педагогів (В. Бутенко [42], І. Зязюн [90], О. Коберник [112], В. Кузь [135], Б. Неменський [211], О. Олексюк [218–220], В. Орлов [222–224], І. Осадченко [225], Г. Падалка [226], Н. Побірченко [227], О. Рудницька [266; 267] та ін.), мистецтвознавців (М. Волков [54–56], С. Даніель [73] та ін.).

У працях сучасних учених-дослідників знайшли відображення різні аспекти окресленої проблеми, а саме: взаємозв'язок творчих здібностей і мислення особистості (Д. Богоявленська [34–37], О. Матюшкін [175], В. Моляко [188; 189] та ін.), розвиток творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів (Л. Бичкова [31], А. Мелік-Пашаєв [180; 181], М. Пічкур [234], Г. Сотська [286], М. Стась [290], В. Щербина [329] та ін.); художня обдарованість та здібності у галузі образотворчого мистецтва (О. Ковальов [113], Н. Левітов [148] та ін.), розвиток творчих здібностей

майбутніх педагогів-художників в умовах застосування комп'ютерних технологій (Л. Покровщук [240] та ін.), формування творчого і просторового мислення як важливого складника творчих здібностей майбутніх учителів (О. Кайдановська [103], Л. Штикало [327] та ін.), формування педагогічної компетентності у процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва (О. Смірнова [282] та ін.).

Значний внесок у розвиток художньої педагогіки і методики викладання фахових дисциплін у процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва зробили відомі вчені-методисти: Є. Антонович [10], Г. Беда [21; 22], М. Волков [54-56], В. Зінченко [89], С. Коновець [120; 121], В. Кузін [133-134], М. Ростовцев [258-261], Г. Смірнов [283], Н. Сокольнікова [285], О. Терентьев [259], О. Унковський [303], Г. Шегаль [324], Є. Шорохов [325], Ю. Шашков [322], Н. Штанічева [326] та ін.

Водночас слід зазначити, що залишається ще недостатнім методологічне, організаційне й методичне забезпечення цього процесу, що позначається на динаміці творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз теорії та практики з досліджуваної проблеми дозволив визначити наявні суперечності між:

- загальним завданням вищої мистецько-педагогічної освіти, яке полягає у підготовці висококваліфікованих творчих учителів образотворчого мистецтва, і недостатністю відповідних науково обґрунтованих рекомендацій щодо його практичної реалізації;

- традиційними формами й методами викладання дисциплін образотворчого циклу у вищих навчальних закладах та сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті гуманістичної парадигми мистецької освіти;

- необхідністю комплексного гармонійного розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання та недостатнім організаційно-методичним забезпеченням фахових дисциплін.

Зважаючи на актуальність, недостатній рівень наукової розробленості та необхідність вирішення вказаних суперечностей у педагогічному процесі, проблему розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін було обрано темою нашого дослідження.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

#### **1.1. Розвиток творчих здібностей особистості як психолого-педагогічна проблема**

Проблема творчості, як одна із найвагоміших у сфері самопізнання людини, завжди хвилювала суспільство, була предметом роздумів філософів, психолого-педагогічних наукових праць учених, мистецтвознавців, діячів культури.

Відомі мислителі Стародавньої Греції Аристотель і Платон стали основоположниками двох основних концепцій у дослідженні цієї проблеми: Платон (засновник концепції суб'єктивного у творчості) вважав, що джерелом творчості є натхнення, осяяння (інсайт), відзначаючи при цьому особливий стан творця – стан одержимості; Аристотель, автор іншої концепції, стверджував, що в основі будь-якого мистецтва лежить людська діяльність, у процесі якої створюється дещо принципово нове – те, чого немає у природі, вважаючи, що для досягнення творчих успіхів необхідно розвивати природні творчі здібності [11, 67].

Отже, античні філософи трактували творчість у двох основних формах: 1) як акт творення Космосу Богом; 2) як мистецтво, ремесло людей.

Вагомі наукові роздуми з проблеми творчості знаходимо у німецькій класичній філософії (І. Кант, Г. Гегель, Л. Фейєрбах та ін.). Так, І. Кант, наголошуючи на єдності свідомого й несвідомого, одним із перших помітив, що творчість притаманна кожному. Визнавши зв'язок розуму і процесу пізнання (самопізнання) навколишнього світу творчою особистістю, він наголошував, що уява і розум є головними здібностями генія [102].

Ототожнюючи поняття «розвиток» і «творчість», Г. Гегель також розглядав творчість як діяльність, здібності пов'язував із творчим сприйняттям дійсності й зоровою пам'яттю, емоціями творця. На його думку, потреба у творчій діяльності впливає з прагнення людини духовно усвідомити своє власне «Я», а навчання і творчість перебувають у єдності й діалектичному зв'язку [60]. Саме це має принципове значення для нашого дослідження, адже єдність навчання і творчої діяльності сприяє розвитку творчих здібностей.

Значний внесок у вивчення проблем творчості зробили представники філософської школи України: Г. Сковорода, П. Юркевич, І. Франко. Так, Г. Сковорода закликав до самоосвіти, самовдосконалення, створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей, акцентуючи значення емоційного чинника в розвитку особистості [276]. І. Франко зосередив свої дослідження на ролі свідомого й несвідомого

у творчому процесі [307].

У гуманістичній вітчизняній та зарубіжній філософії розглядалися уявлення про сутність особистості як абсолютної цінності, вільного творця самого себе (Г. Батищев, М. Бердяєв, В. Біблер, Е. Фромм та ін.).

Уважаючи свободу необхідною умовою творчості, М. Бердяєв писав: «Творчість невідривна від свободи. Тільки вільний творить» [25, 134]. Також філософ дійшов висновку, що акт творчості спрямований на нове життя, на перетворення світу, пов'язаний з уявою творця, якого у стані натхнення вважав одержимим: «Творчість – це прорив і злет, вона здіймається над життям і спрямована за його межі, за кордони, до трансцендентного» [24, 45].

Як бачимо, філософська інтерпретація творчості неодмінно пов'язана з діяльністю людини, її психологічними характеристиками (інтелект, обдарування, емоції) і має дещо надприродний характер.

У філософських словниках творчість розглядається як процес, «діяльність щодо створення якісно нового, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю» [38, 820]. Творчість є «...у будь-якій сфері: науковій, художній, виробничо-технічній, господарській, політичній і т. ін. – там, де створюється, відкривається, винаходиться дещо нове» [306, 185].

Сучасні філософи (В. Вербицький, П. Крамар та ін.) розглядають творчість у зв'язку з людською сутністю та її реалізацією, адже лише у творчості особа стверджується, розвивається і творить себе, як особистість.

У філософській літературі досить широко застосовується принцип системного аналізу стосовно досліджуваного феномену. Так, В. Ніколко розробляє синергетичне розуміння творчості, розглядаючи її як одну з форм оновлення матерії [213].

Термін «синергетика» у перекладі з грецької означає «співдружність», «співробітництво» [280, 456] і визначається як «сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, яке пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, нерівноважності, глобальної еволюції, вивчення процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції» [217, 618].

Концептуально-методологічна новизна ідеї самоорганізації ґрунтується на визнанні здатності різних систем до саморозвитку не лише за рахунок енергії, інформації, речовини ззовні, але й завдяки використанню їх внутрішніх можливостей, що особливо важливо у контексті нашого дослідження.

Аналіз різних визначень творчості говорить про складність, непередбачуваність цього явища, яке філософами розглядається як:

– спосіб самобуття людини, її діяльність, у процесі якої створюються нові матеріальні і духовні цінності (Аристотель, Г. Гегель, М. Бердяєв та ін.);

– складне, непередбачуване явище, особливий стан свідомості людини (Платон, І.Кант та ін.), одна з форм оновлення матерії (В. Ніколко).

Потреба у творчості, на думку філософів, пов'язана з прагненням людини духовно усвідомити внутрішній і зовнішній світ, своє власне «Я» (Л. Фейєрбах, Г. Сковорода, Е. Фромм та ін.), а для творчого процесу особливо важливими є: уява, фантазія, зорова пам'ять, працелюбність, жага до знань, сильні вольові якості, інтуїція, емоційність, відчуття свободи (М. Бердяєв, Г. Гегель, І. Кант, Г. Сковорода та ін.).

Психологічні аспекти творчості розглядались у працях Д. Богоявленської, А. Брушлінського, Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, О. Матюшкіна, Г. Олпорта, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та інших учених. Феномен цього поняття у психології трактується як:

– діяльність, психологічний процес створення нового в єдності з властивостями творчої особистості (інтелект, емоції, мотиви, потреби), які забезпечують її включення у цей процес (А. Брушлінський [41], Л. Виготський [47], В. Моляко [189], С. Рубінштейн [265] та ін.);

– невід'ємна властивість матерії, механізм і основа розвитку суспільства, середовища і культури в цілому (Я. Пономарьов [241], А. Шумілін [328]) та ін.;

– процес сходження особистості до ідеального, реалізації свого внутрішнього «Я» (Р. Ассаджіолі [14] та ін.), «вияв архетипів колективного несвідомого» (К. Юнг [333]) та ін.

У своєму дослідженні дотримуємося думки психологів-гуманістів А. Маслоу [170] і Г. Олпорта [221], які вважають, що першоджерелом творчості є глибинна потреба в самоактуалізації, у досягненні вершин самовдосконалення, тому творчість має найвагоміший вплив на становлення особистості, допомагає людині якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності.

Розглядаючи творчість у педагогічному аспекті, вчені виокремлюють у ній розвиток творчих здібностей і вмінь творчої діяльності.

Так, вони стверджують, що творчості можна і треба вчити, визначаючи елементи творчої діяльності у навчанні (І. Лернер [284]); а також вважають метою навчання вироблення відомих творчих здібностей для швидкої та вмілої соціальної орієнтації, творчого пізнання і самооцінки власного «Я» (Л. Виготський [48] та ін.).

У «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки» творчість визначається як «діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну або суб'єктивну значущість» [227, 571].

Як бачимо, загалом у психолого-педагогічних працях творчість розглядається у контексті поняття «творча діяльність». Тому для нашого дослідження особливе значення має теорія діяльності Л. Виготського, який вважав її найважливішою умовою і фактором психічного розвитку особистості [51].

Діяльність, на думку О. Асмолова, «...являє собою динамічну, саморозвиваючу ієрархічну систему взаємодій суб'єкта зі світом...» [15, 90]. Учений дійшов висновку, що кожна людина у своєму індивідуальному розвитку обов'язково залучається до певного виду діяльності, яка реалізує об'єктивні й суспільні відношення, являє собою субстанцію особистості.

«Особистість» визначається як «суб'єкт відносно стійкої системи, міжіндивідуальних (суб'єкт-об'єкт-суб'єктних і суб'єкт-суб'єкт-об'єктних) відношень, які складаються у діяльності і спілкуванні [227, 282].

Проблема творчої особистості досліджувалася багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими (О. Асмолов, Л. Виготський, Б. Коссов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, В. Моляко, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Д. Узнадзе та ін.).

Вітчизняними психологами (Б. Ананьєвим, О. Ковальовим, В. М'ясищевим та ін.) особистість характеризується як цілісна система, складна структура психічних властивостей, яка робить її здатною виконувати свої суспільні функції, виокремлювати себе із середовища, усвідомлювати себе як єдине ціле, діяти згідно з власними поглядами і переконаннями, моральними вимогами й оцінками, свідомо поставленими цілями та ухваленими рішеннями [125, 64].

Представники зарубіжної гуманістичної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) також розглядають особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою «відкриту можливість» самоактуалізації, що притаманна тільки людині, наголошуючи на тому, що людська природа містить у собі різноманітні здібності, потенції, нахили тощо, які завдяки своїй потребі в самореалізації людина повинна актуалізувати й реалізувати у процесі життєдіяльності [170; 221; 255].

Прагнення до самоактуалізації, самовираження, самовдосконалення А. Маслоу вважав головною характеристикою особистості, процесом постійного розвитку і практичної реалізації власних можливостей. Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що повноцінний розвиток особистості може відбуватися за умови, що сама особистість спрямована на розвиток. Адже творчі люди (художники, поети, музиканти та ін.) вважають творчість частиною свого життя, її сенсом, можливістю реалізації свого «Я».

У структурі особистості розрізняють типове (свідомість, активність, розумові й емоційно-вольові вияви) та індивідуальне (фізичні й психологічні особливості – спрямованість, здібності, риси характеру тощо).

У психологічній структурі особистості В. Кузін виокремлює спрямованість, характер, здібності, темперамент, особливості проходження пізнавальних процесів і почуттів [134, 81].

Чотири підструктури у структурі особистості розрізняє К. Платонов: спрямованість особистості, яка визначається суспільним буттям людини (моральні якості, установки, стосунки з іншими); підструктура досвіду, яка

набувається у процесі навчання й виховання, взаємодії з середовищем (знання, уміння, навички, звички); підструктура форм відображення, яка охоплює індивідуальні особливості психічних процесів; біологічно зумовлені психічні функції особистості [236].

На думку Б. Ананьєва та О. Лука, спільним для творчих особистостей є потреба у постійному розвитку [7; 161; 162], а їхніми характерними властивостями вчені визначають глибину й гостроту мислення, необхідність постановки питання і його розв'язання, інтелектуальну активність.

Кожна психічна властивість особистості є складним утворенням, що являє собою структуру з низкою взаємопов'язаних компонентів, серед яких особливу значущість мають загальні і спеціальні здібності [125, 65].

У межах нашого дослідження, опираючись на загальну теорію здібностей, спробуємо з'ясувати їх сутність, визначити структуру і розкрити механізм розвитку.

Як зазначено у «Філософському енциклопедичному словнику», здібності є індивідуальними особливостями особистості, які є суб'єктивними умовами успішного перебігу певного виду діяльності. Їх не можна зводити до наявних у людини знань, умінь і навичок. Здібності виявляються, передусім, у швидкості, глибині, міцності оволодіння способами і прийомами певної діяльності, є внутрішніми психологічними регуляторами, які зумовлюють можливість їх надбання [306, 649].

У «Психологічній енциклопедії» здібності визначаються як «...індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання. Від здібностей залежить успішність здобування знань, навичок і вмінь, але самі вони з наявними знаннями, навичками і вміннями не ототожнюються» [246, 141].

В «Українському педагогічному словнику» здібності розглядаються як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» [66, 135].

Отже, здібності – це індивідуальні психічні властивості людини, що міцно пов'язані з її діяльністю.

Засновником наукового підходу до вивчення здібностей вважається англійський психолог Френсіс Гальтон, який у 1869 році у книзі «Спадковість таланту: її закони і наслідки» обґрунтував свій погляд на походження здібностей і вивів основні закономірності, стверджуючи, що на розвиток особистості впливають два основних фактори: спадковість і середовище. Вчений визначив актуальні й нині основні завдання диференціальної психології, яка включає розділи «психологія здібностей» і «психологія розвитку», а саме:

- вплив спадковості й середовища на розвиток людських здібностей;
- взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей особистості;
- психодіагностика здібностей; здібності та діяльність.

Стосовно природи здібностей будемо дотримуватися позиції

С. Рубінштейна, який наголошував на психологічній природі здібностей, що розвиваються у процесі активного освоєння світу суб'єктом: «здібності виводяться із будь-якого психічного процесу – сприйняття, відчуття, мислення, уяви, пам'яті і є вищим етапом їхнього розвитку» [262, 249]. Вчений вважає, що основою здібностей є задатки як вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини. Отже, здібності розвиваються на основі задатків.

У працях О. Леонтьєва здібності поділяються на природні, біологічні у своїй основі, та специфічно людські, суспільно-історичні за своїм виникненням. На думку вченого, провідну роль у розвитку здібностей відіграють соціальні умови, виховання та освіта індивіда [153].

На думку Б. Теплова і Г. Костюка, які є засновниками диференційовано-психологічного підходу до проблеми здібностей, вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості (задатки), як основа для розвитку здібностей, а здібності завжди є результатом розвитку, який відбувається у процесі навчання і виховання [297, 6].

У працях С. Максименка, В. Рибалки інтегративний характер структури особистості проектується на структуру здібностей [164; 251].

Як вважає В. Моляко, здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності та їх проникнення до ядра структури особистості. Компонентами цієї структури є: біофізіологічні (задатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні та розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява тощо [188].

У дослідженні О. Лука проаналізовано три групи здібностей, пов'язаних із мотивацією (інтереси і нахили), темпераментом (емоційність) і розумовою діяльністю [161].

Універсальними складовими у структурі загальних здібностей Н. Лейтес називає активність і саморегуляцію як внутрішню умову здійснення діяльності, вважаючи їх першоосновою здібностей до різних видів діяльності, до творчої зокрема [150]. Отже, творчі здібності слід розглядати у контексті загальних здібностей.

Таким чином, аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми дозволяє визначити основні положення про природу і розвиток здібностей, а саме:

1) здібності – це складні системні індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються у діяльності та є умовою її успішного виконання [246, 141]; вони поділяються на загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності, та спеціальні – характерні для певних її видів;

2) здібності пов'язані із будь-яким психічним процесом – сприйняттям, відчуттям, мисленням, уявою, пам'яттю – та є вищим етапом їхнього розвитку [262, 249];

3) до структури здібностей входять: задатки; сенсорно-перцептивні,



інтелектуальні та розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява [188];

5) першооснову здібностей до різних видів діяльності становлять саморегуляція і розумова активність (інтелект) у своїй взаємодії [150];

б) здібності завжди є результатом розвитку, який відбувається на основі задатків у процесі навчання і виховання за визначених соціальних умов [297, 6].

Беручи за основу особливості реалізації знань і вмінь, розрізняють два ступені розвитку здібностей: репродуктивний і творчий.

*Репродуктивний* (відтворювальний) рівень здібностей характеризується високою здатністю людини використовувати на практиці знання і вміння, оволодівати різними видами діяльності. Він властивий усім психічно здоровим людям і виявляється у різних видах діяльності.

*Творчий рівень здібностей* дає змогу на основі наявних знань і вмінь створювати нові, оригінальні продукти діяльності. Обидва рівні взаємопов'язані: репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність неможлива без репродуктивної.

*Творчі здібності* особистості були предметом досліджень учених різних галузей: філософів, психологів, педагогів, соціологів, мистецтвознавців (серед них: І. Волков, О. Кайдановська, О. Клепиков, В. Кузін, Т. Кучерявий, О. Лук, В. Ніколко, Б. Неменський, О. Олексюк, В. Роменець, О. Рудницька, С. Сисоєва, Т. Хрустальова та ін.).

У працях Б. Ананьєва [6], К. Платонова [236], Я. Пономарьова [241], С. Рубінштейна [265], Б. Теплова [297] творчі здібності визначено як інтегративну властивість особистості, яка детермінується мисленням, пам'яттю, волею, переконаннями, знаннями тощо.

У своєму дослідженні «Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості» В. Андреев визначає творчі здібності як «синтез властивостей і особливостей особистості, що характеризують ступінь їхньої відповідності вимогам визначеного виду навчально-творчої діяльності й обумовлюють рівень її результативності» [8, 67] та виокремлює такі їх структурні блоки: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності, інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності, світоглядні якості особистості; комунікативно-творчі здібності; здібності до самокерування у навчально-творчій діяльності та ін.

Для нашого дослідження особливе значення мають погляди на структуру творчих здібностей Б. Теплова і Г. Костюка, оскільки ця структура визначається особливістю діяльності, в якій вони існують. Кожна діяльність, на думку цих учених, включає знання, уміння, навички, операції й відповідні психічні особливості, необхідні для успішного її виконання. Між здібностями і знаннями існує взаємозв'язок: рівень знань залежить від здібностей, які розвиваються завдяки знанням [297; 125].

Важливе методологічне і практичне значення у контексті досліджуваної проблеми мають висновки Т. Артем'євої, яка вважає, що

ознакою наявності здібностей до тої чи тої діяльності є задоволення індивіда від цієї діяльності [13, 134].

У розумовій діяльності людини розрізняють пізнавальну (інтелектуальну) і творчу діяльність. Уперше аналіз і систематизацію інтелектуальних (пізнавальних) здібностей здійснив В. Дружинін, який розглядає *інтелект* (здатність розв'язувати поставлені завдання на основі застосування наявних знань), *навченість* (здатність засвоювати знання) і *креативність* (здатність до перетворення знань завдяки уяві й фантазії). Найчастіше показником творчих здібностей, уважає дослідник, є внутрішній інтерес до визначеної діяльності, уважне ставлення до предметів або дій усупереч необхідності виконувати інші [77].

Зарубіжні психологи проблему творчих здібностей тривалий час розглядали з погляду досягнень інтелекту, що зумовило віднесення до інтелекту всієї системи пізнавальних процесів.

Після публікацій праць Дж. Гілфорда [338], який виявив два типи мисленневих операцій: *конвергентність* і *дивергентність*, поширилося поняття *креативності* як універсальної пізнавальної творчої здібності. Здатність до конвергентного мислення ототожнюється з інтелектом і виявляється за умов знаходження єдиного рішення у вирішенні проблеми. Дивергентне мислення визначається як загальна творча здібність («креативність»). Отже, Дж. Гілфордом і Л. Тестоуном творчі здібності розглядалися як здібність особистості до нестандартного мислення, відмова від стереотипів [61]. У подальшому концепцію Дж. Гілфорда розвивав Е. Торренс, який вважав креативністю здатність до загостреного сприйняття прогалин у знаннях тощо.

За Р. Стернбергом, творчі прояви визначаються такими факторами: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім оточенням [340; 341].

Відтак, аналіз наукової літератури з проблематики творчості дає змогу виокремити три основних підходи у дослідженні структури творчих здібностей: *біологічний, когнітивний, особистісний*.

Представники біологічного підходу (Торндайк та ін.) розглядають творчість людини у контексті ментальних навичок головного мозку. Тобто, творчість зумовлена цілісністю роботи обох півкуль головного мозку з переважаючим значенням правої півкулі, яка відповідає за образне мислення, тоді як ліва – за логічне. До біологічного підходу також можна віднести розробки, спрямовані на виявлення залежності творчого потенціалу від показників темпераменту.

У межах когнітивного підходу творчість характеризується з точки зору конвергентного (логічного) і дивергентного мислення; синтезу несвідомих процесів і логічного мислення (Ф. Баррон, Е. Торренс, Дж. Гілфорд, С. Медник та ін.).

Прихильники особистісного підходу досліджують характерологічні, емоційні, мотиваційні, комунікаційні якості особистості і визначають

творчість як процес, діяльність (І. Бех, О. Клепиков, І. Кучерявий, О. Леонтєв, К. Тейлор та ін.).

Для нашого дослідження особливе значення має особистісний підхід, адже ним передбачено вивчення особистості у процесі творчої діяльності, яка, на думку вчених (І. Бех [28–30], М. Каган [96], О. Леонтєв [152] та ін.), є джерелом формування особистості, тому залучення до діяльності – головний шлях розвитку творчих здібностей людини.

У сучасній психології інтелектуальні та креативні здібності особистості розглядаються у взаємозв'язку з системою *обдарованості* [35; 64; 269; 317], яка визначається як «...індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності» [126, 236]; «...високий рівень розвитку загальних здібностей, який визначає порівняно широкий діапазон діяльностей, у яких людина може досягнути великих успіхів. Обдарованість є основою розвитку спеціальних здібностей, але сама являє собою незалежний від них фактор» [227, 396].

На сьогодні психологи і педагоги визнають, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат складної взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю людини (ігрової, навчальної, трудової), які відбуваються за участі саморозвитку особистості, що особливо важливе у контексті нашого дослідження.

Одним із основних критеріїв класифікації видів обдарованості О. Грабовський, Н. Лейтес, О. Матюшкін та інші дослідники визначають діяльність і сфери психіки, які її забезпечують. На думку О. Грабовського, «діяльність, її психологічна структура ... слугує матрицею, яка формує склад здібностей, що необхідні для її успішної реалізації» [67, 15].

У якості основних видів діяльності дослідники (О. Грабовський, О. Матюшкін) виокремлюють: практичну діяльність; теоретичну (пізнавальну); художньо-естетичну; комунікативну; духовно-ціннісну. Сфери психіки представлені емоційною, інтелектуальною і мотиваційно-вольовою [67, 15].

Творчі здібності у системі обдарованості Д. Богоявленська пов'язує із здатністю до пізнавальної самодіяльності [34, 67]. Це підкреслює значення самомотивації у розвитку творчих здібностей особистості.

У дослідженнях О. Матюшкіна обдарованість розглядається як загальна передумова розвитку та становлення творчої особистості; запропонована диференціація структури обдарованості (інтелектуальні, творчі, мотиваційні фактори), яка містить такі компоненти: головна роль пізнавальної мотивації; творча активність; інтуїція; можливість знаходження оригінальних рішень; здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі моральні, естетичні, інтелектуальні оцінки [175].

Особистісна обдарованість, на думку І. Беха, характеризується високими позитивними емоційними задатками, багатою емоційною

організацією і визначається як «загальний запас нервово-психічної енергії людини», «рівень психічної активності» [28, 78–79].

Визначаючи окремі типи творчої діяльності за професійним спрямуванням, В. Моляко пов'язує обдарованість із творчим потенціалом людини, а головними ознаками творчого пошуку вважає реконструктивну і комбінаторну творчість, творчість із використанням аналогій [188, 51].

Отже, у результаті аналізу наукових досліджень з проблеми творчих здібностей можна зробити такі висновки: 1) творчі здібності є поєднанням властивостей і особистісних якостей особистості; 2) творчі здібності характеризуються відповідністю до вимог певного виду творчої діяльності й зумовлюють її результативність; 3) для розвитку творчих здібностей особистість повинна володіти внутрішньою мотивацією; 4) розвиток творчих здібностей відбувається у процесі активної творчої діяльності на основі задатків і обдарованості.

У багатьох теоріях творчі здібності розглядаються через поняття *творчого потенціалу* (від латинського *potentia* – сила), який пов'язується з усвідомленням діяльнісного начала буття індивіда, під яким розуміється сила, здібність, потенціальні можливості, душевна енергія. Потенціал фіксує суперечність, джерело саморозвитку певного явища, що реалізує себе зовні, тобто актуалізуючись [146, 19].

Потенціал особистості складає внутрішню структуру, куди входять загальні і спеціальні здібності, та визначається через готовність до здійснення різних видів діяльності, через можливість досягнення високого рівня особистісного духовного розвитку.

Філософсько-педагогічний підхід до проблеми творчого потенціалу особистості говорить про те, що у процесі свого гармонійного розвитку особистість як система здатна впливати на все, що її оточує, залишаючись при цьому абсолютно автономною. Отже, ця властивість динамічна, оскільки постійно змінюється, піддається розвитку.

У психолого-педагогічних дослідженнях потенціал трактується як «системна якість людини, за допомогою якої реалізується наявна і можлива діяльність у формі праці, пізнання і спілкування» (І. Кучерявий, О. Клепиков [146, 30]); визначається його неповторною, індивідуальною сутністю (І. Маноха [165, 46]); є ядром духовного потенціалу, джерелом активності (В. Лихвар [158]); сукупністю здібностей та інших рис, які сприяють успішному мисленню (Дж. Гілфорд [61]).

Як уважають дослідники, реалізація творчого потенціалу особи можлива лише в конкретних видах діяльності. Формами вияву творчого потенціалу окремої особи можна вважати такі форми психічного відображення, як відчуття, сприймання, уява, які є найпростішими видами діяльності [146, 30].

Філософський і соціологічний аспект творчого потенціалу людини досліджували М. Каган, Л. Коган, Л. Сохань та ін., які дотримувалися в основному особистісно-діяльнісного розуміння творчості.

Отже, можна зазначити, що творчі здібності у розглянутих теоріях

пов'язуються з мисленням, розкриваються через визначення понять інтелекту, обдарованості, творчого потенціалу та вважаються системними якостями особистості, без яких неможливий її розвиток у творчій діяльності. Основою цієї діяльності, на думку Я. Пономарьова, є такі психічні процеси, як пам'ять, фантазія, мислення, емоційність [241].

Таким чином, структуру психічних функцій можна описати як психологічну структуру діяльності, а розвиток здібностей – як розвиток системи, яка реалізує цю функцію у процесі системогенезу.

У процесі дослідження психологічних закономірностей розвитку здібностей з'ясовано, що конкретні здібності успішніше розвиваються у процесі виконання людиною тієї діяльності, для якої вони потрібні. Відтак, творчі здібності розвиваються ефективніше у процесі творчої діяльності, причому, як справедливо зазначав К. Платонов, «краще не в одному, а в різних її видах... але обов'язково аналогічних за структурою» [235, 286].

Аналіз розглянутих нами досліджень дає змогу зробити висновок, що творча діяльність розглядається ученими як процес створення чогось нового, раніше не відомого, пов'язаний із самореалізацією та розвитком особистості.

Поняття «розвиток» визначається як:

– «...характеристика якісних змін об'єктів, поява нових форм буття, інновацій і нововведень, поєднана з перетворенням їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Розвиток, насамперед, є вираженням процесу змін. Концепція розвитку пов'язана з розумінням процесуальності й історичної змінності систем і явищ» [38, 673];

– «...філософська категорія, яка виражає процес руху, зміни цілісних систем. До найбільш характерних рис цього процесу належать: виникнення якісно нового об'єкта (або його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних і якісних змін, взаємозв'язок прогресу і регресу, суперечливість, спіралевидність форми (циклічність), розгортання у часі» [227, 495]. Оскільки основним джерелом розвитку виступають внутрішні протиріччя, то цей процес, за суттю, є саморозвитком (саморухом). Сучасна наука (зокрема, синергетика) підтверджує глибинну незворотність розвитку, його багатоваріантність і альтернативність, а також те, що його «носієм» виявляються складні, відкриті системи, які самоорганізуються.

На думку В. Ананьєва, Ю. Кулюткіна, розвиток як основний спосіб існування вирізняється гетерохронністю, нерівномірністю, наявністю чутливих періодів розвитку людини [7; 142].

У працях О. Петровського [232] йдеться про наступність і послідовність розвитку, його стадії; у дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Кона та ін. розвиток розглядається як неперервний процес [1; 118], що є особливо важливим для нашого дослідження.

Важливо звернути увагу на соціальний аспект цього процесу, у зв'язку з чим Н. Талізін зазначає, що він відбувається не шляхом

розгортання зсередини готових, закладених спадковістю здібностей, а шляхом засвоєння досвіду, нагромадженого попередніми поколіннями [296].

Як бачимо, погляд учених на розвиток людини представлений двома гіпотезами: за першою, він відбувається постійно, безперервно, протягом усього життя. За іншою – основні характеристики людини розвиваються до певного рівня, потім спостерігається спад.

Із цих формулювань можна зробити висновок, що розвиток – це рух, діяльність, у процесі якої відбувається становлення особистості, яка є центром, суттю всього буття. Результатом діяльності творчої особистості є створення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають об'єктивну і суб'єктивну цінність.

Таким чином, творчі здібності виявляються і розвиваються лише в діяльності та є умовою її успішного виконання, а також запорукою подальшого перетворення і розвитку.

Розвиток здібностей передбачає засвоєння індивідом способів діяльності, вироблених людством у процесі суспільно-історичного розвитку. Тобто, здібності розвиваються тоді, коли вироблені у процесі діяльності зв'язки узагальнюються, закріплюються у природі людини, переходять у вищі психічні функції, стають доступними для перенесення з одного виду діяльності на інший.

На нашу думку, найбільш змістовно вивчити здібності до творчої діяльності, розкрити специфіку їх кількісних і якісних зв'язків у структурі загальних здібностей, у всій системі індивідуальності й особливостях психічної організації особистості можна лише з опорою на *системно-синергетичний* підхід, який у вивченні психології художньо-творчих здібностей є універсальним методологічним принципом сучасної науки і органічно пов'язаний із сучасними психологічними концепціями розуміння особистості як відкритої багаторівневої системи, здатної до самоорганізації й саморозвитку.

У дослідженні з проблеми духовного потенціалу особистості О. Олексюк зазначає, що через синергетику «...досягається більш глибоке розуміння найрізноманітніших явищ природи і світу людини» [218, 44].

Ідеї синергетики застосовує у вивченні проблеми творчості Е. де Боно, протиставляючи шаблонне та нешаблонне (творче) мислення [40].

Погоджуємося з думкою О. Вознюка про те, що синергетичний підхід вимагає розробки нової синергетичної парадигми освіти, оновлення методів викладання, що спираються на самостійну пізнавальну активність студентів [53], тому і будемо дотримуватися цієї точки зору в своєму дослідженні.

Розглядаючи особистість з позицій синергетичної концепції розвитку творчих здібностей, можна виокремити такі її особливості: енергетика – активний початок, який впливає на систему з боку творчої особистості; відкритість системи – постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем; діалогічність системи – здатність до

спілкування, уміння звертатися до внутрішнього світу, побачити його очима іншої людини; свобода вибору: ідея нелінійності розвитку, що лежить в основі синергетики і полягає у багатоваріантності, можливості вибору з цих альтернатив у процесі конструктивної діяльності; задоволеність діяльністю, що якісно впливає на розвиток творчих здібностей особистості [305].

Вибір синергетичного підходу у розумінні поняття «розвиток творчих здібностей», на нашу думку, дає змогу по-новому осмислити особливості самого процесу розвитку творчої особистості. Такий підхід припускає можливість і необхідність виокремлення істотно нового у трактуванні означеного поняття, а саме:

1) визнання з позицій синергетики особистості як цілісної відкритої системи; 2) розуміння відхилення (флуктуації) творчого мислення, оскільки будь-яка функціонуюча система не є стабільною; 3) знаходження суперечностей процесу розвитку творчих здібностей, оскільки самоорганізація можлива при неоднорідності системи; 4) виокремлення самовибудовування (дисипації) творчих здібностей, які, згідно з положеннями синергетики, можуть самовибудовуватися і створювати, таким чином, регулярну структуру на рівні кооперативної, узгодженої взаємодії частин, що утворюють нову стаціонарну структуру; 5) визначення єдиного темпу розвитку творчих здібностей, адже у процесі еволюції відкриті нерівноважні системи інтегруються у складні цілісні структури, які розвиваються у різному темпі; 6) урахування особливостей вікової сенситивності у розвитку творчих здібностей (у динамічній моделі розвитку особистості творчі здібності можна представити у вигляді відкритої і закритої структури, у якій мить відкриття є деякою миттю істини, і якщо цю мить упустити, то багато здібностей вже не зможуть розкритися повною мірою) [305].

Таким чином, аналізуючи погляди вчених щодо визначення поняття «розвиток творчих здібностей особистості» та поєднуючи їх із синергетичними уявленнями, спробуємо дати власну інтерпретацію цієї категорії: *розвиток творчих здібностей* – це динамічний неперервний процес видозміни індивідуальних властивостей і якостей, який відбувається під час конструктивної (творчої) діяльності у відкритій, цілісній системі особистості конкретного вікового періоду.

## **1.2. Сутність, структура та особливості розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

В умовах глобальної перебудови, гуманізації системи освіти, як ніколи, актуальною є потреба в ініціативних, творчих педагогах, здатних до швидкого реагування на вимоги суспільства, реалізації свого потенціалу, прийняття важливих рішень, спрямованих на оновлення й удосконалення навчально-виховного процесу, всебічний духовно-

творчий розвиток молодого покоління. Адже, як свідчить історія, саме від цього залежить світовий прогрес, майбутнє людської цивілізації.

Відтак, сучасний учитель образотворчого мистецтва, на якого покладена така важлива місія, повинен активно реалізовувати себе у галузях педагогічної та художньої творчості, примножувати матеріальні й духовні багатства українського суспільства, цілеспрямовано залучати учнів до художньо-естетичних цінностей минулого і сьогодення.

У Концепції художньо-естетичного виховання окреслюються важливі завдання, поставлені перед освітою й учителями мистецьких дисциплін, які повинні у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні [122, 134-140].

Для реалізації окреслених вище завдань такий учитель, безумовно, повинен володіти розвиненими творчими здібностями, бути високоосвіченою, компетентною у всіх життєвих сферах особистістю, здатною до постійного саморозвитку і самовдосконалення, до пошуку гармонії у досягненні поставленої мети.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить про те, що творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва – складне і багатоаспектне явище, вони пов'язані з художньою та педагогічною творчою діяльністю. Вивченню їх особливостей присвятили свої праці М. Волков, В. Киреєнко, О. Ковальов, В. Кузін та ін.

На думку Л. Виготського, *художньо-творча діяльність*, як одна із найважливіших форм естетичного освоєння довкілля, має найбільш придатні умови для розвитку творчих здібностей особистості. У процесі художньої творчості творець виражає свої думки і почуття, прагнення до прекрасного, своє ставлення до того, що відбувається у суспільстві. Вчений зазначає, що у процесі художньої діяльності успішно розвиваються спостережливість, внутрішнє бачення, образність та емоційність, конкретність мислення й уяви, здатність до синтезу [51].

Як стверджує Г. Рид, з усіх духовних здібностей індивіда саме художня творчість є справжньою творчістю, яка сприяє розвитку особистості та її творчих здібностей, виявам вищих форм творчого потенціалу людини, реалізації особистісної неповторності [339].

Особливості перебігу *педагогічної творчої діяльності* досліджували К. Абульханова-Славська, В. Загвязінський, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Я. Пономарьов, О. Рудницька, С. Сисоева та ін. Творча діяльність педагога, зазначає М. Поташник, характеризується неповторністю результату, бо її змістом є творення (формування, виховання) людини [243].

Ідеал учителя ще в 30-ті р. ХХ ст. визначив М. Левітов: це схильність до педагогічної роботи, любов до дітей, спокійне, рівне ставлення до них, м'який характер. До педагогічних здібностей, на думку



вченого, належать такі якості, як якість мови; кмітливість і швидка орієнтація; спостережливість, розуміння учнів; здатність до транслявання знань у короткій, цікавій і доступній формі; творчий склад мислення і самостійність; організаційні здібності, без яких неможливе успішне здійснення педагогічної діяльності [147].

Здібності вчителя В. Крутецький визначає як складну багатогранну психологічну категорію, виокремлюючи *загальнопедагогічні* здібності, необхідні всім учителям, незалежно від предмета викладання, і *спеціальні педагогічні* здібності, пов'язані з викладанням певного предмета. Систематизуючи типологію педагогічних здібностей, він диференціює їх на три основних групи: дидактичні, комунікативно-організаційні, особистісні. Отже, заслугою В. Крутецького є те, що він увів поняття *загальних і спеціальних педагогічних здібностей* [131; 132].

Серед найбільш важливих загальних педагогічних здібностей учителя дослідники (Н. Кузьміна [136–140] та ін.) називають: організаційні здібності, здатності до подолання труднощів, педагогічний такт, вимогливість до себе і до учнів, спостережливість, самокритичність, здатність до розуміння дітей, їхнього внутрішнього світу, педагогічну уяву, оптимізм, здатність до інновацій, самостійність, комунікативність, креативність, вимогливість, емоційну чуйність, спостережливість, самоконтроль та ін. Н. Кузьміна вважає, що спеціальні здібності до предмета проявляються лише за наявності високого рівня розвитку педагогічних здібностей: «Спеціальні здібності належатимуть сфері педагогічної діяльності лише за наявності педагогічного спрямування і педагогічних здібностей. У випадку відсутності педагогічного спрямування і педагогічних здібностей спеціальні здібності ніби загальмовуються, не розвиваються, і людина гнітиться педагогічною діяльністю» [136, 160].

Отже, можемо зробити висновок, що високого рівня розвитку спеціальних здібностей можуть досягнути ті майбутні вчителі, у тому числі й образотворчого мистецтва, що мають високий рівень розвитку загальнопедагогічних здібностей.

Загальнопедагогічні здібності не є предметом нашого дослідження, тому звернемося до визначення сутності спеціальних здібностей, у нашому випадку – це здібності до образотворчої діяльності.

У «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки» *образотворчі здібності* визначаються як «...синтез властивостей особистості, які є суб'єктивними умовами для заняття успішною образотворчою діяльністю, художньою творчістю» [227, 550].

Системно-синергетичний підхід передбачає комплексний аналіз категорії творчих здібностей стосовно образотворчої діяльності шляхом визначення основних напрямків дослідження:

- 1) аналіз основних досліджень творчих здібностей стосовно образотворчої діяльності;
- 2) визначення особливостей розвитку творчих здібностей майбутніх

учителів образотворчого мистецтва у процесі навчально-творчої діяльності;

3) окреслення головних завдань мистецької освіти щодо проблеми розвитку творчих здібностей студентів.

Психологія творчості як окрема наука почала розвиватись на початку ХХ ст., що дало можливість вивчати *творчі здібності* у галузі образотворчого мистецтва. Художня творчість, особливості художньої свідомості та особистість митця стала предметом наукових досліджень. У Харкові за редакцією Б. Лезіна було видано збірник «Питання теорії та психології творчості». У ньому викладено різні погляди на тлумачення феномену творчості (С. Грузенберг, І. Лапшин, Д. Овсяннико-Куликовський та ін.).

Дослідження проводились у трьох основних напрямках: вивчення особливостей творчої особистості: художників, здібних до малювання дітей (Е. Мейман); дослідження самого процесу малювання у лабораторних умовах (Ф. Ейєр); виявлення здібностей до художньої творчості: зорової пам'яті, здатності розрізняти кольори і розміри, спостерігати і комбінувати, інтересу до діяльності, загальної інтелігентності (Н. Мануель), вроджених здібностей, комбінаторної здатності та естетичної чуттєвості (Н. Мейєр).

Психологія художньої творчості значну увагу приділяє питанням творчих здібностей і творчого мислення художника. У становленні сучасної методології досліджень вирішальним етапом стало видання наукових праць 1907-1923 р. (І. Лапшин, Д. Овсяннико-Куликовський, Т. Райнов), які наголошують на індивідуальній своєрідності творчої особистості. Предметом психології художньої творчості стало «дослідження процесів створення мистецьких творів у їх динаміці, загальні та окремі закономірності перетворення художником життєвих вражень» [178, 77]. Визначені проблеми збігаються із завданнями нашого дослідження – творче мислення є ключовим моментом у всіх процесах, пов'язаних із художньою творчістю.

Методологія системного підходу в дослідженні художньої творчості висвітлена у роботах Б. Мейлаха, де він виводить поняття «художня система», яке «становить особливу взаємодію елементів більш високого порядку, а саме категорії художнього мислення; характеризується певним типом зв'язків ідеї та образу, конкретно-почуттєвих та аналітичних елементів творчості» [178, 25]. Художня творчість розглядається як динамічний цілеспрямований процес, ланками якого є: первинний задум, фази розгортання; художня композиція як результат роботи автора; сприйняття твору глядачем.

*Творчі здібності* художника – предмет спеціалізованої галузі психології – психології художньої творчості, яка вивчає «загальні закономірності художньої діяльності, особливості художнього мислення, психологічні механізми створення та сприйняття художнього образу, психічні стани у процесі творчості, особистість художника та його

здібності» [256, 15]. Розвинуті творчі здібності необхідні для успішної творчої діяльності.

Система творчих художніх здібностей відтворює загальну структуру здібностей, яка досить повно розроблена у дослідженнях багатьох учених (В. Крутецький, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.).

Визначення творчих здібностей художника О. Мелік-Пашаєв подає у вигляді трьох рівнів художньої обдарованості людини: естетична позиція як необхідна психологічна першооснова творчої діяльності людини у будь-якому виді мистецтва; творча уява як здібність до створення художнього образу, який розкриває внутрішній зміст твору; комплекс якостей особистості, які сприяють оволодінню формами того чи іншого виду мистецтва, сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь. На його думку, художні здібності є особливим станом психіки особистості [180, 21–34]. Як бачимо, вчений не розглядає роль таких важливих компонентів, як образне мислення, свідомість, пізнавальні здібності, творчу майстерність та ін., без яких творча діяльність, на нашу думку, не може відбуватися як динамічний цілеспрямований процес.

У своїх наукових працях Н. Киященко складовими творчих здібностей називає такі психічні властивості, як «творча уява, фантазія, розвинута довільна пам'ять і довільна увага, багатство асоціативного ряду, сильна воля і працелюбність, інтуїція, імпровізація, нестримне прагнення до пошуку нового», а також «підвищена вразливість, почуттєво-емоційна чуттєвість, образне бачення, розвинуте творче мислення» [110, 33].

Важаємо, що така структура охоплює комплекс психічних властивостей, необхідних для образотворчої діяльності, тож у нашому дослідженні будемо опиратися саме на це твердження.

Слід зазначити, що для процесу художньої творчості важливими також вважають вияв таких здібностей: швидкості мислення, аналогії й протиставлень, експресивності, уміння переключатися з одного класу об'єктів на інший, оригінальності, уміння надавати художній формі необхідні риси (Дж. Гілфорд і Е. Торренс [61]); уяви і фантазії (Л. Виготський [47]).

Як зазначає Д. Богоявленська, творчість передбачає збіг мотиву і мети, тобто захопленість самою діяльністю. Таким чином, вона не припиняється навіть тоді, коли основне завдання виконане і мета досягнута [34].

У сучасних дослідженнях серед найбільш суттєвих ознак творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва називають: ініціативність, самостійність, здібність до подолання інерції мислення, почуття нового і прагнення його пізнати, цілеспрямованість, широту асоціацій, спостережливість, розвиток професійної пам'яті, моторики руки, творче мислення, внутрішню мотивацію до творчої діяльності, нетрадиційний особистий світогляд, багату фантазію та інтуїцію (Л. Покровщук [240]); творчий склад мислення, сміливість уяви і фантазії, емпатію, натхнення, оригінальність, відхід від шаблону (М. Стась [290, 6]).

Як уже зазначалося раніше, окрім загальних творчих здібностей, учителі образотворчого мистецтва повинні володіти спеціальними образотворчими здібностями, які слід розглянути більш детально.

Дослідженням здібностей до образотворчої діяльності займався В. Киреєнко, який визначив специфічні особливості, що відрізняють образотворче сприйняття від звичайного, буденного. Образотворчі здібності він розглядає як складне комплексне утворення, до якого належать цілісність сприйняття, правильна оцінка пропорцій, окомір, оцінка перспективних скорочень, оцінка відхилень від вертикалі і горизонталі, світлових відношень, чутливість до кольору, зорова пам'ять. Дослідник доводить, що індивідуальні розходження в образотворчій діяльності необхідно шукати у процесі зорового сприйняття і зорових уявлень, які виникають на його основі. Здатність до цілісного або синтетичного бачення учений вважає одним із найважливіших компонентів художніх (образотворчих) здібностей. Не менш значними є також низка рухових реакцій і пов'язане з ними м'язове відчуття, а також здібності до зорово-кінестетичних асоціацій [107].

Творчі здібності до образотворчого мистецтва В. Зінченко трактує як «новий, вищий рівень функціонування всіх здібностей художника у їхній взаємодії» [89, 8]. Він вважає, що від ступеня їх розвитку залежать темпи оволодіння основами образотворчої грамоти та успішність творчої роботи у певному жанрі мистецтва. Вирішальними у контексті творчого розвитку особистості, на його думку, є здібності, що належать до емоційно-інтелектуальної структури – вони мають максимальне наближення до поняття «продуктивно-творче мислення» [89, 9]. На основі диференціації творчо-продуктивного процесу щодо поетапності отримання інформації, мисленнєвого перероблення отриманої інформації та формалізації результатів, В. Зінченко виокремлює три функціональні групи творчих здібностей: 1) художнє сприйняття; 2) образне мислення; 3) образотворчі (зображальні) здібності.

Серед *образотворчих здібностей* дослідники також називають: уміння передавати схожість, помічати у naturі характерне, передавати матеріальну основу форми і закономірності її створення – пропорції, анатомічну структуру, фактуру поверхні і т.п. (М. Ростовцев, О. Терентьев [259]); гнучкість мислення; старанність у розробці матеріалу; рівень розвитку моторики руки; здатність до відтворення naturи; здатність до адекватного відображення дійсності; відчуття композиції (Т. Хрустальова [312]).

У своїй праці В. Кузін поділяє *образотворчі здібності* на основні (провідні) й допоміжні.

До *основних* характеристик образотворчих здібностей належать:

– якості художньої творчої уяви та мислення, що забезпечують відбір головного, найсуттєвішого і характерного в явищах дійсності, конкретизацію та узагальнення художнього образу, створення оригінальної композиції;

– якості зорової пам'яті, які сприяють створенню яскравих образів

у свідомості художника й допомагають успішній трансформації їх у художній образ;

– емоційне ставлення до явища, що сприймається і зображується;

– вольові якості особистості художника, що забезпечують практичну реалізацію творчих задумів.

До *допоміжних* якостей цих здібностей належать:

– властивість зорового аналізатора відображати («відчувати») фактуру поверхні предметів, нюанси кольору й освітлення;

– сенсомоторні якості, пов'язані з діями руки художника, що забезпечують швидко і точно засвоєння нових технічних образотворчих прийомів [134, 262–263].

За В. Кузіним, важливими показниками високого рівня розвитку образотворчих здібностей вважають:

1) швидкість успішного засвоєння образотворчих знань, умінь і навичок;

2) здатність до образного бачення, легкість уяви;

3) уміння вбачати у предметах і явищах визначне, типове та характерне;

4) внутрішню потребу у художній творчості, працелюбність;

5) яскраве вираження емоцій у процесі роботи, у малюнках;

6) уміння створювати виразну композицію [134, 260–275].

У структурі здібностей до образотворчої діяльності О. Ковальов також виокремлює *художню уяву* як провідний компонент. Допоміжними складниками, на думку вченого, є різні якості *сприйняття* (відчуття цілого, пропорцій, форми, кольору, ритму), здатність до *емоційного настрою* (велика вразливість). До опорних здібностей учений також відносить гостру *зорову чутливість*, яка забезпечує легкість і повноту сприйняття простору й колоритних відношень. На його думку, найважливішу роль у становленні художніх здібностей відіграє *формування світогляду* особистості. Разом із цим складається і закріплюється своєрідна художня техніка [113]. Творча уява, як вважають О. Ковальов та В. М'ясищев, виявляється у створенні асоціацій між зоровими і слуховими уявленнями, тому важливою особливістю художника є вміння перетворювати бачене, асоціювати спостереження.

Погоджуємося з такими поглядами вчених щодо значущості здатності до асоціацій між зоровими й слуховими уявленнями у процесі художньої творчості. Адже психологами доведено, що висхідним її моментом є легкість створення асоціацій у несвідомій, правій півкулі головного мозку. Саме так виявляється творча фантазія.

Слід зазначити, що особливо плідним творчий процес стає тоді, коли особистість перебуває у стані *натхнення* – специфічного творчо-психологічного стану ясності думки, яке породжує незвичайну творчу енергію і майже є синонімом творчості. У стані натхнення досягається оптимальне сполучення інтуїтивного і свідомого початку у творчому процесі.

Розглядаючи здібності до образотворчого мистецтва, слід звернутися і до досліджень М. Боголюбова, де він говорить про те, що будь-яка спеціальна здібність передбачає оволодіння визначеними навичками, пристосованістю до готових форм перебігу діяльності, адаптації до її канонізованих вимог, умов, норм. Спеціальні здібності є умовою прояву творчого потенціалу людини, але не тотожні їм [32].

У результаті проведеного аналізу наукових досліджень з питань сутності творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва можемо зробити такі висновки:

– *творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва* – це комплексне психологічне утворення, у якому поєднуються загальнопедагогічні та спеціальні (образотворчі) здібності;

– у структурі здібностей до образотворчої діяльності виокремлюють основні (художнє сприйняття, творча уява, творче мислення, зорова пам'ять, емоційність, вольові якості) і допоміжні (сенсомоторні якості, якості зорового аналізатора) властивості, а також зображальні здібності (здатність до відтворення натури; здатність до адекватного відображення дійсності; відчуття композиції);

– розвиток зазначених здібностей можливий лише у процесі засвоєння і практичного застосування спеціальних знань, умінь і навичок, тобто, у процесі *навчання і художньо-творчої діяльності*.

Тому для виявлення і розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідне їх залучення до активної творчої діяльності.

Розглядаючи творчий процес у синергетичному аспекті, Ю. Шаронін виокремлює такі його особливості: 1) для початку творчого процесу необхідна творча активність особистості, тобто, бажання творити; 2) обов'язковою умовою творчого процесу є розгляд особистості як відкритої системи, оскільки самоорганізація може відбуватися лише у відкритій системі; 3) синергетика вважає, що хаос є конструктивним механізмом самоорганізації складних систем і необхідною умовою виходу системи на власну траєкторію розвитку [321, 47-51].

Як бачимо, творча активність, потреба у творчості, мотивація є провідними питаннями у структурі будь-якого творчого процесу, а отже, і художньо-творчого.

У процесі дослідження проблеми творчості й творчої діяльності з точки зору синергетики, Ю. Шаронін визначив характерні риси творчого мислення педагога: багатоваріантність, випадковість, хаотичність, різноманітність підходів [320, 81]. Тоді головними якостями творчої особистості вчителя можна вважати: активність, діалогічність мислення, відкритість, уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, свободу самовираження, самореалізацію, задоволення діяльністю.

Проблема розвитку здібностей вимагає аналізу всіх психологічних складових процесу творчої діяльності, адже тільки через психологічну структуру діяльності, як відомо, можливе більш чітке визначення

структури творчих здібностей особистості.

Згідно з науковими дослідженнями, можна визначити п'ять основних видів діяльності: пізнавальна діяльність, основою якої є абстрактне мислення, а допоміжними механізмами – увага, пам'ять, уява, емоції, інтуїція та ін.; ціннісно-орієнтаційна діяльність, основою якої є переживання, а додатковими – емоції; перетворювальна діяльність, яка базується на уяві, а додатковими компонентами вважають естетичні відчуття матеріалу; комунікативна діяльність, заснована на спілкуванні зі світом й іншими людьми; художня діяльність, яка об'єднує у собі всі види діяльності [96, 319].

На думку М. Кагана, основою структури здібностей до художньої творчості (художнього таланту) можна вважати мислення, уяву, переживання (емоції), естетичне відчуття матеріалу, спілкування [97, 137].

За теорією діяльності О. Леонтьєва, у структурі художньо-творчої діяльності слід виокремити такі складові:

1) *потреба* як духовний стан людини, яка спонукає її до постійного творчого пошуку, у результаті чого народжується витвір мистецтва, який є мотивом творчості; мотив спонукає до постановки визначеної мети – результату діяльності;

2) *дія* – складова діяльності, спрямована на досягнення усвідомленої мети, яка складається із сукупності операцій;

3) *операція* – спосіб здійснення дії [152].

За своєю сутністю діяльність, як і здібності, є системним динамічним явищем, тому може змінюватись і трансформуватись у процесі здійснення.

Як і будь-яка діяльність, художньо-творча також підлягає загальним закономірностям розвитку діяльності: проходить стадії виникнення, формування і розпаду. За умови активної участі у творчій діяльності особистість стає суб'єктом діяльності, тобто оволодіває її основними структурними компонентами: потребами і мотивами, метою і умовами її досягнення, діями й операціями.

Художня діяльність, як і будь-яка інша, включає ряд дій: пізнавальних, розумових, практичних. Окремі дії, повторюючись, стають операціями. На відмінності між здібностями особистості і фактичним рівнем знань, умінь і навичок акцентує увагу Г. Костюк, адже творчі здібності виявляються не лише в засвоєнні та використанні набутих знань, а й у тому, як на основі цих знань людина розв'язує нові завдання, тобто, створює щось нове. На єдності здібностей, знань та вмінь наголошує Н. Лейтес, стверджуючи, що відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, витрачених для набуття відповідних знань та вмінь, у різному рівні їх засвоєння, в особливостях застосування [151]. Відтак, знання є одним із важливих елементів структури творчих здібностей.

На думку В. Андрєєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лука, А. Маслоу, О. Матюшкіна та ін., ознакою творчості, «пусковим механізмом» творчої діяльності є мотиваційна сфера.

**Мотивація** розглядається як сукупність різних спонукань: мотивів, потреб, інтересів, спрямувань, мети, захоплень, мотиваційних установок або диспозицій, ідеалів і т.п., що в найбільш широкому розумінні має на увазі детермінацію поведінки взагалі [227, 328].

Погоджуємося з думкою О. Лука про те, що «творчі здібності самі собою не перетворюються у творчі досягнення. Щоб отримати результат, домогтися творчих досягнень, необхідні бажання й воля» [162, 69].

Відзначаючи роль мотивації в організації спрямованості особистості, В. М'ясищев підкреслював, що результати, яких досягає людина у своєму житті, лише на 20-30% залежать від її інтелекту, а на 70-80% – від мотивів, які у цієї людини є і які спонукають її відповідно себе поводити [209].

Тому, на нашу думку, саме *мотивація* є основним джерелом творчої активності особистості й умовою її творчого зростання.

Слід також зазначити, що важливим компонентом творчої діяльності, як і структури творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, є *емоційно-вольовий компонент*. Емоції у творчій діяльності відіграють велику роль, адже у процесі творчості не тільки включаються мисленнєві процеси, а й почуття, відчуття, завдяки яким розкривається суб'єктивне ставлення як до соціокультурної реальності, так і до себе. Сучасні науковці розглядають поняття «емоції» як збудження, хвилювання, як цілісний психічний процес з акцентом на виявленні особистісного ставлення до дійсності. Важливість «емоційного фактору» для розвитку творчих здібностей підкреслював у своїх дослідженнях Л. Виготський [49].

Творча діяльність Н. Ветлугіною [43], Л. Виготським [51] та іншими вченими розглядалася як процес творчості, як взаємодія свідомих (набуття нових знань і навичок, освоєння мисленнєвих операцій) і підсвідомих (інтуїції, уяви, фантазії) процесів. Спільним у всіх цих дослідженнях є те, що творча діяльність трактується як процес створення чогось нового, як нестандартне вирішення завдань, як процес, пов'язаний із самореалізацією та розвитком творчих здібностей особистості.

Таким чином, аналіз наукових джерел із проблеми дослідження дає змогу зробити такі висновки щодо особливостей розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва:

- основою розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва є активна навчально-творча діяльність;

- для ефективності процесу розвитку здібностей важливим є розуміння особистості студента як цілісної, відкритої системи, здатної на постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем.

Відтак, у результаті узагальнення психолого-педагогічних досліджень з проблеми сутності творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, можемо визначити найсуттєвіші їхні ознаки: інтерес до навчально-творчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, почуття нового; емоційна чуттєвість і відкритість, вразливість, відчуття прекрасного; активність, цілеспрямованість,



наполегливість; знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, багата уява, фантазія, розвинена зорова пам'ять, художнє сприйняття; здатність до відтворення природи. Урахування психологічної структури навчально-творчої діяльності дає змогу визначити структурні компоненти здібностей, які виявляються і розвиваються у цій діяльності, а саме: *мотиваційний, емоційний, когнітивний, діяльнісний* (рис. 1.1).

Зазначимо, що всі структурні компоненти творчих здібностей взаємодіють між собою, активізуючи у процесі діяльності психічні функції особистості, у результаті чого відбувається їх системний розвиток.

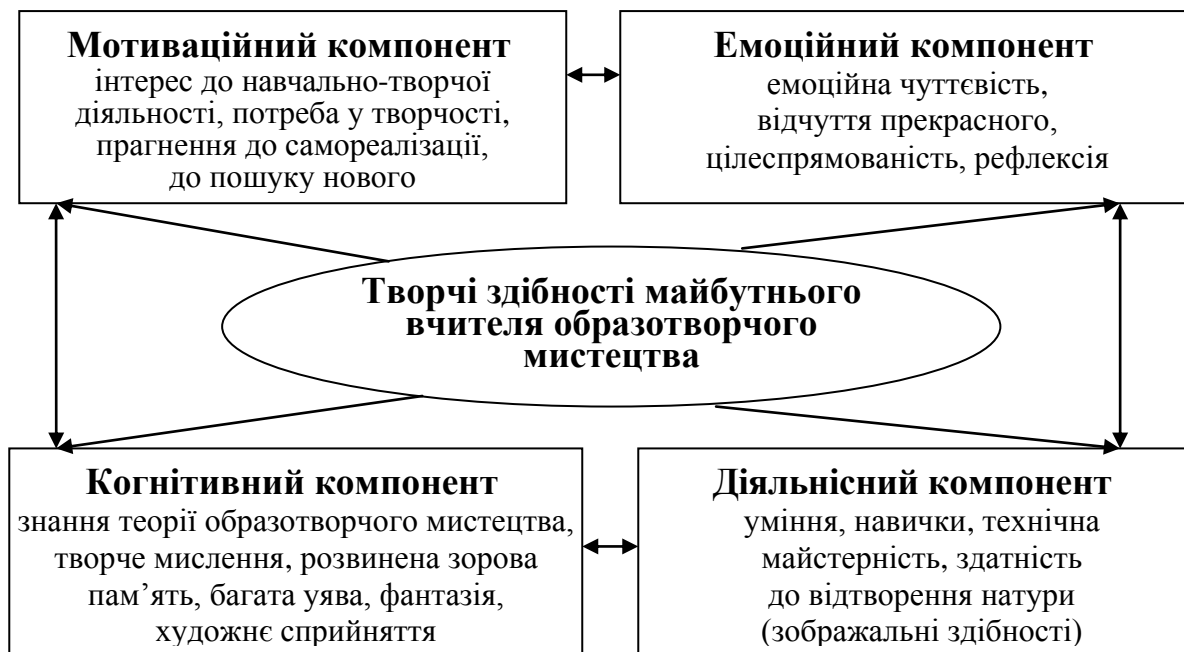


Рис. 1.1. Компоненти творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва

Зміст сучасної мистецької освіти базується на розвитку творчих здібностей особистості в тісному взаємозв'язку з художнім сприйняттям, творчим мисленням і художньо-творчими здібностями. У процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва враховуються особливості особистості і якості творчої людини, визначені А. Маслоу: спрямованість на самореалізацію, де проявляються духовно-естетичні якості особистості; бажання досягнути мети, коли творчість є сенсом життя; самостійність і незалежність думок і суджень; відкритість і щирість особистості, її аутентичність; оригінальність рішення проблеми при створенні художнього образу, ініціативність і гнучкість особистості; віра у власні сили і їх адекватна оцінка; високий рівень рефлексії, самокритичність і критичність у судженнях; відкритість досвіду, сприйняття незвичайного, нового, оригінального у навколишньому світі й передача власного ставлення до світу через твори мистецтва [159, 77–78].

У контексті нашого дослідження важливими є якості творчої особистості, визначені К. Роджерсом:

- екзистенціальність – відкритість досвіду, тобто «відсутність ригідності» і проникливість меж понять, переконань, образів і гіпотез;
- внутрішня самооцінка особистості, коли основа оцінювання – всередині неї, у реакції власного організму і власній оцінці твору;
- інтуїція, творче бачення проблеми, «висунення безумних гіпотез», знаходження проблем у всевідомому, перетворення однієї форми в іншу [255].

На нашу думку, формування саме цих якостей творчої особистості, особливо актуальних у системі сучасної освіти, значно впливатиме на розвиток творчих здібностей студентів.

Проблема розвитку творчих художніх здібностей пов'язана із розвитком загальних естетичних потреб особистості. В. Зінченко визначає такі завдання щодо їх формування у процесі вивчення предметів образотворчого циклу: розвиток здібності й органічної потреби естетичного сприйняття натурних постановок, творчих завдань; естетична спрямованість практичної навчально-творчої роботи студентів; виховання у студентів особливих естетичних якостей технічної майстерності та культури графічних засобів [89].

Як зазначає С. Рубінштейн, розвиток будь-якої здібності здійснюється по спіралі: реалізація можливостей, які являють собою здібності певного рівня, відкривають нові можливості для розвитку здібностей більш високого рівня [263, 535–547].

Це підтверджує і К. Платонов, стверджуючи, що нові знання і вже сформовані навички й уміння «перетворюються в елементи нових, змінених здібностей певної людини до нових, більш складних видів діяльності. А новий, більш складний вид діяльності потребує для свого здійснення нових, більш складних знань, навичок і вмінь, які будуть розвиватися на основі уже існуючих здібностей» [235, 280].

Розвиток творчих здібностей відбувається у визначеному темпі й залежить від можливостей студента на кожному етапі навчання. Вважаємо, що однією із найважливіших умов їх ефективного розвитку є залучення студентів до творчої діяльності оптимальної складності, яка вимагає активізації мисленневих процесів.

Розглядаючи проблему розвитку творчих здібностей з урахуванням основних шляхів управління розвитком освіти, запропонованими у дослідженні В. Риндак [254, 43], визначимо основні завдання мистецької педагогіки щодо розв'язання зазначеної проблеми: резонансне збудження внутрішніх потенцій особистості, потягу до творчості; свобода вибору; зміна відносин між викладачем і студентом на систему діалогу і співробітництва; рівноцінність прямого і зворотного зв'язку; спонтанне наростання складності вимог; орієнтація педагога на саморозвиток особистості студента, формування його духовно-естетичних потреб, ціннісних орієнтацій.

Узагальнюючи думки вчених, які працювали над означеною проблемою, можемо зробити висновки, що творчі здібності майбутнього

вчителя образотворчого мистецтва – це комплексне психологічне утворення, у якому поєднуються загальнопедагогічні та спеціальні (образотворчі) здібності, які є необхідною умовою успішного здійснення художньо-педагогічної діяльності.

Проблемою нашого дослідження є розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення фахових дисциплін, тобто у процесі навчально-творчої діяльності. Враховуючи це, є підстави вважати, що *розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва* – це динамічний неперервний процес видозміни індивідуальних властивостей і якостей разом із спеціальними образотворчими здібностями, який відбувається у відкритій, цілісній системі його особистості під час активної навчально-творчої діяльності.

На подальшому етапі дослідження спробуємо розкрити розвивальний потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

### **1.3. Потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва**

На сучасному етапі активних змін в освітньому процесі перед вищою школою постає завдання підготовки такого вчителя образотворчого мистецтва, який повинен не тільки володіти вміннями і навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, бути творчим у всіх життєвих ситуаціях, а головне – передати свої знання й уміння дітям, збудити в них потяг до прекрасного, зробити все необхідне для того, щоб творчість стала для них життєво важливою і необхідною.

За твердженням М. Федорової, головними чинниками оптимізації навчального процесу на основі синергетичного підходу є підвищення його цілеспрямованості; посилення мотивації; активізація; удосконалення форм навчання; особистісні якості педагога [305, 143–145].

Як уважає В. Чирка, синергетичний підхід до освітніх процесів означає також інтеграцію людини і світу як двох системних утворень. Саме тому завдання педагога – мобілізувати вихованця до міркувань про смисл та походження речей, до пошуку цілісних життєвих сенсів, осягнення «мистецтва мислетворчості» [314, 35].

Тому головною педагогічною проблемою стає формування системи мотивації – пізнавальних мотивів, мотивів досягнення успіху, професійних інтересів, самореалізації, розвитку різносторонніх творчих здібностей.

У результаті аналізу наукових праць із досліджуваної проблеми (§.1.1.) нами з'ясовано, що: 1) основними факторами розвитку здібностей є навчання, виховання і середовище; 2) розвиток здібностей відбувається лише в діяльності й між ними існує подвійний зв'язок.

Варто звернути увагу, що навчання – один із головних видів

діяльності. У нашому дослідженні проблема розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядається у контексті вивчення фахових дисциплін. Відтак, можемо вважати, що для активізації процесу розвитку творчих здібностей студентів необхідне їх залучення до продуктивної навчально-творчої діяльності.

На підставі аналізу Державного стандарту освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів (галузь знань 0202 Мистецтво, напрям підготовки – 6.020205 «Образотворче мистецтво»), навчальних планів зазначеного напрямку (спеціалізації: художня культура, дизайн, практична психологія) можемо констатувати, що найбільша кількість годин навчального часу з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки відводиться на рисунок (990 годин усього, з них 538 – аудиторні) і живопис (990 годин, 538 – аудиторні), які вивчаються впродовж усіх років навчання у вищому навчальному закладі. На такий важливий предмет фахової підготовки, як композиція, відводиться 324 години, де 162 – аудиторні; декоративно-прикладне мистецтво – 576 годин, з них на аудиторні припадає 288 годин; історія українського мистецтва – 72 години, з них 36 – аудиторні; історія зарубіжного мистецтва – 198 годин, з них 100 – аудиторні; пластична анатомія – 54 години і 28 відповідно; скульптура – 180 годин і 90; художньо-прикладна графіка – усього 270 годин, з них на аудиторні відводиться 136; художнє конструювання – 162 години і 82; методика викладання образотворчого мистецтва – 180 годин усього, з них 88 аудиторних; нарисна геометрія – 54 години і 30 відповідно; педагогічний малюнок – усього 54 години, 28 аудиторних. Також велика кількість годин відводиться на пленер (навчально-творчу практику) – 324. Такі дисципліни, як кольорознавство, графічний дизайн та комп'ютерна графіка, матеріали і технології образотворчого мистецтва за новими стандартами вивчаються як дисципліни варіативної частини. Як бачимо, найбільш трудомісткими дисциплінами є рисунок, живопис, композиція, декоративно-прикладне мистецтво. У зв'язку з тим, що декоративно-прикладне мистецтво не вивчається студентами першого курсу, для нашого дослідження базовими обрано *рисунок, живопис, композицію*. Зазначені фахові дисципліни, на нашу думку, найбільше сприяють виявленню і розвитку творчих здібностей, розкривають прихований потенціал та особистісні якості майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Для дослідження взаємозв'язку між навчально-творчою діяльністю у процесі вивчення фахових дисциплін і розвитком творчих здібностей слід розглянути характеристики цих дисциплін у системі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Система професійної художньої освіти починає розвиватися у часи Просвітництва (XVII-XVIII ст.), коли відкриваються державні й приватні художні Академії, зароджується академічний живопис. Одночасно в багатьох європейських країнах художники-педагоги працювали над проблемами підвищення ефективності методів навчання живопису,

рисунка, композиції, обмінюючись досвідом.

Художники й учені епохи Відродження створили класичну систему художньої освіти, комплекс наук, обов'язкових для художника: анатомія; перспектива; теорія архітектури, скульптури, живопису. До теорії живопису зараховували вчення про рисунок, пропорції, ракурси, колір, фарби, світлотіні, техніку живопису, а також естетику образотворчого мистецтва. До нашого часу праці відомих учених Відродження Л. Альберті, Ченніно Ченніні, Леонардо да Вінчі, А. Дюрера, Д. Вазарі вважаються класикою.

Досвід художньої освіти свідчить про те, що на початковому етапі навчання необхідно перш за все дати ґрунтовну підготовку з рисунку. Лише у такому випадку процес подальшого навчання буде проходити успішно.

*Рисунок* як вид графіки займає особливе місце у світі образотворчого мистецтва, адже рисунок – структурна основа будь-якого зображення: графічного, живописного, скульптурного, декоративного, засіб пізнання і вивчення дійсності [285, 13].

За словами видатного художника епохи Відродження Мікеланджело, «рисунок, який ще називають мистецтвом начерку, є вищою точкою і живопису, і скульптури, й архітектури; рисунок є джерелом і душею всіх видів живопису і корінням усякої науки» [174, 197].

З навчання рисунку розпочинали художники Давнього Єгипту, Давньої Греції, Середньовіччя й епохи Відродження. Представники усіх художніх шкіл цієї настанови дотримуються і сьогодні.

У XVII ст. з появою художніх академій рисунок стає самостійним навчальним предметом, який має першочергове значення в художній освіті. З кінця XIX ст., поряд з розробкою теоретичних положень навчального рисунка, стали приділяти увагу методам викладання, питанням методики організації навчального процесу, тобто, суто педагогічним проблемам. Неоціненний вклад у подальший розвиток теорії й методики викладання малювання внесли відомі художники-педагоги П. Чистяков, Д. Кардовський.

Рисунок особливо необхідний художнику-педагогу як ефективний засіб наочного навчання. Адже з допомогою рисунка педагог може показати учням закономірності побудови форми предмета, методичну послідовність зображення, виражальні можливості різних художніх матеріалів при передачі фактури і матеріальності предметів. Навчальний рисунок, до якого відносять рисунок з натури, з пам'яті і за уявою, складає основу як художньої, так і художньо-педагогічної освіти, готує студентів до самостійної роботи.

Навчальні заняття рисунком забезпечують засвоєння образотворчої грамоти, закономірності реалістичного зображення дійсності, набуття відповідного обсягу і рівня знань, умінь і навичок, необхідних для успішної педагогічної і творчої діяльності. Важливе значення мають професійна «постановка ока», формування цілісного бачення натури

і рисунка, розуміння цілей і методів роботи, уміння правильно і впевнено розв'язувати різні образотворчі завдання, навички виконання рисунків з пам'яті, за уявою, оволодіння різними графічними матеріалами. Також обов'язковими є завдання на формування вірного просторового сприйняття об'ємної форми, розвиток відчуття пропорцій, уміння вибірково бачити (відбирати найбільш суттєве), практичне розуміння закономірностей перспективи та ін. [259, 66].

Курс рисунку в навчальних художніх і художньо-педагогічних закладах побудований у відповідності до одного із важливих принципів дидактики: здійснювати навчання, починаючи з розв'язання менш складних завдань, поступово переходячи до складніших. При цьому студенти повинні чітко знати завдання і методи їх виконання, розуміти, в чому полягають творчі аспекти роботи [259, 69].

Оволодіння правильними методами виконання рисунка, засвоєння різних графічних матеріалів, розвиток зорового сприйняття і професійно-художнього мислення, поглиблення знань, удосконалення виконавчих навичок малювання вимагають великої працездатності, зацікавленості, захоплення справою. Ці якості вважають суттєвим фактором розвитку творчих здібностей студентів, передумовою їхньої успішної діяльності [259, 67].

Художньо-виразними засобами рисунку є: лінія, пляма, ритм, контраст, симетрія або асиметрія, пропорції, тон, світлотінь. *Пляма* – узагальнює площину і форми, *лінія* – окреслює контур, виокремлює головне, *крапка і штрих* не тільки уточнюють і виокремлюють частини, а й створюють світлотіньові нюанси. За допомогою цих засобів художники передають своє ставлення до світу, до того, що зображено. Характер лінії, її плавність або жорсткість, вуглуватість або округлість, різна товщина використовується для передачі не лише контурів і форм предметів, а й фактури матеріалу, з якого вони зроблені (скло, дерево, метал тощо). Художні матеріали, які використовуються у рисунку для створення роботи, – олівець, туш, вугілля, сангіна, соус, пастель. Вибір матеріалу і техніки залежить від завдань, які ставить перед собою художник.

Говорячи про мову рисунка, його виразність, особливу увагу слід звернути також на поняття *тону і тональних відношень*. Тонем одночасно рисують форму і передають світло. Сила світла і його спрямованість завжди грають велику роль у світлотіньовому рисунку. Тому слід передавати не абсолютну силу світла й тіні, а лише правильні відношення між ними. Це особливо необхідно для досягнення цілісності композиції [160, 54–59].

На думку педагогів-художників, для того, щоб навчити початківця створювати реальні художні образи предметів і явищ дійсності, перш за все, необхідно озброїти його методами сприйняття і пізнання реальної дійсності, методами побудови реалістичного зображення. Тобто, якщо студент не буде володіти правильними методами роботи, він не зможе

успішно розвивати творчі здібності, як свої, так і своїх майбутніх учнів. Тому методика організації творчої діяльності на заняттях рисунком повинна передбачати підготовку до цільової установки, усвідомлення шляхів розв'язання задачі, натхнення, перевірку знайденого рішення, пошуки більш виразних засобів зображення, узагальнення усієї виконаної роботи [259, 10–11].

Під час малювання з натури студенти не лише спостерігають предмет, а й вивчають його характерні особливості, форму. Адже процес побудови реалістичного рисунка дуже складний, пов'язаний з перекладом мисленнєвого образу об'єкта в матеріальний, тобто, з перенесенням реального тривимірного вигляду предмета у проєкційний на двовимірну площину аркуша паперу. Процес перекладу зорових образів у проєкційні (за законами перспективи, теорії тіней і т.п.) неможливий без творчого мислення; тут потрібно порівнювати, зіставляти, узагальнювати, аналізувати, роздумувати [259, 26]. Як говорили художники Відродження, малюють не руками, а головою.

Для досягнення успіху в роботі художнику-початківцю також необхідно досягнути узгодженої координації дій руки, ока і думки, щоб думка керувала діями руки, а око перевіряло правильність цих дій [259, 56]. Тобто, необхідні розвинуті психомоторні здібності.

Відтак, для активізації творчого мислення слід вимагати від студентів малювати свідомо, не допускати механічного копіювання натури. Педагогу слід також допомогти побачити в naturі головне, зорієнтувати на чуттєве, образне сприйняття. Для створення образного, виразного рисунка необхідне вміння кожного разу бачити свою роботу повному і, головне, цілісно. Адже, досліджуючи здібності до образотворчої діяльності, В. Кирєєнко ставить *цілісне сприйняття* на перше місце [108]. На необхідності цілісного сприйняття і грамотної побудови наголошують відомі художники-практики, художники-педагоги (Г. Бєда, М. Волков, В. Кузін та ін. [21; 54; 55; 134]).

Активне, пізнавальне сприйняття дійсності та свідоме його зображення шляхом відбору найбільш суттєвого М. Бернштейн уважав одним із способів розвитку творчих художніх здібностей [27, 3].

Тому розвиток у студентів цілісного сприйняття натури, здатності до її відтворення у навчально-творчих роботах є важливою проблемою фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Цілісність сприйняття починається з вміння зором «вихоплювати» об'єкт зображення із навколишньої дійсності й побачити окреслену «картинку» одночасно, що притаманне швидкому погляду на об'єкт уваги, адже людське око спочатку сприймає предмет загалом, а потім переключається на його деталі, характерні риси. Цілісність сприйняття є необхідною умовою досягнення довершеності зображення, яке художники вважають однією із найважливіших якостей художнього твору.

Варто враховувати, що в образотворчому мистецтві важливим є не тільки правильне сприйняття реальної дійсності, а й її естетична оцінка.

Тобто, слід розвивати у студентів не лише здатність точно зображувати дійсність, а й виражати своє ставлення до неї. Адже, як уже зазначалося раніше, творчий процес зображення передбачає обов'язкове емоційне включення і вимагає значних вольових зусиль.

У процесі розвитку творчих здібностей важливої ролі набуває пізнавальний фактор, знання. Отримані знання і навички не тільки активізують творчу діяльність художників-початківців, а й допомагають набуту досвіду об'єктивної оцінки як своєї діяльності, так і діяльності товаришів, сприяють формуванню власних критеріїв художньо-естетичної оцінки [259, 31].

Педагоги-художники наголошують, що для досягнення високих результатів з академічного рисунка, окрім вищезазначених якостей, також важливими є спостережливість, уміння концентрувати увагу, активність, творчий підхід до роботи [259, 68].

За умови правильної методики проведення занять із рисунку розвиток творчих здібностей студентів, на думку М. Ростовцева, відбувається на всіх етапах навчання. Заняття сприяють удосконаленню відчуття пропорцій, умінню цілісно бачити натуру, оцінювати її особливості, виховують художній смак, формують образне бачення і розуміння дійсності, дають навички виразного трактування пластичної краси форми [259, 69].

У підручнику з живопису Г. Беда визначає необхідний обсяг знань і навичок з рисунку, якими слід оволодіти кожному художнику-початківцю, перш ніж перейти до живопису: 1) елементи спостережної перспективи (лінія горизонту, перспектива горизонтальних ліній і плоских предметів); конструктивна і перспективна побудова предметів, обмежених площинами (куб, призма, інтер'єр і екстер'єр); 2) принцип перспективної побудови предметів циліндричної форми; 3) світлотінь геометричних тіл (градації світлотіні на кулі, циліндрі й кубі, елементи повітряної перспективи); 4) способи передачі об'єму, матеріалу і простору в рисунку (характер світлотіні різних матеріалів, тонові відношення, роль лінії і штриха у передачі об'єму, матеріалу і простору) [21, 21].

Тобто, тоновий рисунок є тією основою, який дозволяє перейти до живопису. До теоретичного курсу навчання живопису, на думку педагога-художника, повинні включатися такі питання, як важливість рисунку в живопису, повітряна перспектива, закони світлотіні, правила передачі на зображальній площині об'ємних, матеріальних і просторових якостей зображуваних предметів, уміння приводити зображення до тональної й колірної цілісності і єдності тощо. На його думку, справжній живопис – це гармонійне злиття тону, кольору і рисунку в єдине ціле, і з цим важко не погодитися. При визначенні, що таке живопис, художники інколи говорять: «Це 100 % рисунку і 100 % живопису, які перебувають у тісному взаємозв'язку» [21, 17–18].

Як бачимо, рисунок тісно пов'язаний із живописом, адже, починаючи з підготовчого рисунку і закінчуючи останнім ударом пензля,



художник увесь час має справу з рисунком, тобто з вивченням і розумінням форми [21, 20].

Термін «живопис» означає «писати життя», «писати живо», тобто переконливо відтворювати навколишню дійсність за допомогою фарб і визначається як один із «найважливіших видів образотворчого мистецтва, у якому завдання образного відображення, розуміння й пізнання явищ і предметів об'єктивної дійсності розв'язуються кольором, нероздільно пов'язаного з малюнком. Твори живопису створюються фарбами (олійними, водяними, восковими, клейовими та ін.), які наносяться на поверхню полотна, штукатурки, паперу, на керамічну поверхню тощо» [127, 42].

Художники створюють полотна живописними і пластичними засобами, використовуючи можливості малюнку й композиції. Художньо-виразними засобами живопису є: колір, пляма, форма, фактура і напрям мазка, ритм колірних плям, контраст, симетрія або асиметрія, пропорції, колірні і світлотіньові відношення. Художні матеріали, які використовуються у живопису: акварель, гуаш, темпера, олія, акрил, пастель.

*Колір*, як головний засіб виразності в живопису, наукове кольорознавство визначає як відчуття, що виникає в органі зору людини під час потрапляння на нього світла [285, 136–137]. Знання основних характеристик кольору (*колірний тон, насиченість, світлота*) значно впливає на розвиток творчих здібностей, пов'язаних із образно-емоційною сферою художньої творчості – здатність створювати виразні колірні композиції, вміння порівнювати й аналізувати художні твори за колірними характеристиками, оперувати кольором як виразним образотворчим засобом, відтворювати певний настрій у роботах тощо.

У теорії живопису й живописній практиці вивчаються, головним чином, художні, естетичні властивості кольору, закономірності створення колірного ладу, колориту твору, різні прийоми використання контрастів, співвідношення кольору з іншими компонентами художньої форми (лінія, пластика, світлотінь), роль кольору у композиції живописного твору [81, 16].

Для нашого дослідження особливо цінними є методи роботи таких видатних художників-педагогів минулого, як К. Брюллов, А. Ерделі, Д. Кардовський, К. Костанді, О. Мурашко, В. Перов, М. Самокиш, П. Чистяков, К. Юон та ін.

Так, в основу педагогічної системи П. Чистякова, який проблемі здібностей надавав особливого значення, закладено такі художньо-педагогічні принципи: засвоєння основних методів і принципів зображення на площині тривимірної об'ємної форми з урахуванням особливостей сприйняття; наступність (приєднання середніх загально-професійних навчальних закладів до структури спеціальної художньої освіти); обов'язкове навчання у натурних класах; постійна зміна роботи над програмними завданнями з вивченням натури.

Вивчення колориту П. Чистяков уважав основою навчання живопису. Тому особливу увагу він приділяв розвитку в молодого художника вміння передавати індивідуальне сприйняття колориту природи, розуміння кольору не як статичного забарвлення предмета, а як руху кольору в картинній площині.

Початкові вправи, які пропонував П. Чистяков, зводилися до того, щоб скласти на палітрі суміш фарб, аналогічну приготованій викладачем. Це дозволяло зрозуміти принципову різницю, яка існувала між кольором у природі й кольором на палітрі. Завдання наступних вправ полягало у визначенні забарвлення предмета, який знаходиться на певній відстані від художника. Педагог пояснював також вплив освітлення і навколишнього середовища на колір у природі. У системі П. Чистякова питання світлосили кольору, залежності його насиченості від світла, зміни кольору в різні періоди доби складала цілу науку.

Методичні аспекти системи П. Чистякова ґрунтуються на таких положеннях: 1) урахування здібностей і обдарованості кожного, тобто, індивідуальності; 2) усвідомленість навчання (розуміння вимог до вправи, кінцевої мети); 3) творче зростання залежить від визначеної послідовності завдань і всього навчання (нове завдання слід розпочинати лише тоді, коли виконано і засвоєно попереднє); 4) система майстерень (кожен педагог повинен мати свою майстерню, у якій він спілкується зі своїми учнями); 5) вся освіта повинна будуватися на законах двох наук – анатомії й перспективи; 6) постановка зору (уміння правильно бачити); 7) метод узагальнення, бачення великої форми («працюючи над дрібницями – бачити загальне», не втрачати загальне) [187, 56–82].

Педагогічна система учня П. Чистякова – Д. Кардовського – побудована за принципами: чітко продумані професійні завдання, з точними і зрозумілими вказівками; відвідування музеїв і приватних зібрань картин, які не завжди доступні для загального огляду; чергування практичних занять із бесідами, метою яких є підвищення загальнокультурного рівня студентів; чітко продумана система завдань, які послідовно ускладнюються, з метою пояснення «законів» професійної майстерності; підтримання дисципліни у майстерні, чіткий розпорядок дня; підпорядкування повсякденних дрібниць загальному правилу, що сприяє продуктивності роботи; спільне обговорення результатів роботи; щире ставлення до студентів, зацікавленість у їхніх успіхах та активна участь у творчих починаннях.

Педагогічна система Д. Кардовського, його методи викладання рисунку й живопису широко використовуються у сучасній практиці навчальних закладів [239, 134–159].

Художник і педагог К. Брюллов був прихильником індивідуального підходу, методу особистого показу. В. Перов у підготовці молодих художників уважав проблему розвитку творчих здібностей особливо важливою. Цю ж проблему вважали першочерговою художники Й. Бродський, С. Ленсере, К. Юон, В. Яковлев [186, 71–167].

На початку ХХ ст. у Європі користувалися популярністю різні мистецькі напрями (абстракціонізм, експресіонізм, модерн та ін.). У цей час розроблялися нові теорії, форми і методи навчання: метод колективного навчання (в одній групі працювало кілька викладачів); метод проектів (виконання завдань відбувалося на основі життєвих спостережень); лабораторно-бригадний метод (мета і завдання ставилися самими студентами).

Викладання на живописних факультетах відомих художників-колористів сприяло підвищенню професійного рівня випускників. Так, наприклад, у Московському училищі живопису, скульптури й архітектури викладали такі художники, як О. Архипов, К. Коровін, В. Серов та ін.

Отже, можна зробити висновок, що майстерність і творча індивідуальність викладача є, безсумнівно, вагомим фактором у системі фахової художньої освіти.

В історії становлення української художньої освіти особливе значення має рисувальна школа М. Мурашка, заснована у 1875 році. На її базі в 1901 р. було засновано художнє училище, пізніше – художній інститут, потім – Національну академію образотворчого мистецтва та архітектури. Серед учнів М. Мурашка були І. Їжакевич, Ф. Красицький, К. Малевич, М. Пимоненко, В. Серов, Г. Світлицький та О. Мурашко, який восени 1913 р. відкрив свою студію, що стало помітним явищем у художньому житті Києва.

У «рисувальних класах», якими керував художник О. Мурашко, було проголошено нову вільну й творчу програму, яка базувалася на ґрунті суворої, ретельно продуманої системи, що давала серйозні основи майстерності [316, 198–199].

Замість традиційних гіпсових моделей уже в молодших класах було запроваджено методіку малювання з природи квітів, овочів, фруктів тощо. Після цього переходили до вивчення й малювання будови людського тіла, вчилися рисувати людську голову, писати портрети. Окрім того, учні ескізували фарбами на задані теми, вчилися створювати композиції на різні сюжети. Стосунки між учнями та викладачами базувалися на любові до мистецтва і прагненні до знань.

Великого значення О. Мурашко надавав підвищенню загальноосвітнього рівня своїх учнів, запрошуючи з цією метою провідних фахівців для читання лекцій з історії мистецтва (мистецтвознавець Є. Кузьмін), з естетики (проф. біології Київського університету Святого Володимира М. Воскобойников), з анатомії (проф. Р. Гельвіг) [316, 200].

Головним завданням художньої педагогіки О. Мурашко вважав виховання творчих індивідуальностей, розвиток живописних обдарувань, підвищення майстерності майбутніх художників. Його методична система базувалася на особистому художньому досвіді й знаннях, отриманих у Петербурзькій Академії мистецтв, а також на володінні прогресивними методами шкіл мистецтв Західної Європи (Мюнхенська Академія та школа Ашбе). Знання природи і її реальних пластичних форм були для художника

незаперечними цінностями. Він підкреслював, що саме природа є «головним учителем» і її треба серйозно і допитливо вивчати. З цього приводу О. Мурашко наголошував: «Будьте в мистецтві, як діти, – щирими і безпосередніми» [316, 201].

Важливим у викладацькій діяльності художник уважав виховання *живописного сприйняття*. У своїй методиці він «скеровував око» на колір і співвідношення тонів, прагнувши прищепити учням малярську й колірну культуру, вміння відтворювати кольором форму, моделювати її. Також він був непримиренним до втрати матеріальності, «розхристаності» й неточності побудови. Основою всього була міцна система знань, володіння формою, рисунком, колірними співвідношеннями, вивіреними на натурі [316, 202].

Навчальні живописні постановки, фото яких збереглися в архіві, були досить цікавими, ставили перед учнями різні складні завдання: побудови й відтворення живописної форми при різному освітленні та взаємодії повітряного і просторового середовища. Акцентувалася увага на проблемі збагаченої колірної пластики, ролі рефлексів, взаємозв'язку тонів і напівтонів. Вибираючи характерні моделі, О. Мурашко надавав великого значення деталям і компонентам, уміло розставляв колірні акценти, що підвищувало їхню привабливість і виразність. Метою портретних постановок був розвиток уміння й інтересу до відтворення людських характерів, виразності, розкриття образу. Він не повчав, а переконував, розказував, показував; умів завжди захопити своїх учнів, підбадьорити, коли не виходило завдання і вони зневірювались у собі. Художник підтримував найменший прояв справжньої творчості й намагався нічим не обмежувати вільного розвитку індивідуальності кожного учня [316, 206].

Фундатором кримської художньої школи вважається видатний майстер реалістичного живопису і графіки, художник-баталіст М. Самокиш, який у 1918 р. у Євпаторії відкрив художню студію, нині це – Кримське художнє училище імені М. Самокиша.

Художник-педагог прагнув розвивати в учнів реалістичний погляд на завдання живопису і мистецтва загалом. Ставив постановки натюрмортів із повсякденних предметів, які були дуже живописними; заохочував учнів до самостійної постановки натюрмортів, що розвивало здібності до художнього аналізу й відбору. Окрім викладання основ художньої грамоти, художник велику увагу приділяв загальному розвитку своїх учнів (бесіди з історії мистецтва, історії світової культури), наголошував на важливості вироблення власного стилю, індивідуальності, неповторності.

З особливо талановитими студійцями він займався за ускладненою програмою, ставлячи перед ними завдання проблемного характеру: робота над колоритом, вирішення багатофігурної композиції при komponуванні картини тощо [130, 7].

Засновниками Закарпатської школи живопису вважають випускників Будапештської академії мистецтв Йосипа Бокшая і Адальберта Ерделі, які

у 1927 р. в Ужгороді відкрили приватну Публічну школу рисунка. Згодом школа переросла в Закарпатське художнє училище, коледж імені А. Ерделі та Й. Бокшая, а з 2003 р. – у Закарпатський державний художній інститут.

Випускниками цієї школи є нині відомі художники А. Коцка, А. Борецький, Ф. Манайло, З. Шолтес та ін. Їхню творчість можна розпізнати за особливим неповторним колоритом, вільною манерою письма, передачею світлової і колірної перспективи.

Теорію і практику української мистецької освіти також збагатили своїми напрацюваннями такі відомі художники-педагоги, як М. Бойчук, О. Кульчицька, О. Лопухов, І. Трущ, О. Шовкуненко та ін.

Навчальна дисципліна «Живопис» розкриває перед студентами принципи побудови реалістичного зображення кольором на площині, формує «проективне мислення». Тому метою усіх постановок в академічному живопису (натюрморт, інтер'єр, голова людини, фігура) є не вивчення засобів зображення, а оволодіння системою побудови художньої форми. Класичними принципами навчання живопису є принцип «від загального до часткового і від часткового до загального» в кожному завданні, а також принцип збереження послідовності стадій навчання в академічному курсі (вияв кольору – вияв форми кольором – вияв кольором об'єму – вияв кольором простору) [81, 5–6].

Слід зазначити, що процес навчання живопису проходить згідно з *основними завданнями курсу*, а саме: 1) розвинути у студентів культуру зорового сприйняття предметів і явищ навколишньої дійсності та творів живопису; 2) навчити зображувати предмети у взаємозв'язку із простором, навколишнім середовищем, освітленням і з урахуванням його колірних особливостей; 3) розвинути зорову пам'ять, навчити студентів працювати з пам'яті, за уявленням і уявою; 4) ознайомити майбутніх учителів образотворчого мистецтва з теоретичними основами живопису, з основами кольорознавства, перспективи, теорії тіней, композиції, з технологією і технікою живопису; 5) розкрити естетичну сутність реалістичного живопису, а також засоби і можливості живопису в національному, трудовому і моральному вихованні школярів; 6) дати необхідний мінімум знань і практичних навичок методичного характеру, на основі яких надалі будується курс методики викладання образотворчого мистецтва в школі [336, 3–4].

Заняття живописом – це, як уже зазначалося, робота з кольором. Як зазначає О. Унковський, уміння визначити *гармонійні відношення* кольорів, загальне освітлення, характер колориту, пластичний малюнок предметів є однією із головних особливостей художнього сприйняття [302, 9].

Важливою особливістю зорового сприйняття, яку необхідно розвивати з перших занять живописом, є *константність* сприйняття: «відносна постійність деяких сприйнятих властивостей предметів при порівняно широкому діапазоні умов сприйняття» [227, 242]. Тобто, зорові ефекти колірної постійності вражають нетренованого спостерігача тим,

що, незалежно від того, яке світло падає на предмет, колір цього предмета не змінюється. Але для художника колір – поняття мінливе і рухливе.

Константність сприйняття у багатьох випадках є причиною помилок живописців-початківців, адже вони не бачать, як змінюється колір у конкретних умовах освітлення й віддалення від спостерігача. Кольори, змінені під впливом освітлення і середовища, отримали назву зумовлених або невласних, а сприйняття зумовленого кольору в психології називається аконстантним баченням. Як уважає Г. Беда, з перебудови зорового сприйняття, вироблення аконстантного бачення колірних відмінностей починається професійне навчання живопису [22, 25].

Велику роль у процесі створення єдності відіграє відображене світло – *рефлексний зв'язок*, що у поєднанні з основним світлом створює колірне середовище, або стан. Гармонійність колірних поєднань, безліч колірних відтінків, рух і пульсація кольору роблять живопис живим.

Одним із основних законів живопису є *закон тонових і колірних відношень* та метод їх визначення. На думку Г. Беди, «це повинно складати основний зміст теоретичного курсу живописної грамоти» [21, 12], тобто, потрібно весь час привчатися думати й працювати відношеннями.

Відтак, зображальний процес – це не сліпе копіювання природи, а процес мислення, аналіз і визначення колірних і тональних відношень.

Упорядковані кольорові елементи живописного твору утворюють *колірну гармонію*. Колірна гармонія в живопису – це узгодженість кольорів між собою, віднайдена шляхом пропорціювання площі кольорів, їх рівноваги і співзвуччя, заснованого на знаходженні неповторного відтінку кожного кольору [81, 28–29]. Колірна гармонія у структурі живописного твору виявляє творчий задум автора, має змістовне обґрунтування.

Важливим елементом художньої форми, який розкриває образний зміст твору мистецтва, є поняття колориту в живопису. *Колорит* – принцип організації колірних співвідношень, «...система сполучення кольорів, їх гармонійне поєднання у художньому творі, кольорова побудова твору як один із засобів виразного та правдивого зображення дійсності» [215, 89]. Теорія живопису розглядає загальні функції і якості кольору через їх вплив на характерні особливості форми. Питанням колориту в живопису відведено значне місце у працях мистецтвознавців і художників (М. Волков, С. Даніель, О. Дейнека, О. Зайцев, Г. Шегаль та ін.) [55; 73; 75; 87; 324].

Колорит у живопису включає закони гармонійних поєднань колірних тонів, світлотного і колірного контрастів, закони оптичного змішування кольорів, виконує композиційну функцію, концентруючи увагу глядача на найбільш важливих для розуміння образного змісту місцях, сприяє організації простору й визначає послідовність зорового сприйняття [81, 38–39].

*Колорит* навчального етюду або картини визначається: 1) багатством і різноманітністю колірних рефлексів під час ліплення об'ємної форми і передачі простору; 2) стриманістю пропорційних натурі основних

колірних відношень з урахуванням загального тонового і колірною стану освітлення; 3) передачею впливу кольору освітлення, який об'єднує кольори натури, робить їх спорідненими і співпідпорядкованими [21, 44]. Завдяки колориту можна надати живописному зображенню відповідного емоційного настрою.

Отже, можемо визначити, що живопис ґрунтується на закономірностях колірної побудови реалістичної форми. Навчання живописної грамоти – це шлях вивчення способів, прийомів і засобів побудови на площині живописної форми, її пропорцій, конструктивних, об'ємних, матеріальних і просторових якостей. Тому кожен живописець повинен добре володіти малюнком, уміти конструктивно і перспективно будувати предмети, передавати їх пропорції, об'ємні, просторові якості, що, крім теоретичних знань, передбачає практичне оволодіння різними живописними матеріалами, правилами реалістичного та декоративного зображення дійсності, які вимагають знань теорії рисунку і композиції [21, 17–18].

На заняттях з усіх фахових дисциплін, у тому числі й живопису та рисунку, студенти постійно звертаються до *основ композиції*, які є умовою гармонійного зображення навколишньої дійсності на зображальній площині. Знання основних законів композиції, а також здібності, опановані та закріплені у процесі набуття практичних навичок, необхідні у роботі вчителя, процесі естетичного виховання дітей і розвитку їхніх творчих здібностей.

*Композиція* (від лат. compositio) означає сполучення, складення, з'єднання частин, приведення їх до порядку; найважливіший, організуючий компонент художньої форми, який надає твору єдності й цілісності, підпорядковуючи його елементи один одному і загальному [81, 40].

Однією з найбільш ранніх методичних праць, у яких розглядалося питання композиції в образотворчому мистецтві, є книга американського художника-педагога А. Доу «Композиція», яка вийшла у 1898 році, де описуються методичні прийоми компоновки навчально-творчих робіт.

У трактатах, листах, записках, спогадах, щоденниках багатьох відомих художників містяться цінні думки про композицію, її роль у творчості. Великий вклад у розвиток теорії і практики композиції внесли видатні художники і педагоги П. Чистяков, І. Рєпін, Д. Кардовський, В. Суриков, В. Фаворський, К. Юон, Є. Кібрик, Ф. Решетніков, Д. Шмарінов та ін.

Основні закони композиції Є. Шорохов формулює таким чином: закон цілісності, закон контрастів, закон новизни, закон підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму, закон життєвості, закон впливу «рамі» на композицію зображення на площині [325, 14].

Курс композиції включений до навчальних планів підготовки фахівців усіх художніх та художньо-педагогічних спеціальностей. Як навчальний предмет, композиція з'явилася значно пізніше за рисунок

і живопис. Художники-педагоги вважали, що головне їхнє завдання – навчити малювати і писати фарбами. Адже процес створення картини дуже складний, це свого роду творчий феномен, який складно аналізувати і вивчати, тому що тут важливу роль відіграє інтуїція.

Композиція як навчальний предмет має таку мету: навчання, виховання студентів у сфері композиції в образотворчому мистецтві, розвиток їхніх творчих здібностей, підвищення пізнавальної активності [325, 14].

Основними завданнями цієї дисципліни є: 1) формування у студентів світогляду і суспільних ідейних устремлень; 2) естетичне виховання студентів, виховання художньо-естетичної культури і художнього смаку; 3) розвиток таких художніх здібностей: образне мислення, творча уява, зорова пам'ять; 4) вивчення процесів створення творів образотворчого мистецтва; 5) надбання умінь і навичок аналізу творів мистецтва в аспекті композиційних рішень і їх розвиток у практиці аналізу самостійної творчості; 6) вивчення історії розвитку композиції як навчального предмета і методів його викладання; 7) вивчення теоретичних основ композиції; 8) розвиток художньої спостережливості; 9) навчити студентів створювати композиції, що несуть у своєму змісті образне начало; 10) оволодіння основами творчої, у тому числі, композиційної, майстерності; 11) підготовка студентів, майбутніх художників-педагогів, до самостійної творчої й педагогічної роботи у сфері композиції [325, 14–15].

Як вважає Є. Шорохов, курс композиції має першочергове значення у розвитку творчих здібностей, образного мислення, творчої уяви, при підготовці студентів до самостійної творчої та педагогічної роботи. Він органічно взаємопов'язаний з такими навчальними предметами, як рисунок, живопис, скульптура, графіка, декоративно-прикладне мистецтво, адже, створюючи композицію, художник оперує лінією, плямою, кольором, світлотінню, об'ємом та іншими художніми засобами, які виступають композиційними засобами і формами [325, 19].

Провідну роль композиції в системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва В. Щербина пояснює тим, що вона є основою та універсальним інструментом творчої діяльності у будь-якому виді та жанрі мистецтва [329]. Тому композиційні здібності, які дослідники [76; 233; 329] трактують як поняття, що комплексно характеризує високорозвинені художні здібності та якості творчого мислення, є важливою складовою структури творчих здібностей майбутніх педагогів-художників.

Основою цих здібностей, як вважає О. Кайдановська, є «*почуття ритму*» [103, 81]. Слід також відзначити, що важливою творчою художньою здібністю є оптимальне виділення домінанти і композиційного центру в зображенні, виявлення, аналіз художніх творів із виділенням головних та другорядних елементів композиційної структури.

Вивчення загальних композиційних закономірностей є умовою



успішного формування основних творчих композиційних здібностей, показниками яких є: створення врівноваженої та гармонійної композиційної структури, оригінальність образного рішення, виразність зображення, інформативність і грамотність рисунку, взаємовідповідність форми і графічної техніки, оптимальність світлотіньового і кольорового вирішення [68; 80; 260].

У процесі пошуку найбільш вдалого композиційного вирішення майбутнього твору студенти виконують велику кількість ескізів, продумуючи створення різних варіантів зображення, стилістичного рішення композиції, аналізують зображально-виразні можливості різних систем зображення, загальну колористичну гаму картин, побудованих на використанні активних колірних відношень чи у стриманій колірній гамі, у гармонійних чи дисонансних поєднаннях.

Творче композиційне мислення виявляється у здатності до пошуку ритмічної організації ліній, тональних і кольорових плям, фактури; вибору потрібного ступеня контрастності згідно із задумом твору, до пошуку варіантів матеріально-технічного втілення задуму.

Відтак, композиційні здібності необхідні для створення будь-якого художнього твору: академічної довготривалої постановки, короткочасових етюдів, начерків, різних творчих робіт.

На нашу думку, розвиток творчих здібностей у процесі вивчення фахових дисциплін може відбуватися на основі: організованого систематичного навчання, аналізу та обговорення художніх творів, збільшення кількості варіативних навчально-творчих завдань та вибору методів їх виконання, застосування індивідуалізованих та додаткових завдань за темами, творчих завдань на розвиток уяви та фантазії; організації творчих студентських виставок і спілкування з творчими особистостями.

Традиційно процес навчання з фахових образотворчих дисциплін у вищій школі побудований на основі двох видів підготовки: *теоретичної і практичної*, які, у свою чергу, поділяються на аудиторну і позааудиторну роботу (додаток А). Теоретична частина підготовки реалізується у вигляді лекцій, семінарів. Сюди можна віднести відвідування музеїв, картинних галерей, спілкування із творчими людьми, роботу з навчально-методичною літературою, науково-дослідницьку роботу. Практична частина навчання реалізується у вигляді аудиторних лабораторних занять (короткочасові етюди, замальовки і довготривалі завдання), самостійних домашніх і творчих робіт, копіювання зразків художніх творів, перегляду відеоуроків, майстер-класів, пленерної та педагогічної практики.

У контексті нашого дослідження слід розглянути поняття *навчання*, яке визначається як «цілеспрямований педагогічний процес організації та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, уміннями і навичками, розвитку творчих здібностей, світогляду, морально-естетичних поглядів і переконань» [227, 382].

Слід зазначити, що сучасна педагогіка трактує навчання як «розширення можливостей розвитку особистості» (А. Асмолов), тобто, управління процесом розвитку особистості, а не як вплив на неї. Як уважає Б. Коссов, навчання – це процес розвитку особистості, що регулюється, коригується, збагачується педагогічно організаційними діяльностями і спілкуванням (індивідуальними, груповими, колективними, масовими) [124, 36].

Таким чином, процес навчання студента у вищому навчальному закладі безпосередньо пов'язаний з особистісним професійно-творчим розвитком. Тому його можна розглядати як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів.

Проблему *співвідношення розвитку і навчання* досліджували у своїх роботах учені, які займалися питаннями педагогічної психології: Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Загвязинський, С. Рубінштейн та ін. Також над цією темою працювали дослідники, які розробляли теорію проблемного навчання: І. Лернер, О. Матюшкін та ін. Багато вчених у сфері педагогіки і психології мистецтва присвятили зазначеній проблемі свої роботи: В. Зінченко, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, М. Ростовцев, Б. Юсов та ін.

Основними завданнями навчання є: 1) стимулювання навчально-пізнавальної активності; 2) організація пізнавальної діяльності з оволодіння науковими знаннями, вміннями і навичками; 3) розвиток пізнавальних творчих здібностей і обдарувань; 4) вироблення наукового світогляду і морально-естетичної культури; 5) формування навчальних умінь і навичок, включаючи вміння вчитися і застосовувати знання на практиці [227, 382–383].

Процес навчання є формою пізнання об'єктивної дійсності, оволодіння досвідом людства, активною взаємодією викладача і студента, яка складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання й учіння [293, 321], що складає необхідну умову і основний механізм психічного розвитку людини [227, 636–637].

Структурно процес навчання, основними функціями якого є освітня, розвивальна і виховна, утворюють такі компоненти: цільовий; стимулювально-мотиваційний; змістовий; операційно-дієвий; контрольнорегулювальний; оцінно-результативний. Реалізація кожного компонента і їх сукупності передбачає свідому, цілеспрямовану взаємодію викладача і студента.

Головною у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва є практична робота, тобто, виконання навчально-творчих завдань, яке відбувається на основі *етапів творчо-продуктивного процесу* – отримання інформації, мисленнєвого її перероблення та формалізації результатів творчості.

Виконання завдань навчального і творчого характеру обов'язково передбачає глибоко особистісний рівень включення у діяльність, що суттєво збагачує емоційну сферу особистості студентів (активність).

Тобто, без емоцій включення у навчально-творчу діяльність неможливе. Виникнення на заняттях позитивних естетичних емоцій сприяє формуванню стійкого інтересу до творчості (задоволення діяльністю).

На всіх етапах творчої роботи необхідні значні вольові зусилля, адже «...ріст художника, розвиток його творчих здібностей залежить не тільки від його природної обдарованості, а більшою мірою від його цілеспрямованої і систематичної роботи над собою» [259, 58]. Воля регулює свідому активність, цілеспрямованість, сприяє високій працездатності.

У процесі навчання також розвиваються психомоторні здібності: моторна координація рухів руки; здатність до нанесення на зображальну поверхню мазків різної форми; знаходження власного індивідуального стилю роботи живописними та графічними матеріалами на рівні підсвідомості.

Вивчення теорії і практики фахових дисциплін дає змогу знаходити різноманітні підходи до розв'язання творчих завдань різної складності у навчальній діяльності, орієнтувати мислення студентів на різні підходи до проблеми (альтернативність вибору), сприяє стимулюванню художньо-пізнавальних інтересів і потреб, розвитку інтелектуальних і образотворчих здібностей, духовно-ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування (обміну енергією), самореалізації особистості студентів (самоорганізації).

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що творча робота вимагає активізації таких психічних процесів, як: сприйняття, відчуття, мислення, пам'ять, уява, увага. Тобто, продукт такої діяльності є результатом складної праці і взаємодії всіх компонентів творчих здібностей особистості, які необхідні на всіх етапах творчої діяльності.

Етапи творчої діяльності досліджувалися багатьма науковцями: (П. Енгельмеєр, Я. Пономарьов, Т. Рібо, Г. Уоллес та ін.). Аналізуючи стадії творчого процесу, Я. Пономарьов зазначає, що вони мають такий зміст:

– I етап (свідома робота) – підготовка – особливий стан діяльності, який є передумовою для проблиску нової ідеї;

– II етап (підсвідома робота) – дозрівання – підсвідома робота над проблемою, спрямування ідеї;

– III етап (перехід підсвідомого у свідомість) – натхнення – у результаті підсвідомої роботи у сфері свідомості проступає ідея винаходу, відкриття (інсайт);

– IV етап (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення й перевірка [241, 109].

Кожен етап творчої діяльності вимагає активізації відповідних психологічних процесів, що, у свою чергу, стимулює розвиток здібностей, необхідних для цієї діяльності. З огляду на це, взаємозв'язок навчально-творчої діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін і розвитку творчих здібностей є очевидним і безперечним.

Таким чином, у ході дослідження нами з'ясовано, що у процесі

виконання навчально-творчих завдань із фахових дисциплін відбувається розвиток усіх компонентів творчих здібностей: мотиваційного, емоційного, когнітивного, діяльнісного, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь з образотворчого мистецтва, а також цілеспрямовано розвиваються спеціальні образотворчі (зображальні) здібності, які нами визначено як *колористичні, композиційні, графічно-технічні* (додаток Б). Розроблені показники цих здібностей використано під час аналізу й оцінювання творчих і академічних робіт студентів.

Програми з фахових дисциплін, створені у різний час російськими і українськими художниками-педагогами, методистами (Є. Антоновичем, О. Дейнекою, В. Кулаковим, О. Купріним, М. Ростовцевим, І. Стор, Є. Шороховим, В. Шугаєвим, О. Яшухіним та ін.), постійно доповнювалися новими методичними завданнями.

Нами проаналізовано робочі програми з живопису, рисунку, композиції Київського університету імені Бориса Грінченка (кафедра образотворчого мистецтва та дизайну, розробники – ст. викладач О. Конопко, ст. викладач Г. Задніпраний, ст. викладач Н. Прохорова), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (кафедра образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, розробник – доцент М. Стась), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (розробники – викладачі О. Смірнова, Т. Носаченко) та ін.

У вступних частинах програм Київського університету імені Бориса Грінченка зазначається, що засвоєння теоретичних знань під час лекцій і їх поглиблене вивчення та застосування під час самостійної роботи і практичних занять сприяє розвитку у студентів світобачення, розширенню художнього світогляду, розумінню історичного розвитку процесу створення художніх творів. Наголошується також на особливому значенні індивідуальної роботи, проблемі розвитку композиційного, образного мислення, творчих здібностей.

Програми Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди передбачають систему самостійних та індивідуальних завдань, спрямованих на опанування прийомів швидкого та впевненого конструктивного відображення дійсності, розвитку художньо-образного, системного та інноваційного мислення і творчої активності студентів [281].

Програми Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького «спрямовані на формування мистецьких навичок колірно-тонального та емоційно-творчого відтворення природи» і «передбачають професійну підготовку студентів, націлену на послідовне практичне пізнання образотворчих законів, формування художньо-естетичних смаків та індивідуально-творчих особливостей студентів» [289, 102].

Як бачимо, загалом програми спрямовані на засвоєння студентами теоретичних знань і практичних умінь зображення природи, володіння різними матеріалами і техніками, на розвиток творчого мислення,

сприйняття, естетичного смаку та індивідуальних особливостей.

Аналіз програмних практичних завдань дає змогу зробити висновок, що вони побудовані відповідно до основних вимог і принципів навчання: зв'язок теоретичного і практичного матеріалу; послідовність у постановці навчальних завдань, поступове їх ускладнення; варіативність самотійної та творчої роботи.

Разом із тим, практичні завдання мають методичне спрямування на засвоєння конкретних знань і понять, розвиток умінь зображення. На нашу думку, слід більше уваги приділяти розвитку творчих здібностей студентів, ставити завдання зі створення абстрактних, асоціативних образів, які сприяють вивільненню творчої енергії, збудженню внутрішнього потенціалу, пошуку цікавих оригінальних рішень.

На наш погляд, важливим і необхідним є систематичне навчання студентів методичним та психологічним основам творчої діяльності. Адже не поодинокими є випадки, коли залучення студентів до художньої творчості полягає у репродуктивній діяльності – виконанні навчальних постановок, замість того, щоб формувати у них знання про прийоми й методи творчої роботи й активний спосіб життя. Відтак, якщо навчальний процес полягає лише у репродуктивних формах, то художньо-творчі здібності, творчий потенціал студентів або не розвиватиметься зовсім (створюючи установку на пасивний спосіб життя), або розвиватиметься у стані конфлікту, несприйняття рутинного, нецікавого навчального процесу.

У контексті розв'язання проблеми нашого дослідження особливо важливими вважаємо *діалогічну взаємодію і співтворчість* педагога і студента, коли виникають такі стосунки, при яких суб'єкти навчального процесу діють спільно, є партнерами на засадах рівноправності, діалогу, взаєморозуміння. Це дає змогу проявити різносторонні творчі здібності, а заняття з фахових дисциплін є особливими моментами спілкування, співтворчості художника, учителя й учня.

Засвоєння теоретичних основ, набуття практичних умінь і навичок готує студентів до успішної роботи в школі, керівництва художньою діяльністю дітей. Тому ґрунтовна фахова підготовка є необхідною умовою подальшої творчої художньої діяльності та сприяє виробленню індивідуального професійного стилю роботи.

Відтак, метою вивчення фахових дисциплін є не тільки набуття теоретичних знань, художньо-практичних умінь та навичок, а формування таких якостей майбутнього вчителя, які зумовлять його творчу професійну діяльність. Важливо так спланувати систему навчальних і творчих завдань, щоб досягти високого рівня умотивованості навчальної діяльності, забезпечити активність та самотійність у навчанні та творчості.

Тільки за таких умов у процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями образотворчого мистецтва відбуватиметься послідовне (за певною схемою або системою) оволодіння знаннями, вміннями і навичками в галузі образотворчого мистецтва, вивчення закономірностей відтворення навколишнього світу на зображальній

площині різними образотворчими засобами, розвиток естетичних почуттів, мотиваційно-вольової сфери, творчих здібностей. Без логічно продуманої й побудованої системи навчання буде непродуктивним, спонтанним і не дасть бажаних результатів, не розв'яже проблему розвитку творчих здібностей.

Вивчення творчого досвіду відомих педагогів-художників та методик викладання фахових дисциплін образотворчого циклу дало змогу виокремити провідні дидактичні принципи навчання, дотримання яких сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: урахування можливостей та обдарованості кожного студента; ґрунтовні знання; усвідомленість навчання; постановка зору (уміння правильно бачити); засвоєння основних методів і принципів зображення тривимірної об'ємної форми на площині; чергування практичних занять із бесідами, метою яких є підвищення загальнокультурного рівня студентів; система завдань, які послідовно ускладнюються; відвідування музеїв, виставок, картинних галерей; активна участь у творчих починаннях студентів, зацікавленість їхніми успіхами.

Унаслідок аналізу науково-методичних праць із проблеми дослідження розкрито потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, який полягає в тому, що продуктивна навчально-творча діяльність вимагає активізації відповідних психологічних процесів, що, в свою чергу, стимулює розвиток здібностей, необхідних для цієї діяльності. Результатом такого розвитку є гармонійна, самоактуалізована особистість, яка вважає сенсом свого життя безперервну самореалізацію, самовдосконалення.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

#### 2.1. Критерії та показники рівнів розвитку творчих здібностей у майбутніх учителів образотворчого мистецтва

Педагогічна діяльність учителя образотворчого мистецтва передбачає, передусім, глибоке знання особливостей розвитку особистості учня і формування її найважливіших творчих здібностей та якостей.

Ефективний вплив на процес розвитку творчих здібностей особистості вчителя можливий за умови врахування їхніх особливостей, способів застосування на практиці, спрямованості та рівнів розв'язання завдань творчої й педагогічної діяльності. Метою наступного етапу дослідження є визначення критеріїв і показників для діагностування рівнів розвитку творчих здібностей у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва забезпечують ефективність його професійного становлення та є визначальними для художньо-естетичної освіти й виховання молодого покоління. Саме тому їх розвиток розглядаємо у взаємозв'язку з художньо-педагогічною діяльністю, активною участю у творчому процесі, який спрямований на освоєння навколишньої дійсності за законами краси й гармонії.

У багатьох працях, присвячених дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Л. Бичкова, О. Каленюк, О. Кайдановська, І. Мужикова, В. Орлов, М. Пічкур, Л. Покровшук, Г. Сотська, М. Стась, Т. Стрільєвич, І. Удріс, В. Щербина та ін.), є спроби визначити особливості розвитку їхніх творчих здібностей. Більшість учених творчі здібності пов'язують із загальною спрямованістю особистості на утвердження в житті високих моральних, духовних, художньо-естетичних принципів і цінностей, схильністю до художньо-педагогічної діяльності, розвитком у процесі навчання художньо-творчих здібностей на основі задатків.

На нашу думку, розвиток творчих здібностей є необхідною складовою процесу становлення і професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, тому розглянемо погляди науковців, які працювали над цією проблемою.

Серед особливостей професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін В. Орлов відзначає таке:

- а) пріоритет принципу художності над принципом науковості;
- б) у професійному становленні основною формою художньо-педагогічного процесу є діалогічне спілкування, спрямоване на розвиток естетичних якостей майбутнього вчителя;
- в) саморегуляція процесів сприйняття, осмислення, узагальнення,

диференціації і класифікації професійних дій у художньо-педагогічних ситуаціях, коректувальний вплив на функціонування усієї системи професійного розвитку особистості перебуває у прямій залежності від рівня розвитку художньо-педагогічної рефлексії;

г) самоактуалізація, самопізнання, самовираження, самореалізація здійснюються у межах поля суб'єктивних уявлень і забезпечуються за умови рефлексивно-творчої організації навчально-виховного процесу і дотримання таких принципів:

– відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям художньо-педагогічної діяльності;

– взаємозв'язку афективно-мотиваційного, нормативно-регулятивного і поведінкового аспектів професійного становлення [224].

Розглядаючи проблему формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва (що особливо актуально для нашого дослідження у контексті синергетичного підходу), Т. Стрітьєвич визначає такі критерії діагностування цієї якості: мотиваційний, змістовий, рефлексивний [294].

У дослідженні Л. Покровщук виокремлено такі критерії розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: мотиваційний, емоційний, інтелектуальний та діяльнісний [240].

Досліджуючи проблему формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, М. Стась теж визначає критерії їх сформованості у студентів, а саме: мотиваційно-ціннісний, особисто-оцінний, креативно-експресивний, діялісно-творчий [290].

Отже, у своїх дослідженнях автори виокремлюють різні за кількістю та смисловим наповненням складників розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Однак, зважаючи на те, що процес розвитку творчих здібностей особистості відбувається за певних умов його стимулювання в конструктивній діяльності, є підстави виокремити такі критерії для визначення рівнів: *мотиваційно-цільовий, емоційно-вольовий, когнітивно-пізнавальний і практично-творчий*.

**Мотиваційно-цільовий критерій** розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Мотивація у творчій діяльності відіграє провідну роль, адже вона – її рушійна сила, «пусковий механізм» (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін та ін.). На думку багатьох психологів, мотивація є стрижнем розвитку особистості, бо зумовлює характер її поведінки, спрямовує в потрібне русло її діяльність [227, 327].

Завдяки мотивації у студентів формуються стійкі інтереси, зацікавленість у поглибленні знань, підвищенні свого освітнього рівня, духовного збагачення. Все це забезпечує результативність творчості у найважливіших сферах життєдіяльності.

Досягнення бажаної мети стає особистісним мотивом, тобто мотив є сутнісною характеристикою особистості. Отже, творча діяльність стає для особистості засобом досягнення відповідної мети. На думку



А. Маслоу, глибинна потреба особистості в самореалізації, досягненні вершин досконалості є стимулом до розвитку її творчих здібностей [170].

До складу мотиваційної сфери особистості, за твердженням С. Рубінштейна, належать потреби, спрямованість, інтереси, тобто все те, що є особливо важливим для людини і складає стрижень, ядро особистості [264, 3–11].

Мотиви поділяються на *внутрішні*, пов'язані зі змістом діяльності та її виконанням, і *зовнішні* (соціальні), що виражають прагнення зайняти певну позицію в системі суспільних відносин [267, 95]. До зовнішніх мотивів творчості належить прагнення до суспільного визнання, матеріальних благ, високого соціального статусу. Внутрішніми мотивами творчої діяльності слід визнати: зацікавлення, подив, відчуття нового, упевненість у правильному виборі, почуття гумору та іронії, естетичні почуття, що виникають у процесі діяльності. В. Бутенко, А. Галін, З. Гіптерс, Я. Пономарьов та інші дослідники зазначають, що потяг до знання, інстинкт пізнання є основним для творчої особистості, яку приваблює сам процес, а не тільки результат роботи [42; 58; 59; 243].

У контексті нашого дослідження внутрішня мотивація є особливо значущою, бо концептуально-методологічна новизна ідеї самоорганізації ґрунтується на визнанні здатності різних систем до саморозвитку не лише за рахунок енергії, інформації, речовини ззовні, а й завдяки використанню їх внутрішніх можливостей. Діяльність, зумовлена внутрішньою мотивацією, може бути безперервною, адже вона не залежить від зовнішніх чинників. Внутрішня мотивація має більш глибокий вплив на особистість, сприяє успішності та ефективності навчання, підвищує повагу та самоповагу особистості студента [115]. Таким чином, внутрішня мотивація є більш ефективною для розвитку творчих здібностей у процесі навчання. Тому наявність стійкої (внутрішньої й зовнішньої) мотивації до творчої діяльності вважаємо показником мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей.

*Спрямованість* особистості вважають важливим мотивом діяльності. Так, В. Муляр зазначає, що спрямованість є не лише результатом впливу соціуму, а й результатом внутрішньої активності самої особистості. Тому її вважають своєрідним дзеркалом, у якому відбивається сутність саморозвитку особистості, її характер і потенціал [207].

Характеризуючи мотиви, мету, способи й результати процесу саморозвитку, В. Маралов зазначає, що найважливішими аспектами у сфері самореалізації особистості є:

- 1) самоствердження як можливість заявити про себе як про особистість;
- 2) самовдосконалення як можливість особистісного росту людини та її самостійне прагнення бути кращою, оволодіти тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє;
- 3) самоактуалізація як вища форма саморозвитку, що містить у собі дві попередні складові і спонукається мотивами до реалізації вищих

смислів свого існування, тобто здатність виявити в собі певний потенціал і використовувати його у житті [166].

Як уважає Є. Ільїн, співвідношення мотивації досягнення з мотивацією професійної діяльності є основою самоактуалізації людини [93].

Особливості творчих людей, здатних до самоактуалізації, відзначає А. Маслоу, а саме: більш ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; безпосередність, простота і природність; сконцентрованість на проблемі; незалежність і потреба побути на самоті; автономія, незалежність від культури й оточення; свіжість сприйняття; пікові та містичні переживання; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору [171].

Отже, спрямованість особистості на самореалізацію, самовдосконалення у творчій діяльності можемо визначити як показник мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей.

Для активізації процесу саморозвитку особистості особливе значення має прагнення до самостійного надбання нових знань, умінь і навичок, цілеспрямованість дій, прагнення до нешаблонного виконання творчого завдання, тобто наявність пізнавальної мотивації. Пізнавальна спрямованість вчителя образотворчого мистецтва активізує процес творчої діяльності, що ефективно впливає на розвиток творчих здібностей. Це виявляється у прагненні творчої особистості до самостійної роботи. Прагнення до самостійної роботи характеризується внутрішнім спонуканням до нових форм діяльності, пошуків нестандартних рішень, нових художніх технік, тобто, прагненням до індивідуальності.

Тому прагнення особистості до самостійності й індивідуальності у творчій діяльності визначаємо як показник мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Загальна характеристика показників зазначеного критерію подана у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Показники мотиваційно-цільового критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерій	Характеристика показників
Мотиваційно-цільовий	Наявність стійкої (внутрішньої і зовнішньої) мотивації до навчально-творчої діяльності
	Спрямованість особистості на самореалізацію, самовдосконалення
	Прагнення особистості до самостійності й творчої індивідуальності

Наступним критерієм розвитку творчих здібностей майбутніх

учителів образотворчого мистецтва нами визначено *емоційно-вольовий*, який тісно пов'язаний із мотиваційною сферою творчої особистості.

На значущість емоційного переживання художника у процесі творчого акту вказує В. Кузін, визначаючи три найбільш суттєві компоненти його емоційного стану під час створення художнього твору: а) емоційне переживання від об'єкта зображення; б) емоційне переживання від самого процесу зображення; в) загальний емоційний стан художника, який виявляється в легкості емоційного збудження, у силі й глибині його вияву [134, 218].

Погоджуємося з думкою Л. Єрмолаєвої-Томіної про те, що в основі творчості лежить потреба в переживанні позитивних емоцій [79, 106], адже *емоції* – невід'ємний компонент життєдіяльності обдарованої, творчої особистості.

Художня емоційність характеризує особистісний зміст, якість, динаміку емоцій і почуттів особистості. До них належать: вразливість, чутливість, імпульсивність. Ці якості характеризують ставлення людини до явищ і подій довкілля. Вони міцно пов'язані з її особистісними й естетичними особливостями: світоглядом, переконаннями, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю. В індивідуальному плані емоції характеризуються силою, тривалістю і лабільністю у різних формах їх перебігу: настрою, ставленні, реакціях на ситуацію [79, 106].

Емоційне ставлення й естетичні почуття художника до зображуваного сприяють створенню яскравих, незвичних образів та оригінальних композицій. Естетичні почуття виникають і в процесі сприйняття, і в процесі створення художнього твору. Результат творчості художника завжди є відображенням естетичного почуття та емоційного ставлення автора до світу й до того, що у ньому відбувається.

Динамічне, експресивне сприймання навколишнього світу відіграє важливу роль у процесі педагогічної й художньої творчості. Експресивність – це сила вияву почуттів і переживань, потреба в активній діяльності, бажання і вміння виразити власні емоції.

У психологічних дослідженнях (Л. Виготський, О. Леонт'єв та ін.) доведено, що позитивні емоції скорочують час, необхідний для розвитку художньо-творчих здібностей особистості, умінь, навичок. Емоції виникають під час безпосереднього впливу подразників на головний мозок. Тому якщо впливати кольором, музикою, словом на праву півкулю, яка відповідає за образно-асоціативне мислення й інтуїцію, то можна побачити, що емоційне керування особистості є основною формою психічного реагування [51; 153].

Емоційні переживання тісно пов'язані з формуванням естетичних почуттів – сфери найвищих людських почуттів, які активно впливають на духовне життя особистості, спонукають її до творчої діяльності за законами краси. Кожна фаза творчого процесу вимагає розвитку певного почуття і ставлення до світу, людей і до самого себе.

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, для досягнення успіхів у творчості

перш за все необхідно розвивати оптимізм, який базується на вірі в силу і можливості людського розуму. Також вона наголошує на значущості розвитку емпатичного почуття, яке полягає в особливому сприйнятті, умінні перейнятися станом іншої людини чи об'єкта [79, 118–119].

Найскладнішим, найзагадковішим утворенням людської психіки вважає емпатію й О. Рудницька, пов'язуючи її з такими властивостями, як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого Я, відчувати іншого суб'єкта таким, яким він є, ставити себе на його місце. У свою чергу, входження в особистісний світ іншого передбачає потребу відкритості власного внутрішнього світу, особистісного, довірливого спілкування, відмови від готових упереджених оцінок [267, 66].

Завдяки інтуїції, почуттям і емоціям студенти повинні вміти визначати особливості задуму художнього твору, його головну ідею. Тому такі видатні художники-педагоги, як І. Крамської, І. Рєпін, В. Стасов, П. Чистяков та ін., надавали особливого значення розвитку естетичних почуттів своїх учнів, учили бачити прекрасне в усьому і доносити його до глядача у своїх творах.

До емоційних почуттів належать *подив, упевненість, сумніви*.

Більшість дослідників творчого процесу (Є. Ільїн, Я. Пономарьов та ін.) наголошують на значенні стану натхнення для творчих особистостей. Натхнення – це творчий підйом, приплив творчих сил, стан напруги, творчого хвилювання, яке характеризується підвищеною загальною активністю людини, усвідомленням легкості творчості, переживанням «одержимості», емоційного підйому. Натхнення сприяє творчій уяві, фантазії, тому що у свідомості легко виникають численні яскраві образи, думки, асоціації [93, 126–127]. Натхнення може переходити в екстаз у мить кульмінації творчого процесу – осяяння (інсайту), відкриття. Успішне закінчення творчого процесу супроводжується виникненням позитивних емоцій: задоволенням, радіощами, захопленням.

Отже, наявність емоційної активності у творчому процесі, відчуття прекрасного (чутливість до переживань, здатність до емпатії, натхнення) визначаємо показником *емоційно-вольового* критерію розвитку творчих здібностей.

Творча художня діяльність, як і будь-яка інша, вимагає ухвалення вольових рішень, необхідних для досягнення поставленої мети, тому розвиток вольової сфери пов'язаний із мотиваційною, стійкістю світогляду і переконань, здатністю до наполегливості, прикладання вольових зусиль в особливих ситуаціях діяльності.

*Вольові зусилля і якості* художнику необхідні для створення будь-якого художнього твору, адже вони містять у собі велику енергію творчості. У психології під волею розуміють свідоме регулювання своїх дій і вчинків, які виявляються в умінні долати різні труднощі задля досягнення поставленої мети. Отже, ефективність творчої діяльності залежить від наявності таких вольових якостей, як цілеспрямованість,

рішучість, наполегливість, витримка і т. ін. З цього приводу Є. Шорохов писав: «Прояв вольових зусиль пов'язаний із світоглядом художника, з його моральним обличчям, зі спрямуванням особистості. Таким чином, воля постає великою силою в активізації творчості, у досягненні високих результатів, у формуванні художника як особистості» [325, 88].

Погодимось з думкою М. Ростовцева, що воля необхідна на всіх етапах роботи: усвідомлення мети, ухвалення рішення, вибору способів і матеріалів для малювання. Вона регулює свідому активність, цілеспрямованість, планомірність у вдосконаленні творчих здібностей [259, 65]. Без вияву складних вольових дій неможливе здійснення творчої діяльності, а отже, неможливий розвиток творчих здібностей. Адже тільки кінцевий результат дій особистості свідчить про її вольові якості, силу волі. Виховання і розвиток вольових якостей студентів на заняттях із фахових дисциплін невіддільне від виховання і розвитку естетичних почуттів і свідомості особистості. У контексті синергетичного підходу слід акцентувати на значенні ролі самовиховання особистості, яке вимагає свідомої роботи, спрямованої на вдосконалення вольових якостей, її цілеспрямованості, наполегливості, рішучості, витримки і т. ін.

За Л. Єрмолаєвою-Томіною, структура вольової саморегуляції складається з таких компонентів: 1) наявність усвідомленої мети; 2) регуляція руху, дій і діяльності для досягнення її результату; 3) знаходження способів подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод, які заважають здійсненню поставленої мети [79, 128].

Важливим для нашого дослідження є висновок Л. Єрмолаєвої-Томіної про те, що вольові зусилля бувають необхідні до тих пір, поки не сформується здібності, потреби й навички творчого підходу до будь-якого виду діяльності, тобто творчі здібності не утворять самоорганізовану систему [79, 128].

Розробка і виконання навчально-творчих завдань, як самостійних, так і аудиторних, пов'язані з такими якостями творчої особистості, як *наполегливість, працездатність, працелюбність*, які виявляються у позитивному ставленні до творчого процесу. Таке ставлення до творчого процесу виникає тоді, коли особистість задоволена його результатом. А це можливо за умови володіння певними теоретичними знаннями та відповідними вміннями і навичками. Тобто, розвиток знань, умінь і навичок має такий рівень, коли особистість може оперувати ними підсвідомо, не замислюючись, або свідомо трансформувати отриману інформацію згідно зі своїми задумами, що є дуже важливим у процесі художньої творчості.

Отже, вияв розвинених вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості) визначаємо як показник емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей.

У наукових дослідженнях творча діяльність розглядається як система з *рефлексією* (В. Давидов, Я. Пономарьов та ін.) [69–71; 241].

Якщо метою навчання є самореалізація особистості, то включення

її у творчу діяльність за наявності знань, умінь, навичок без рефлексії (самоусвідомлення власної діяльності) не дасть очікуваного результату.

Психологи вважають становлення самосвідомості і стійкого образу «Я» важливим психологічним процесом юнацького віку, коли питання «Хто я?», «Ким я стану?», «Яким я хочу і повинен бути?» стають особливо актуальними. Ще К. Ушинський відзначав важливість розвитку самосвідомості студентів [304].

У процесі самопізнання здійснюється розвиток самосвідомості, яка, на відміну від свідомості, виявляється не лише у пізнанні самого себе, власної особистості, а й у певному ставленні до себе, самооцінці.

Погоджуємося з думкою Ю. Кулюткіна про те, що *рефлексія* – це загальне коло феноменів самовираження, самовиявлення, самореалізації, а отже, – здатність кожної особистості усвідомлювати свою поведінку і діяльність [141, 141–154.].

Тому здатність до самоаналізу (рефлексії) у творчій діяльності, адекватної самооцінки власних можливостей визначаємо як критерії емоційно-вольового компонента розвитку творчих здібностей.

Зазначимо, що аналіз психолого-педагогічних досліджень з питань емоційно-вольового компонента особистості дав можливість переконатись у його значущості для процесу розвитку творчих здібностей. Адже без докладання вольових зусиль неможливо досягнути успіхів у будь-якій діяльності, особливо у творчій.

Визначені нами показники емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей показано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Показники емоційно-вольового критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерій	Характеристика показників
Емоційно-вольовий	Наявність емоційної активності у навчально-творчому процесі, відчуття прекрасного
	Розвинені вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість
	Здатність до самоаналізу у процесі творчої діяльності (рефлексії)

Наступним важливим критерієм розвитку творчих здібностей, на нашу думку, є *когнітивно-пізнавальний*. Адже творчі здібності пов'язані з інтелектуальними, тобто наявністю знань, пам'яттю, образно-асоціативним і логічним мисленням, сприйняттям, фантазією, уявою, увагою.

Як зазначалося раніше, художньо-творча діяльність полягає не в простому копіюванні дійсності, а в її переосмисленні. Тому розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва

залежить від засвоєння відповідних знань і вмінь для успішної професійної й художньо-творчої діяльності. Адже для втілення задуму, окрім мотивів і вольових зусиль, необхідні *знання теорії образотворчого мистецтва*, а саме: композиції, рисунка, живопису й кольорознавства, які ми вважаємо показником *когнітивно-пізнавального критерію* розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва (аналіз основних теоретичних питань із зазначених фахових дисциплін нами здійснено в § 1.3). Без ґрунтовних теоретичних знань, на нашу думку, не можлива активізація мислення й інших психічних процесів, які необхідні на всіх етапах творчої діяльності.

*Мислення* як психічний процес виконує функцію відображення суттєвих ознак і зв'язків предметів та явищ довкілля. Завдяки йому суб'єкт творчості осягає закономірності розвитку навколишнього світу, передбачає майбутнє й діє цілеспрямовано і планомірно [227, 336].

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, основними ознаками розвиненого мислення є: здатність до самостійного вибору об'єкта мислення; володіння мовою мислення (поняттями, образною мовою) та його основними операціями – аналізом, синтезом, абстракцією, узагальненням; наявність якостей мислення: широти, гнучкості, швидкості [79, 180–181].

Важливим елементом художньо-образного мислення є оригінальність, яка полягає у створенні суб'єктивно нового продукту, не схожого на вже існуючі. Оригінальністю можна вважати: формулювання незвичайних відповідей, уміння інтуїтивно передбачати і пропонувати нетрадиційні підходи та методи розв'язання поставлених завдань, надавати новизни ухваленим рішенням; виявляти основні властивості об'єктів і явищ та пропонувати нові можливості їх використання, уміння розробляти незвичні образи; застосовувати авторські техніки виконання творчих завдань.

Мислення здійснюється у формі оперування художніми образами. Значущість аналізу і синтезу у творчому процесі, які активізують роботу думки, активне пізнання зображуваного об'єкта, підкреслював К. Юон. Мислення, у процесі якого відбувається творча переробка, інтерпретація дійсності, називають образно-асоціативним. Чим багатші та різноманітніші асоціації, тим більші можливості для виконання творчої роботи.

Тому здатність до оригінального мислення у творчій діяльності нами визначено як показник когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей.

Творчий процес не можливий, якщо особистість не володіє розвиненою творчою уявою. Як зазначав С. Рубінштейн, уява грає істотну роль у будь-якому творчому процесі, але особливе місце вона посідає в художній творчості [263, 301].

За визначенням, наведеним у «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки», *уява (фантазія)* – психічний процес створення нових образів предмета, ситуації, обставин шляхом перебудови наявних у людини уявлень [227, 67].

Потужність творчої уяви та її рівень, як уважав С. Рубінштейн, визначаються співвідношенням двох показників: 1) тим, наскільки уява дотримується обмежених умов, від яких залежить усвідомленість і об'єктивна значущість її творінь; 2) новизною і оригінальністю, відмінними від безпосередньо даного її утворення [227, 68].

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, уява інтегрує в собі емоційну й раціональну основи, всі пізнавальні процеси, поєднує зорово-образне сприйняття реальності з відтворенням і трансформацією її в пам'яті, побудовою моделі потрібного майбутнього. Уява необхідна в усіх видах і фазах творчості та є основою натхнення, що інтегрує у собі різні здібності [79, 175].

Сміливість уяви і фантазії забезпечує всебічний розвиток творчих здібностей. У творчих людей уявні образи можуть бути дуже яскравими.

За допомогою уяви, вважає В. Ільїн, будується образ засобів і кінцевого результату діяльності. Завдяки цьому є змога уявити результат праці до її початку, створити програму поведінки у невизначеній проблемній ситуації [93, 97].

Учений розрізняє активну і пасивну уяву. На його думку, *активна уява* – цілеспрямований і свідомий процес, у ході якого образи свідомо формуються і перетворюються відповідно до мети, що поставила перед собою людина. Вона поділяється на *репродуктивну* і *творчу*. Завдяки *пасивній уяві* (маренню) створюються образи, не пов'язані з волею, із намаганням втілити їх у життя [93, 99].

*Творча уява* – це різновид уяви, який полягає в самостійному створенні нових та оригінальних образів, що вимагають відбору матеріалів, необхідних для побудови образу відповідно до власного задуму [227, 69].

Перетворення дійсності у творчій уяві відбувається шляхом *аглотинації* (з'єднання частин двох або декількох предметів для створення нового); *аналогії* (побудови образу, чимось подібного до реально існуючої речі, живого організму, дії); *акцентування* чи *перебільшення* (зменшення); *типізації* (процесу розкладання і з'єднання, унаслідок чого формується зримий образ) [227, 70].

Існує ще кілька художніх прийомів: *схематизація* (згладжування різниці між предметами і виявлення схожості між ними); *одухотворення* («оживлення» образів і явищ природи); *інверсія* (перевтілення у протилежність); *скупчення* (концентрація образів) [93, 99]. Усі ці прийоми широко застосовуються у процесі створення художніх образів, що є метою художньо-творчої діяльності.

На думку Є. Шорохова, художній образ – це згусток емоційного й раціонального в пізнанні, який покликаний впливати на почуття й розум людей [325, 112]. *Художній образ* – це єдність об'єктивного й суб'єктивного, логічного й чуттєвого, раціонального й емоційного, абстрактного й конкретного, загального й індивідуального, необхідного й випадкового, частини й цілого, сутності і явища, змісту й форми. Саме



з художнім образом пов'язана здатність мистецтва дарувати людині глибоку естетичну насолоду, що пробуджує у неї почуття прекрасного.

Механізмом створення художнього образу є узагальнення (типізація), художнє абстрагування, досягнення цілісності та лаконізму, реалістичності, почуттєвої детермінованості та інформативності форми. Художній образ завжди пов'язаний із творчим образним мисленням і має спільні з ним ознаки та способи вияву – метафора і порівняння, емоційність, фантазійність тощо.

Художній образ є чуттєво-конкретним вираженням індивідуальності автора, його особистісного ставлення до дійсності. Можливість усвідомити і побачити цілісний задум зображення допомагає інтуїтивне сприйняття образу. *Художня інтуїція* породжує особливе сприйняття, гостроту бачення, спостережливість, збуджує фантазію [248].

Для створення художнього образу велике значення має *здатність до асоціацій*, асоціативного бачення, адже творче розв'язання проблеми нерідко пов'язане із неочікуваним зіставленням окремих явищ, зовні нічим не схожих.

Асоціацію Є. Ільїн вважає «ключовим феноменом створення художнього твору» [93, 191].

Три типи *художніх асоціацій* виокремлює Л. Медведєв: 1) пластичні асоціації, які пов'язані із зоровими чи слуховими асоціаціями; 2) емоційні асоціації, що зумовлюють певне естетичне ставлення до об'єкта чи предмета; 3) логічні асоціації, що мають глибоке смислове навантаження [177, 73].

Відтак, чим багатша емоційна пам'ять художника, чим гостріше він переживає події, що відбуваються навколо нього, тим багатші художні образи, породжені ним. Різним художникам притаманна індивідуальна колористична палітра сприйняття, свої образи, тому одну й ту ж саму тему кожний із них трактує по-своєму. Будь-який предмет, стан природи, звук, слово, аромат викликають неповторні колірні асоціації. Тому мистецтво глибоко індивідуальне. Кожний твір – це суб'єктивний світ переживань художника. Через колір він доносить до нас певні образи. Колірні образи народжують слова, музичні твори, віршовані форми.

На нашу думку, процес створення художнього образу не можливий без достатньо розвинених художньо-творчих здібностей. Тому *здатність до створення яскравого художнього образу*, до асоціацій (творчої уяви, фантазії) нами виокремлено як *показник когнітивно-пізнавального критерію* розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Створення художнього образу не можливе без його цілісного сприйняття і бачення. Здатність до цілісного або синтетичного бачення натури В. Кириєнко вважає однією із найважливіших детермінант цього процесу [108, 50–65].

Художнє сприйняття П. Якобсон розуміє як *співтворчість*, що особливо важливо для розуміння творчих здібностей у контексті

синергетичного підходу [334, 32].

*Цілісність сприйняття* в образотворчій діяльності – це здатність бачити об'єкт сприйняття одночасно, у сукупності всіх його складників, деталей і виявів зовнішнього середовища, в якому вони перебувають і спостерігаються.

У фундаментальній праці «Мистецтво і візуальне сприйняття» Р. Арнхейм розглядав сприйняття як активний, динамічний процес, який за своєю структурою і характером схожий на процес інтелектуального пізнання. Він зробив важливий висновок про продуктивний, творчий характер візуального мислення, у структурі якого сприйняття породжує безліч перцептивних понять [12].

Цікавими доробками є результати досліджень представників гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келлер та ін.). На їхню думку, цілісне сприйняття – це першочергова властивість, яка визначається іманентними законами свідомості. М. Вертгеймер сформулював основні принципи сприйняття: близькість, неперервність, схожість, замикання, простота, фігура, тло [45].

Сприйняття та установку поєднує у своїх дослідженнях Д. Узнадзе, визначаючи її як стан готовності суб'єкта до певної активності, що забезпечує цілеспрямований характер діяльності. Тому можна вважати формування цільової установки на сприйняття одним із значущих завдань художньої педагогіки [301].

Узагальненість сприйняття може розглядатися як початок формування цілісного образу. *Вміння узагальнювати, знаходити головне* в зображенні – одна із найважливіших складових частин у досягненні цілісності.

Серед особливостей сприйняття творчих людей Є. Ільїн виокремлює: незвичайну чуттєвість до субсенсорних підказок; уміння бачити неточності, дефекти, незвичайність та унікальність, а також окремі властивості в об'єктах; здатність бачити частковий перетин ознак предметів, між якими немає очевидного зв'язку; інстинктивне бачення головного, суттєвого, здатність до бачення майбутнього перетворення, нового використання об'єкта; спонтанність сприйняття, свобода від фіксованої установки і константності; привабливість невизначених, асиметричних, складних об'єктів, яким креативи завдяки своїй уяві надають більш гармонійного порядку [93, 187–188]. Творчі люди, як справедливо зазначає Є. Ільїн, володіють особливою *спостережливістю*, або здатністю до диференційованого й точного сприйняття [93, 185].

Для створення художнього образу велике значення має *пам'ять*, як один із важливих аспектів єдиної аналітико-синтетичної роботи мозку. Як зазначено у «Великій сучасній енциклопедії з педагогіки», «пам'ять – форма психічного відображення дійсності, яка полягає у закріпленні (запам'ятовуванні), збереженні й подальшому відтворенні людиною свого досвіду. Пам'ять забезпечує накопичення вражень про навколишній світ, слугує основою надбання знань, умінь і навичок та їх подальшого використання» [227, 419].

Як зазначав І. Сеченов, не оволодівши пам'яттю, людина постійно перебувала б у стані новонародженого, адже пам'ять забезпечує цілісність і єдність особистості та вважається однією із найважливіших характеристик усіх психічних процесів.

До структури пам'яті включають три основних процеси – *запам'ятовування, зберігання-забування й відтворення* отриманої інформації. Провідним компонентом у структурі пам'яті є запам'ятовування, від якого залежать два інших процеси. Запам'ятовування є довільне, механічне й усвідомлене.

Пам'ять кожної людини має свої особливості. В одній переважає образно-наочний її тип, у іншій – словесно-логічний, емоційний. Залежно від змісту запам'ятованого матеріалу, від міри участі тих чи тих аналізаторів у процесі запам'ятовування й відтворення розрізняють такі види пам'яті: зорову, слухову, рухову та змішану [134, 133].

У художників зазвичай спостерігається розвинена *зорова пам'ять*. Феноменальною зоровою пам'яттю володіли відомі художники І. Айвазовський, І. Рєпін, В. Серов, Ф. Васильєв, М. Врубель та ін.

На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, пам'ять є першою сходинкою формування творчої свідомості, що містить у собі знання минулого досвіду, засвоєння інформації, думок та ідей теперішнього, інтеграцію їх у передбаченні необхідного майбутнього [79, 157]. Як уважає дослідниця, вона лежить в основі інтелектуального і творчого розвитку. Але, разом з тим, вважає пам'ять головним «ворогом» творчості [79, 158]. На її думку, творчість починається із руйнування шаблонів, які підказує пам'ять, з чим важко не погодитись.

Отже, *здатність до художнього сприйняття* (розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення) нами визначено як показник *когнітивно-пізнавального* критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Результати аналізу показників когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей переконливо свідчать про неможливість включення до творчого процесу особистості, яка не володіє відповідними теоретичними знаннями, які застосовує у практичній діяльності, творчим мисленням, уявою, пам'яттю, художньою інтуїцією, особливим художнім сприйняттям.

Визначені нами показники когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей показано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Показники когнітивно-пізнавального критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерій	Характеристика показників
Когнітивно-пізнавальний	Знання теорії образотворчого мистецтва
	Здатність до оригінального творчого мислення
	Здатність до створення художнього образу, до асоціацій: розвинена творча уява, фантазія
	Здатність до художнього сприйняття: розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення

Для того, щоб утілити свій творчий задум, виконати його у відповідному художньому матеріалі, необхідні практичні вміння грамотного і виразного зображення, тобто *творча майстерність* як показник **практично-творчого** критерію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Адже творчі здібності вчителя образотворчого мистецтва міцно пов'язані із практичною художньою діяльністю.

Як справедливо стверджує М. Ростовцев, художник, який не володіє *професійною майстерністю*, не може створити досконалих художніх образів, успішно розв'язати поставлене завдання [261].

Практична діяльність у сукупності з навичками і знаннями забезпечує умови для відображення дійсності, образів, явищ, для створення художнього образу. Набуте людиною професійне вміння не тільки визначає якість її трудової діяльності, але й сприяє виявленню творчих здібностей.

Під *уміннями* будемо розуміти здатність людини виконувати якісь дії на основі раніше отриманого досвіду з використанням певних прийомів і способів. Майстерність у художньо-творчій діяльності виникає на основі вироблених умінь, навичок і знань [258, 53].

Отже, показниками практично-творчого критерію нами визначено вміння грамотного й виразного зображення: здатність до створення виразної композиції (*композиційне рішення*); здатність до створення гармонійного колористичного зображення (*колористичне рішення*), володіння художніми техніками і матеріалами (*творча майстерність*).

Про художні матеріали й техніки виконання, а також про закони створення виразної художньої композиції детально йшлося у §. 1.3, тому, щоб не повторюватися, визначимо лише показники практично-творчого критерію розвитку творчих здібностей (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

**Показники практично-творчого критерію розвитку  
творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Критерій	Характеристика показників
Практично-творчий	Здатність до створення виразної композиції
	Здатність до створення гармонійного колористичного зображення
	Володіння художніми техніками і матеріалами

Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами визначено та проаналізовано основні показники критеріїв розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: мотиваційно-цільового, емоційно-вольового, когнітивно-пізнавального та практично-творчого. Цю структуру буде покладено в основу подальшої діагностики рівнів і розробки технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.

## **2.2. Стан розвитку творчих здібностей у майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін**

Мета констатувального етапу педагогічного експерименту – з'ясування вихідних рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за визначеними критеріями і показниками. Відповідно до мети нами поставлено такі завдання:

- визначити і проаналізувати вихідні рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового, емоційно-вольового, когнітивно-пізнавального, практично-творчого критеріїв;

- з'ясувати найбільш характерні проблеми у процесі розвитку творчих здібностей студентів з метою їх урахування на етапі формувального експерименту.

Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 280 студентів та 18 викладачів фахових образотворчих дисциплін таких вищих педагогічних навчальних закладів: Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Київського університету імені Бориса Грінченка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У ході

експерименту проаналізовано 160 навчально-творчих робіт студентів, оброблено 180 анкет, 220 тестових опитувань.

Під час констатувального етапу дослідження нами використовувалися різні діагностичні методики: спостереження за навчально-виховним і творчим процесом, опитування, анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування; експертне оцінювання творчих та академічних завдань із фахових дисциплін; якісна і кількісна обробка одержаних експериментальних даних.

Для характеристики рівнів розвитку творчих здібностей нами було проведено тестування студентів мистецьких факультетів вищезгаданих навчальних закладів. Тестування передбачало вивчення і аналіз розвитку творчих здібностей за показниками мотиваційно-цільового критерію. Як відомо, особистість з високим рівнем мотивації виявляє впевненість у своїх творчих можливостях, в успішності своєї художньо-педагогічної діяльності, рішучість у нестандартних, складних ситуаціях, наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнення отримати задоволення від творчого процесу. Використані нами діагностичні методики дозволили проаналізувати мотиваційну сферу студентів, визначити їхні потреби, інтереси, орієнтації щодо творчої діяльності, виявити причини вибору професії, спрямованість на постановку і розв'язання творчих завдань.

Діагностика розвитку творчих здібностей за показниками **мотиваційно-цільового критерію** здійснювалася за адаптованою методикою «Вивчення мотивів навчально-творчої діяльності студентів», запропонованою А. Реаном та В. Якуриним (Додаток В), за даними анкети «Мотиви вступу на мистецько-педагогічний факультет» та «Мотиви до занять образотворчим мистецтвом» (Додаток Г).

Методика «Вивчення мотивів навчально-творчої діяльності студентів», запропонована А. Реаном та В. Якуриним, складається з 16 запитань, які дозволяють визначити значущість тієї чи іншої мотивації студента за максимальною кількістю балів за кожну відповідь – 7.

У дослідженні нами виокремлено п'ять основних, на нашу думку, мотивів, які є важливими для професійного становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва і розвитку їхніх творчих здібностей:

- 1) стати творчим художником;
- 2) отримати глибокі й міцні знання у галузі образотворчого мистецтва;
- 3) освоїти різні художні техніки;
- 4) забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- 5) отримати інтелектуальне задоволення.

Найбільша кількість балів саме на ці запитання відповідає високому рівню внутрішньої мотивації до обраної професії, до творчої та інтелектуальної діяльності.

Унаслідок аналізу індивідуальних протоколів відповідей, нами виявлено, що найбільш значущими мотивами для більшості з опитуваних є: «Отримати диплом учителя образотворчого мистецтва» – 36 %,

«Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» – 20%, «Успішно навчатися, отримувати стипендію» – 16%. Меншу кількість балів за шкалою значимості отримали мотиви «Отримати глибокі і міцні знання у галузі образотворчого мистецтва» – 12%, «Освоїти різні образотворчі техніки» – 10%, «Здобути повагу викладача» – 6%. Найменший відсоток опитуваних віддали перевагу мотивам «Стати творчим художником» – 4%, «Отримати інтелектуальне задоволення» – 8%. Незначну кількість балів отримали також мотиви «Виконувати педагогічні вимоги», «Бути взірцем для однокурсників», «Домогтися схвалення батьків та оточення». Деяким студентам було складно виявити пріоритети мотивів своєї навчально-творчої діяльності, тому вони майже всі пункти позначили однаковою кількістю балів – 7. Загалом результати опитування виявили, що у мотивах навчання переважають зовнішні чинники, тобто бажання отримати освіту і суспільне визнання. Деякі студенти не можуть визначити, які все ж таки мотиви для них важливіші, що свідчить про невизначеність і сумніви у правильності свого вибору або просто несвідомість вибору професії.

Анкета *«Мотиви вступу на мистецько-педагогічний факультет»* пропонує студентам дати відповіді на три запитання:

1. Які мотиви спонукали вас вступити на мистецько-педагогічний факультет?

2. Чи знаходите ви у себе нахил до художньої творчості?

3. До якого типу вищої нервової діяльності ви себе відносите?

На кожне запитання студент має обрати лише один варіант відповіді із запропонованих варіантів. Результати анкетного опитування *«Мотиви вступу на мистецько-педагогічний факультет»* подано у додатку Г.

Серед мотивів вступу найбільший показник – 28,0% – отримала відповідь *«Бажання отримати спеціальність»*; *«Бажання отримати диплом»* – 18,0%, що також свідчить про значну перевагу зовнішньої мотивації студентів до діяльності над внутрішньою, адже відповідь *«Любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю»* обрали лише 16,0% опитуваних. На запитання *«Чи знаходите ви у себе нахили до художньої творчості?»* більшість студентів (55,0%) дали ствердну відповідь, не змогли відповісти на це запитання 35,0%, відповідь *«ні»* дали 10,0% опитуваних. Це означає, що значна кількість студентів не розуміють сутності творчості, не надають їй особливого значення у своєму житті, хоча і вважають, що у них є здібності до художньої діяльності. На запитання *«До якого типу вищої нервової діяльності ви себе відносите?»* відповідь до *«художнього»* обрали 60,0% студентів, 12,0% обрали відповідь до *«мисленневого»* і 28,0% відносять себе до *«змішаного»* типу вищої нервової діяльності. Той факт, що переважна більшість опитуваних відчувають у собі нахили до художньої творчості, відносять себе до художнього типу вищої нервової діяльності, можна відзначити як позитивний чинник у показниках мотиваційного компонента. Це свідчить про позитивний настрій і спрямованість на творчу роботу при певній

(переважно зовнішній) мотивації.

Результати визначення основних мотивів, якими керуються студенти на заняттях із фахових образотворчих дисциплін у вищому навчальному закладі, подані у додатку Г.

Як показали результати анкетування, більшість студентів (42,0 %) на заняттях з фахових дисциплін бажають освоїти різні художні матеріали, отримати нові знання про закономірності створення художнього твору (28,0 %). А от відповіді «Бажання і можливості показати свої творчі досягнення, оригінальність і своєрідність у творчій роботі», «Можливість прояву самостійності і творчої активності на заняттях із фахових дисциплін», «Можливість оволодіти індивідуальним стилем у творчій роботі» набрали набагато меншу кількість відсотків: 16,0; 22,0; 14,0 % відповідно. Це також говорить про перевагу зовнішніх чинників мотивації у творчості, незначний рівень мотивації до самостійної роботи і творчої самореалізації, до пошуку свого індивідуального творчого почерку. Але в цілому можна констатувати, що значна кількість студентів позитивно налаштовані на творчу роботу, бажають оволодіти різними художніми матеріалами і техніками. Цей показник є дуже важливим для нашого дослідження, адже бажання творити є головним чинником для включення у творчу діяльність, яка є ключовим моментом у процесі розвитку творчих здібностей.

Загальні результати діагностики розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового критерію подані у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Результати діагностики розвитку творчих здібностей  
за показниками мотиваційно-цільового критерію  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

№ з/п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)		
		низький	середній	високий
1	Наявність стійкої мотивації до навчально-творчої діяльності	48,5	42,0	9,5
2	Спрямованість особистості на самореалізацію, самовдосконалення	40,0	53,0	7,0
3	Прагнення особистості до самостійності й творчої індивідуальності	38,0	55,4	6,6
<b>4</b>	<b>Середній показник</b>	<b>42,2</b>	<b>50,1</b>	<b>7,7</b>

Результати дослідження показали, що високий і середній рівень стійкої мотивації до творчої діяльності мають 9,5 % і 42,0 % студентів. Низький рівень мотивації до творчості показали 48,5 % студентів. Дані, отримані за ознаками спрямованості на самореалізацію,



самовдосконалення у творчості, відповідають таким результатам: високий – 7,0 %, середній – 53,0 %, низький – 40,0 %. За ознакою прагнення до самостійності й індивідуальності у творчому процесі високий рівень показали 6,6 % студентів, середній – 55,4 %, низький – 38 %. Отримані результати вивчення мотиваційно-цільового критерію свідчать про перевагу зовнішніх мотивів до творчості над внутрішніми, низький рівень спрямованості на самореалізацію, самовдосконалення у творчій діяльності, майже відсутнє бажання до самостійної творчої роботи, до пошуку індивідуального творчого стилю.

У результаті констатувального експерименту нами було визначено три рівні розвитку творчих здібностей студентів за показниками мотиваційно-цільового критерію.

*Високий рівень* розвитку творчих здібностей визначається наявністю стійких внутрішніх і зовнішніх чинників мотивації до навчально-творчої діяльності (з переважанням внутрішніх); чіткої спрямованості до самореалізації у творчості; прагнення до самовдосконалення, самостійного надбання нових знань, умінь і навичок; постійного творчого пошуку; незалежності та творчої індивідуальності.

*Середній рівень* характеризується наявністю нестійкої, переважно зовнішньої мотивації до навчально-творчої діяльності; невизначеної спрямованості до самореалізації у творчості; несистематичної роботи над удосконаленням своїх знань і вмінь; епізодичними проявами самостійної роботи, відсутністю чіткого прагнення до вираження своєї індивідуальності.

*Низький рівень* характеризується відсутністю внутрішньої та слабо вираженою зовнішньою мотивацією до навчально-творчої діяльності, яка носить переважно репродуктивний характер; небажанням самореалізації у творчості; слабкою орієнтацією в організації самостійної роботи; відсутністю прагнення до пошуку свого індивідуального стилю, до нових знань і вмінь.

Результати проведеного дослідження дають змогу визначити, що загалом студенти мають низький рівень мотивації до навчально-творчої діяльності з перевагою зовнішніх чинників, що негативно впливає на виконання самостійної, творчої роботи, яка необхідна на всіх етапах оволодіння зображальною грамотою, для пошуку індивідуального творчого почерку, вираження власної індивідуальності. Означені результати вказують на необхідність підвищення показників рівня розвитку мотиваційно-цільового критерію, адже відомо, що при низькій мотивації й наявності художніх здібностей процес їхнього розвитку не може відбуватися ефективно.

У процесі констатувального експерименту проведено дослідження **рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками *емоційно-вольового* критерію. Особистість, яка несе у собі значний творчий потенціал, як правило, має позитивний емоційний заряд, упевнена у своїх можливостях, активно включається**

у творчий процес, стійко долає труднощі, які виникають на шляху до поставленої мети.

Для визначення ступеня активності у творчому процесі для студентів було розроблено *тестове завдання*: живописне зображення нескладного натюрморту на передачу емоційного стану, ставлення до зображуваного. Було поставлено два натюрморти, рівноцінних за складністю виконання, але різних за колірним станом і тональними відношеннями. Формат роботи – А3, час виконання – 6 годин, матеріал – на вибір (акварель, гуаш). У процесі спостереження за роботою нами відзначено, що активно і емоційно включались у виконання тестового завдання лише 16,2 % студентів, причому більшість із них обрали натюрморт з яскраво вираженими контрастними відношеннями (що свідчить про емоційну активність, оптимізм). 50,8 % студентів довго не могли розпочати роботу в кольорі (їх віднесли до середнього рівня); а 33,0 % (низький рівень) студентів зовсім не справились із поставленим завданням за відведений час, пасивно спостерігаючи за роботою інших. Це говорить про низький рівень творчої активності, слабку емоційну реакцію (зразки робіт студентів подані у дод. Г.)

За наявністю розвинених вольових якостей, цілеспрямованості, працездатності високому рівню відповідає 7,5 %, середньому – 50,0 %, низькому – 42,5 % студентів. Ці дані визначено у процесі спостереження за виконанням *тестового завдання* (Додаток Д) – копії репродукції на передачу матеріальності зображених предметів, точності підбору колірної гами, світлотіньових відношень, охайності, деталізації та ступеня завершеності роботи. Завдання показало, що переважній більшості студентів складно довести роботу до завершення, їм не вистачає витримки, терпіння, наполегливості, технічних умінь і знань. У тому разі, якщо вимагалось зовсім її переробити, лише одиниці із респондентів здатні були на таке рішення.

Високий рівень здатності до самоаналізу у процесі творчої діяльності (рефлексії) мали 10,2 % досліджуваних, 41,6 % показали середній рівень, низький – 48,2 %. Ці дані отримані за результатами тесту «Експрес-метод Д. Джонсона» (Додаток Ж). Оцінка надійності опитувальника креативності Д. Джонсона була проведена О. Тунік (1997 р.). Опитувальник складається з восьми характеристик творчого мислення та поведінки, заповнюється протягом 10-30 хвилин спочатку самим студентом, потім – експертом (викладачем). Кожен пункт оцінюється за 5-бальною шкалою, загальна оцінка становить суму балів з восьми характеристик (мінімальна оцінка 8, максимальна – 40). Різниця між сумами балів дає змогу визначити здатність до самоаналізу кожного досліджуваного: якщо сума балів за обома показниками майже збігається (різниця від 1 до 8 балів), це свідчить про адекватну самооцінку своїх творчих здібностей; якщо різниця складає від 8 до 16 балів, це говорить про завищену або занижену самооцінку залежно від того, чия оцінка (респондента чи експерта) була вищою; якщо різниця більша 16 балів, це говорить про дуже завищену або дуже

занижену самооцінку. Результати тесту виявили, що лише незначний відсоток студентів здатні аналізувати свої можливості цілком реально, тоді як більшість опитуваних мають завищену або занижену самооцінку. Завищена самооцінка говорить про неспроможність критично ставитися до своїх здібностей і можливостей, про агресивність, прагнення до лідерства, самовпевненість. Занижена свідчить про невпевненість у своїх силах, нездатність до самоаналізу, низький рівень домагань, високу самокритичність.

Дані, отримані при діагностиці емоційно-вольового критерію, вказують на значну різницю між результатами високого і низького рівня сформованості цих якостей у студентів.

За результатами тестування, анкетування, спостережень за творчою роботою студентів, визначено рівні розвитку творчих здібностей за показниками емоційно-вольового критерію (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Результати діагностики розвитку творчих здібностей  
за показниками емоційно-вольового критерію  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

№ з/п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)		
		низький	середній	високий
1	Наявність емоційної активності у творчому процесі, відчуття прекрасного	33,0	50,8	16,2
2	Розвинені вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість	42,5	50,0	7,5
3	Здатність до самоаналізу у процесі творчої діяльності (рефлексії)	48,2	41,6	10,2
4	<b>Середній показник</b>	<b>41,2</b>	<b>47,5</b>	<b>11,3</b>

За результатами даних констатувального експерименту нами було визначено три рівні розвитку творчих здібностей студентів за показниками емоційно-вольового критерію.

*Високий рівень* визначається наявністю стійкої емоційної активності у творчому процесі; високих естетичних почуттів до прекрасного; сильною цілеспрямованістю, високою працездатністю і стійкістю до подолання труднощів; упевненістю у своїх можливостях; здатністю до рефлексії, до адекватної самооцінки себе і своїх дій, творчості інших.

*Середній рівень* визначається наявністю ситуативної емоційної активності у творчому процесі; слабо вираженими естетичними художніми почуттями; відсутністю цілеспрямованості, низькою працездатністю і невмінням долати труднощі; невпевненістю у своїх можливостях; слабкою здатністю до рефлексії, до адекватної самооцінки своїх дій, творчості інших.

*Низький рівень* характеризується пасивністю у творчому процесі;

слабо вираженими або відсутніми естетичними художніми почуттями; низькою працездатністю і невмінням долати труднощі; невпевненістю у своїх можливостях; нездатністю до рефлексії, до адекватної самооцінки своїх дій та творчості інших.

Як бачимо, при діагностиці розвитку творчих здібностей за показниками емоційно-вольового критерію більшість студентів показали низький або середній рівень. Отримані результати дають змогу зробити висновок про те, що більшість студентів не впевнені у своїх здібностях, недостатньо оцінюють свій творчий потенціал. Вони пасивні у вираженні своїх емоцій, власних почуттів, що позначається на творчій активності, робота над виконанням поставленого завдання вимагає значного емоційного напруження. Це викликає байдужість як до власної творчої діяльності, так і до творчості інших. Негативно впливає на процес розвитку творчих здібностей і низький рівень розвитку вольових якостей, цілеспрямованості, працездатності. Адже відомо, що значних успіхів у будь-якій діяльності можна досягнути лише завдяки докладеним зусиллям.

У процесі констатувального експерименту були визначені рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками *когнітивно-пізнавального* критерію. Виходячи з розуміння того, що творчі здібності та їх розвиток пов'язаний із інтелектуальними здібностями і творчим потенціалом особистості, для дослідження рівнів їх розвитку у студентів мистецько-педагогічних факультетів використано тести *діагностики вербальної і невербальної креативності* (Дж. Гілфорд і П. Торренс у модифікації О. Тунік) – (Додаток З), тести «Свобода асоціацій» (образна креативність) – (Додаток К), методику «Образна пам'ять» (Додаток Л). Рівень теоретичних знань з образотворчого мистецтва (рисунок, композиції, живопису й кольорознавства) визначався за тестами, які були розроблені окремо для кожної дисципліни (Додатки М, М1, М2).

Модифікований О. Тунік тест Дж. Гілфорда і П. Торренса складається з кількох субтестів, із них використано тест «Прихована форма», який, на нашу думку, найбільше відповідає завданням нашого дослідження. Методика тесту передбачала розв'язання практичних завдань, за результатами яких можна оцінювати: вербальну і образну креативність, а також окремі креативні здібності: швидкість, гнучкість, оригінальність, здатність бачити суть проблеми, вміння нестандартно мислити.

Завдання методики оцінювалося за такими факторами: швидкість (легкість, продуктивність) – кількісний показник, який відображає здатність до генерування великої кількості ідей (асоціацій, образів), характеризує швидкість творчого мислення і вимірюється числом результатів; гнучкість – відображає здатність до висунення різноманітних ідей, переходу від одного аспекту проблеми до іншого, характеризує гнучкість творчого мислення і вимірюється числом категорій (світ природи, тваринний світ, людина, механічне, символічне, декоративний

елемент, мистецтво, динамічне явище, видове (місто, будинок, двір, дорога); оригінальність – характеризує здатність до висування ідей, відмінних від нормативних, очевидних, і вимірюється кількістю неординарних відповідей, незвичайним застосуванням елементів.

Тест «*Прихована форма*» викликав похвалу у студентів, більшість із них активно включались у роботу. За завданням треба було у складному, мало структурованому зображенні знайти якомога більше різних фігур. Середня кількість відповідей за цим тестом – 10 (від 3 до 20), всього дано 145 відповідей. Найчастіше зустрічались відповіді «лампочка», «парасоля», «відро», «ківі», «летюча миша», «хмара», «сонце». Оригінальні відповіді: «нога динозавра», «вибух», «черепашка», «каштан», «тюлень». Сумарний показник цього тесту визначається за формулою  $Ti = n + 5k$  ( $Ti$  – сумарний показник;  $n$  – кількість відповідей, одна відповідь – 1 бал;  $k$  – кількість оригінальних відповідей, одна відповідь – 5 балів). Результати обробки тесту такі: студентів, які набрали від 3 до 10 балів, віднесено до категорії осіб з низьким рівнем здатності до оригінального творчого мислення (39,0%), від 11 до 18 балів – із середнім рівнем (48,6%), понад 19 – з високим рівнем здатності до оригінального мислення (12,4%).

Тест «*Свобода асоціацій*» (образна креативність) володіє широкою інформативністю і дозволяє визначити рівень розвитку здатності до асоціювання, візуальної креативності, здатності до перетворень, варіативності мислення. Тест складається із 15 малюнків, які можна трактувати неоднозначно. Студенти повинні були без довгих роздумувань дати кожному малюнку кілька інтерпретацій. Оцінка результатів здійснювалася за такими показниками: 1) кількість варіантів (асоціацій); 2) оригінальність (унікальність); 3) різноманітність стратегій (асоціативні зони); 4) ступінь віддаленості асоціацій. Серед варіантів відповідей на малюнки до тесту найчастіше зустрічалися «Політ у Космос», «Сонячна галактика», «Агресія», «Спокій», «Чоловіче і жіноче начало». Оригінальні, рідкісні відповіді: «Забуття близької людини», «Удар у спину», «Символ мудрості», «Дуель супротивників». Кількість варіантів до кожного малюнку – від 1 до 5. Студенти із значним творчим потенціалом придумали велику кількість незвичайних підписів-асоціацій, що говорить про розвинену уяву, фантазію, швидкість і оригінальність мислення. Тоді як багатьом тестованим важко було придумати і по одному варіанту, переважно це були однослівні відповіді типу «Ніч», «Вода», «Море». Загалом за результатами тесту визначено, що високий рівень здатності до асоціацій, уяви і фантазії показали 12,0%, 46,0% студентів за цим показником мають середній рівень, низький – у 42,0% студентів.

Метою методики «*Образна пам'ять*» було виявлення рівня розвитку пам'яті і спостережливості у студентів. Для цього ми підготували спеціальну таблицю, яка складається із 16 квадратів з малюнками. Студентам пропонувалося протягом 20 секунд запам'ятати максимальну кількість образів із цієї таблиці. Потім протягом однієї хвилини вони

повинні були відтворити те, що запам'ятали (намалювати). У результаті підрахунку правильно відтворених образів визначено відповідну кількість балів – від 1 до 10.

Як показав тест, переважна більшість студентів володіють низьким і середнім рівнем розвитку образної пам'яті та спостережливості, лише незначна частина показала високий рівень, відтворивши більше половини зображених на таблиці фігур.

Результати обробки тесту такі: студентів, які набрали від 1 до 3 балів віднесено до категорії осіб з низьким рівнем розвитку образної пам'яті та спостережливості (42,6 %), від 4 до 7 балів – із середнім рівнем (45,6 %), 8 балів і більше – з високим рівнем образної пам'яті та спостережливості (11,8 %).

Для проведення діагностики рівня теоретичних знань студентів з образотворчого мистецтва нами розроблено тести з теорії рисунку, композиції, живопису і кольорознавства (Додатки М, М1, М2), які складаються із 30 запитань, на кожне з яких потрібно обрати правильну відповідь із трьох варіантів. Отримані результати тестування висвітлено в таблиці 2. 7.

Таблиця 2. 7

**Результати визначення рівнів теоретичних знань студентів  
з образотворчого мистецтва  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

№ з/п	Знання	Рівні %		
		низький	середній	високий
1.	Теорії рисунку	42,0	40,0	18,0
2.	Теорії живопису й кольорознавства	38,0	46,0	16,0
3.	Теорії композиції	48,0	44,0	8,0
<b>4.</b>	<b>Середній показник</b>	<b>42,7</b>	<b>43,3</b>	<b>14,0</b>

У результаті тестування виявлено, що загалом студенти мають низький і середній рівень теоретичних знань за всіма показниками цього блоку. Найнижчими виявилися показники з теорії композиції: високий рівень мають лише 8,0 % опитуваних, середній – 44,0 %, низький – 48,0 %. Причиною цього, на нашу думку, є слабка довузівська підготовка з цієї дисципліни у більшості студентів. Вагомою причиною також є низький рівень мотивації до навчання, тому студенти не мають бажання до самостійного пошуку, оволодіння новими знаннями. Теоретично краще підготовленими є ті студенти, які мають високий рівень мотивації, закінчили художні школи або коледжі. Але таких небагато.

З теорії живопису й кольорознавства показники такі: високий рівень виявлено у 16,0 % студентів, середній – у 46,0 %, низький рівень знань показали 38,0 %. Без знань теорії кольору практичні завдання виконувати дуже складно, тому роботи професіоналів завжди можна відрізнити від робіт «дилетантів» не тільки за індивідуальним почерком, а й за рівнем

оволодіння теоретичними знаннями, пов'язаними з поняттями про особливості сприйняття та основні властивості кольору, психофізіологічний вплив на людину, особливості його змін залежно від освітлення, відстані.

Знання теорії рисунку виявилися дещо вищими: високий рівень засвідчили 18,0 % опитуваних, середній – 40,0 %, низький – 42,0 % студентів.

Отже, у результаті дослідження зроблено висновок про необхідність поглиблення теоретичних знань у студентів з усіх спеціальних дисциплін, які перебувають у тісному взаємозв'язку, і для розвитку творчих здібностей це є важливою і необхідною умовою.

Опрацювання результатів дослідження дало змогу зробити загальний висновок про стан розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками *когнітивно-пізнавального* критерію (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

**Результати визначення рівнів розвитку творчих здібностей  
за показниками когнітивно-пізнавального критерію  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

№ з/п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)		
		низький	середній	високий
1.	Знання теорії образотворчого мистецтва	42,7	43,3	14,0
2.	Здатність до оригінального творчого мислення	39,0	48,6	12,4
3.	Здатність до створення художнього образу: розвинена творча уява, фантазія	42,0	46,0	12,0
4.	Здатність до художнього сприйняття: розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення	47,5	44,0	8,5
<b>5.</b>	<b>Середній показник</b>	<b>42,8</b>	<b>45,5</b>	<b>11,7</b>

На основі отриманих даних нами визначено три рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками *когнітивно-пізнавального* критерію.

*Студенти з високим рівнем* визначаються здатністю до оригінального мислення; постійним виявленням творчої уяви і фантазії, розвинутою зоровою і образною пам'яттю, спостережливістю, здатністю до створення яскравих художніх образів, до різних асоціацій, художнього сприйняття і цілісного бачення. Студенти, віднесені нами до цієї групи, володіють значною теоретичною базою знань із фахових дисциплін.

*Студенти із середнім рівнем* розвитку творчих здібностей визначаються переважно шаблонним мисленням; слабкою уявою



і фантазією; слабо розвинуеною зоровою пам'яттю і спостережливістю, здатністю до створення лише стереотипних художніх образів; бідністю асоціацій; нездатністю до художнього сприйняття і цілісного бачення. У студентів, віднесених до цієї групи, теоретичні знання носять несистематичний характер, окремі питання викликають труднощі.

*Низький рівень* визначається шаблонним мисленням; слабкою уявою і фантазією; нерозвинуеною зоровою пам'яттю і спостережливістю; нездатністю до створення художніх образів; бідністю асоціацій; нездатністю до художнього сприйняття і цілісного бачення; слабкою теоретичною базою.

Отримані результати вказують на те, що більшість студентів загалом мають середній і низький рівень сформованості творчих здібностей за показниками когнітивно-пізнавального критерію: у них слабо розвинуене творче мислення, фантазія і уява. Здібністю до художнього сприйняття, розвинуеною зоровою пам'яттю володіє незначний відсоток студентів, що стає причиною багатьох помилок при виконанні як навчальних, так і творчих завдань. Високий рівень теоретичних знань показали лише 14,0 % студентів, середній – 43,3 %, низький рівень – 42,7 % тестованих.

Для діагностування розвитку творчих здібностей і практичних умінь за показниками **практично-творчого критерію** студенти отримали завдання: зобразити нескладний натюрморту із предметів побуту у змішаній кольоровій гамі, при денному боковому освітленні. Формат А2, техніка – на вибір (акварель, гуаш), термін виконання – 8 годин. Аналіз і оцінювання робіт здійснено комісією у складі викладачів кафедри, оцінка виставлялася з кожного параметру окремо за кожену роботу, дані заносилися у таблицю за формою, поданою у таблиці додатка Н. Потім вираховували середнє арифметичне з кожного блоку параметрів і середнє арифметичне за всіма параметрами (композиційне рішення, колористичне рішення, техніка виконання) для кожного студента. З кожного блоку параметрів студенти були поділені на три рівні: високий, середній, низький. До високого рівня віднесено студентів із середньоарифметичною оцінкою більше 4 балів, до середнього – більше 3 балів, до низького – 3 бали і менше. Загальні результати оцінювання висвітлено в таблиці додатка Н.

Як бачимо, серед показників блоку «Композиційне рішення» найнижчими були результати за показником «цілісність і виразність композиції» – усього 9,5 % студентів показали високий рівень, середній 49,0 %, 41,5 % – низький. Лише 10 % показали високий рівень за показником «вияв композиційного центру кольором», що говорить про слабкий рівень знань про властивості кольору і його можливості як засобу передачі композиційного центру.

У блоці «Колористичне рішення» найнижчими виявилися результати за показником «передача тепло-холодності світла і тіні»: усього 7,0 % від загальної кількості учасників експерименту показали високий рівень, середній – 51,5 %, 41,5 % – низький. Також великий відсоток студентів



(43,5 %) показали низький рівень за показником «цілісність, узагальненість зображення», що підтверджує наші попередні висновки про низький рівень здатності до цілісного художнього бачення.

Блок параметрів «Техніка виконання» виявив слабкий рівень володіння художніми матеріалами, низький рівень конструктивної побудови, складність у передачі плановості, фактури і матеріальності зображуваних предметів. Як результат, найнижчими серед показників цього блоку були результати за показником «ступінь завершеності роботи», високий рівень тут показали лише 8,5 % студентів, середній – 49,5 %, низький – 38,8 %.

За результатами аналізу робіт нами визначено три рівні розвитку творчих здібностей студентів за показниками практично-творчого критерію.

*Студенти з високим рівнем* визначаються вільним володінням різними художніми техніками, здатністю до створення завершеного художнього твору з цікавою оригінальною композицією, пластичним колірним рішенням і грамотною конструктивною побудовою.

*Студенти середнього рівня* визначаються недосконалим володінням художніми техніками, нездатністю до створення завершеного художнього твору; стереотипною композицією, бідним колірним рішенням і невпевненою конструктивною побудовою.

*Низький* рівень за показниками практично-творчого критерію показали студенти, які володіють переважно однією художньою технікою, не здатні до створення завершеного художнього твору; роботи визначаються помилковою композицією, бідним колірним рішенням і слабкою конструктивною побудовою.

Отже, дані констатувального експерименту дозволяють визначити загальний рівень розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва (таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

**Результати визначення рівнів розвитку  
творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

№ з/п	Критерії	Рівні розвитку творчих здібностей (%)		
		низький	середній	високий
1.	Мотиваційно-цільовий	41,2	50,9	7,9
2.	Емоційно-вольовий	40,0	50,4	9,6
3.	Когнітивно-пізнавальний	42,8	46,0	11,3
4.	Практично-творчий	38,2	51,3	10,5
<b>5.</b>	<b>Загалом</b>	<b>40,6</b>	<b>49,6</b>	<b>9,8</b>

Як бачимо, показники мотиваційно-цільового і емоційно-вольового

критеріїв виявилися нижчими, ніж когнітивно-пізнавального і практично-творчого. Тому врахуємо це на подальшому етапі дослідження.

Проведення констатувального експерименту дало змогу визначити три рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: високий (системно-творчий), середній (репродуктивний), низький (елементарний).

**Системно-творчий (високий)** рівень розвитку творчих здібностей було виявлено у 9,8 % досліджуваних студентів, для яких характерні високі показники за всіма критеріями: наявність стійкої внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчання і творчості, причому з переважанням внутрішніх чинників; позитивна орієнтація на навчальний процес; бажання самореалізуватися. Студенти з високим рівнем розвитку творчих здібностей усвідомлюють їхнє значення для майбутньої професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, виявляють зацікавленість у подальшому самовдосконаленні, творчому зростанні, активно включаються у творчий процес, емоційно і з цікавістю реагують на нові завдання, виконують їх без особливої напруги, з натхненням і старанністю, виявляючи при цьому сильні волеволі якості, цілеспрямованість, наполегливість.

Студенти цієї групи впевнені у своїх можливостях, можуть реально аналізувати ситуацію, критично оцінюють власні досягнення і досягнення однокласників; виявляють високу активність, ініціативність при розв'язанні творчих завдань, здатні висувати велику кількість ідей, володіють оригінальним мисленням, розвиненою зоровою пам'яттю, творчою уявою і фантазією, здатністю до асоціацій, до створення художнього образу. Такі студенти володіють здатністю до художнього цілісного бачення (вміння узагальнювати, виділяти головне), на основі цього створювати виразні художні композиції, з оригінальним трактуванням кольору, відчуттям його руху і пластичності, працюють з різними образотворчими матеріалами, прагнуть до пошуку індивідуального творчого почерку, здатні до самостійної роботи над удосконаленням своєї майстерності, пробують різні художні техніки, вивчають творчість видатних художників.

Студенти з високим рівнем розвитку творчих здібностей володіють ґрунтовними теоретичними знаннями з усіх фахових дисциплін, застосовують їх на практиці; у них значний творчий потенціал, інтелектуальні здібності, вони прагнуть до знань, багато читають, уміють самостійно працювати з літературою, використовують Інтернет для пошуку нової цікавої інформації, відвідують музеї, художні виставки, спілкуються з творчими людьми.

Групу студентів з характерними ознаками **середнього (репродуктивного)** рівня розвитку творчих здібностей складають 49,6 % із числа досліджених. Їхня художньо-творча діяльність має несистемний характер, до якої спонукають мотиви ситуативного типу, переважають зовнішні чинники мотивації до навчання і творчості, у них

недостатньо виражене бажання до самореалізації. Вони не зовсім усвідомлюють значення творчих здібностей для майбутньої професійної діяльності, тому не вважають для себе необхідним спеціально їх розвивати, не прагнуть до свого подальшого саморозвитку, відрізняються слабкою ініціативністю.

Студенти цієї групи без особливого бажання і цікавості включаються до творчої діяльності, мають слабе уявлення про власну емоційну сферу. Нові завдання виконують без натхнення і старанності, відчувається скованість, невпевненість у своїх можливостях, спостерігається надмірна тривожність, хвилювання. Для них характерні розчарування при перших невдачах, відсутня цілеспрямованість і наполегливість у роботі, невисока працездатність.

Такі студенти не можуть реально аналізувати ситуацію, неадекватно оцінюють власні досягнення і досягнення одногрупників, не проявляють високої активності й ініціативності при розв'язанні творчих завдань, виявляють у більшості випадків стереотипне мислення, рідко висувають оригінальні ідеї. Їхня зорова пам'ять, творча уява і фантазія розвинена слабо, їм складно уявити кінцевий результат задуманого. Студенти цього рівня не володіють здатністю до цілісного бачення, тому відчувають значні проблеми у створенні художнього образу.

Теоретичні знання недосконалі, у деяких питаннях зовсім відсутні. Творчі роботи носять переважно стандартний характер, без особливого емоційного настрою, виразності. Композиційне рішення не зовсім продумане, іноді випадкове, формат не завжди відповідає задуму. У роботі з художніми матеріалами відчувається скованість, небажання урізноманітнювати техніку виконання, знайти власний творчий почерк. Такі студенти рідко виявляють ініціативу до самостійної роботи, мають посередні інтелектуальні здібності, не відрізняються особливим потягом до знань, мало читають, не вміють працювати над розробками творчих завдань, в основному копіюють чужі ідеї й пошуки. Вони без особливого захоплення відвідують виставки і музеї, мають вузьке коло спілкування.

До групи студентів, які відповідали показникам *елементарного (низького) рівня* розвитку творчих здібностей, було віднесено 40,6 % від загальної кількості тих, хто брав участь у констатувальному експерименті. Характерними ознаками розвитку творчих здібностей цих студентів є те, що у них відсутні внутрішні мотиви до навчально-творчої діяльності, до самореалізації. Вони не усвідомлюють важливості творчого зростання для майбутньої професійної діяльності, не впевнені у своїх можливостях.

До творчої діяльності включаються неохоче, тому вона проходить у стані напруження; спостерігається байдужість, апатія, часті зміни настрою, що негативно впливає на відображення власних емоцій, розвиток інтересу до творчого процесу взагалі. У таких студентів відсутня цілеспрямованість, наполегливість, низька працездатність, вони не здатні до самоаналізу, адекватної самооцінки своїх творчих дій і досягнень товаришів.

У них шаблонне мислення, переважають формальне вирішення завдання і стереотипність відповідей, бідний асоціативний ряд. Уява і фантазія спрацьовують в окремих випадках, інтуїція практично відсутня, що виявляється у незацікавленості творчим процесом. Студенти цього рівня розвитку здібностей не здатні до цілісного художнього бачення, творчі роботи відзначаються стандартною, часто помилковою, компоновкою, неправильно обирається формат, не продумується загальне колористичне рішення, відсутнє вміння спостерігати, аналізувати і порівнювати великі колірні плями, робота ведеться непослідовно, хаотично, що свідчить про неспроможність уявити кінцевий результат.

Низький рівень теоретичних знань не дає змоги застосовувати їх на практиці, тому допускається велика кількість помилок при виконанні академічних і домашніх завдань. Використання художніх засобів часто не відповідає темі завдання, є суттєві помилки у світлотіньовому та колірному рішенні. Творчі домашні роботи для таких студентів є дуже складним процесом, з яким справляються лише одиниці з цієї групи. В основному вони копіюють роботи з методичного фонду, роботи своїх однокласників. Творчий потенціал перебуває у нереалізованому вигляді, студенти не здатні самостійно працювати над освоєнням різноманітних художніх технік, над пошуком власного творчого почерку, індивідуального стилю. Майже відсутня цікавість до творчості інших художників, вузьке коло інтересів і уподобань, вони рідко відвідують виставки, музеї, що позначається на відображенні власних ідей.

Проведене дослідження дає змогу визначити найбільш характерні проблеми у розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін:

- низький рівень мотивації до навчально-творчої діяльності;
- слабка емоційна активність, невпевненість у власних силах;
- відсутність цілеспрямованості і наполегливості;
- слабкий рівень знань теорії образотворчого мистецтва;
- недостатнє володіння художніми матеріалами і техніками, слабкий розвиток моторики руки;
- невміння грамотно і творчо підходити до розв'язання творчих завдань;
- низький рівень здатності до цілісного художнього бачення.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження показали, що рівень розвитку творчих здібностей студентів є недостатнім. Переважна більшість має слабкий рівень мотивації, що не сприяє активному включенню їх у творчу діяльність, яка є засобом виявлення і розвитку зазначених здібностей. З цього можна зробити висновок, що у першу чергу треба розвивати мотиваційну сферу студентів, щоб вони змогли повірити у власні сили і творчий потенціал, пробудити у них потяг до творчості, до нестандартного розв'язання завдань, самостійного творчого пошуку. Виходячи з отриманих даних і на основі попереднього аналізу наукової літератури, можна стверджувати, що ефективність

розвитку творчих здібностей студентів можна значно підвищити, якщо застосувати особистісний підхід до кожного, творчі технології навчання, прогресивні педагогічні форми та методи роботи викладача. Тобто, у процесі вивчення фахових дисциплін слід використовувати інноваційні педагогічні технології, які побудовані на принципах особистісного, системно-синергетичного, діяльнісного підходів і спрямовані на комплексний розвиток одночасно усіх компонентів творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: мотиваційного, емоційного, когнітивного та діяльнісного.

### РОЗДІЛ 3

## ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

### 3.1. Обґрунтування технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва – одне із пріоритетних завдань вищої педагогічної освіти. Адже сьогодні педагог має відповідати високим професійним і загальнокультурним вимогам, спрямованим на цілісність педагогічних процесів, перетворення змісту освіти у механізм системного розвитку творчої особистості, реалізації її творчого потенціалу.

Дослідження психологічних аспектів проблеми показало, що успішність розвитку творчих здібностей студента залежить від уміння педагога організувати навчально-творчу діяльність з опорою на уже сформовані знання, уміння, навички. Лише у цьому випадку ціла низка психічних функцій, які перебувають у стадії дозрівання, активізуються і відбувається процес розвитку творчих здібностей.

Метою нашого дослідження є розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення фахових дисциплін: рисунку, живопису, композиції. При цьому враховуємо, що здібності є складним системним утворенням, виявляються і розвиваються під час діяльності, всі їхні структурні компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку, між ними відбувається активна взаємодія, за синергетичними принципами – обмін енергією.

Розглядаючи проблему розвитку творчих здібностей особистості, слід урахувати теорію функціональної асиметрії головного мозку. Згідно з цією теорією ліва півкуля відповідає за раціонально логічні операції, а права – за інтуїтивні, структурно-образні. Тому ліва півкуля обробляє інформацію лінійно, аналітично і логічно, а права – глобально, релятивно, синхронно й інтуїтивно, тобто нелінійно. Функція правої півкулі – сприймання структур, зв'язків, почуття прекрасного. У навчанні ж головна роль належить лівій півкулі, що значною мірою знижує діяльність правої. Тому ті, хто володіють розвиненим гострим образним сприйняттям, найбільше страждають від шаблону лінійності. Адже обидві півкулі взаємопов'язані і працюють синхронно, а найбільша продуктивність можлива за умови їх інтеграції [143, 4–5].

Цілком погоджуємося з думкою О. Кульчицької про те, що знання і навички, що накопичуються завдяки діяльності лівої півкулі, у співдії з інтуїцією і натхненням, які продукує права півкуля, дають високі художні досягнення [143, 5]. Тому для розв'язання поставленого завдання, на нашу думку, необхідно розробити таку технологію, яка відповідає сучасним освітнім вимогам, ураховує результати психолого-педагогічних,

нейропсихологічних досліджень і спрямована на гармонійний розвиток творчих здібностей студентів.

Термін «технологія», який довгий час використовували при вивченні й описуванні виробничих процесів, означає сукупність методів, що здійснюються в будь-якому процесі (від грецьк.: *techne* – мистецтво, майстерність, уміння; *logos* – слово, учіння).

Звідси *педагогічна технологія* – сукупність правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів розвитку, навчання і виховання студентів.

Роботи багатьох сучасних психологів і педагогів (В. Беспалька, К. Бондаревської, О. Вербицького, В. Монахова, Г. Селевка, В. Серикова та ін.) присвячені вивченню сутності педагогічної технології, яка, залежно від структури і складових навчального процесу, розглядається вченими як дидактична система, модель, системний метод, процес, спосіб, порядок, діяльність, що передбачає логічність, послідовність, проектування навчального процесу [27; 39; 44; 190; 191; 270; 271; 273].

Поняття «педагогічна технологія» А. Маслоу, Е. Келлі, К. Роджерс та інші розуміють як сукупність особистісних якостей учителя, манери й стилю його поведінки, прийомів впливу на учнів і встановлення сприятливих взаємин.

У результаті аналізу існуючих визначень та спираючись на позицію В. Монахова, можемо зробити висновок, що *педагогічна технологія* – це науково обґрунтована модель діяльності педагога щодо проектування та організації навчально-виховного процесу, з логічно визначеною послідовністю дій, спрямованих на розв'язання визначених педагогічних завдань із максимальним досягненням запланованого результату [190; 191, 66–83], яка володіє здатністю бути адаптованою до різних ситуацій особистісного розвитку і забезпечувати необхідний простір свободи для творчого саморозвитку студентів і викладача.

*Основою педагогічної технології*, на думку В. Беспалька, є дидактичний процес, структура якого складається із трьох взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних компонентів: *мотиваційного*, власне *пізнавальної діяльності* та *управління* цією діяльністю. Залежно від вихідних педагогічних уявлень, покладених в основу побудови кожного з компонентів, виходять різноманітні технології цього процесу, кількість яких необмежена. Але кожній діагностично сформульованій меті навчання відповідають визначений процес і оптимальна технологія [27, 96].

Як вважає К. Бондаревська, будь-яка педагогічна технологія може стати особистісно зорієнтованою, якщо відповідатиме таким вимогам, як співробітництво, діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку кожного, надання йому необхідного простору, свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки, співтворчість учителя й учня [39].

Традиційне навчання образотворчій діяльності завжди будувалося

на *діяльній основі*. Такими є технології навчання рисунку, живопису та скульптури з натури, по пам'яті й за уявою (В. Кузін, М. Ростовцев, О. Терентьев). Адже, згідно із психологічними дослідженнями, глибоко й фундаментально засвоюється те, відносно чого у людини є досвід предметної діяльності.

Слід зазначити, що технології художньо-естетичного розвитку в першу чергу вимагають звернення до особистісної сфери людини. Особистісно-смілова організація навчального процесу передбачає використання низки прийомів і методів, зокрема, створення емоційно-психологічних установок, адже емоційно-чуттєва сфера домінує у мистецтві і творчості.

У науковій літературі аналізуються різні види педагогічних технологій: інтегровані, розвивальні, модульного навчання, інтерактивні, проектні, ігрові, особистісно зорієнтовані тощо, які умовно поділяються на технології управління, навчання і виховання.

Незважаючи на різну класифікацію, вони повинні відповідати основним методологічним вимогам (принципам): концептуальності (наукове обґрунтування); системності (логіка процесу, взаємозалежність складових, цілісність); ефективності (гарантованість у досягненні мети); керованості (можливість цілепокладання, планування, проектування навчально-виховного процесу, поетапної діагностики, вибір методів, корекція результатів); відтворюваності (можливість використання в подібних освітніх закладах) [270, 21–24].

При розробці технології розвитку творчих здібностей ми враховували думку М. Федорової про те, що синергетичний підхід в освіті «...ґрунтується на домінуванні в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоуправління і полягає у стимулювальному або збуджувальному впливові на суб'єкт з метою його саморозкриття і самовдосконалення у процесі співробітництва з іншими людьми і з самим собою» [305, 4]. Як вважає дослідниця, «реалізація синергетичного підходу в діяльності викладача виявляється в оновленні змісту, методів і форм навчання з урахуванням таких факторів, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, управління і самоуправління тощо» [305, 10]. Також вона переконана, що на оптимізацію навчання суттєво впливають особистісні якості педагога, сповнені синергетичного змісту: нелінійний стиль мислення; концептуальний і методологічний плюралізм; сполучення абстрактно-логічного і образно-інтуїтивного, раціонального та ірраціонального способів мислення; творчий стиль, конкретність мислення при умінні виділяти головне; почуття міри у використанні тих чи інших методів викладання; емоційна чуттєвість, контактність у спілкуванні. Оптимальна організація педагогічного процесу, на думку дослідниці, передбачає самостійність і творчий підхід педагога до роботи [305, 147].

Для нашого дослідження цінними є праці Г. Падалки. Вона окреслює три провідні позиції, на яких ґрунтується особистісно



зорієнтований підхід у контексті мистецької освіти: 1) спрямування навчального процесу з мистецьких дисциплін на розвиток особистості студента; 2) визнання необхідності максимального сприяння художньому розвитку студента – розширенню можливостей сприймання, формуванню мистецько-виконавських умінь і навичок, активізації його творчого потенціалу й здатності до художньої творчості, а також розвитку спеціальних мистецьких здібностей; 3) ствердження суб'єктної ролі студента у процесі мистецького навчання, тобто він має виступати як суб'єкт освітнього процесу, як активний його учасник [226, 72–73].

На думку дослідниці, особистісний підхід передбачає створення умов для самореалізації, саморозвитку особистості. Педагог повинен не тільки пояснювати і показувати, як треба діяти у мистецтві, залучаючи до відтворення художньо-виконавських і творчих дій, а головне – формувати прагнення бути неповторною особистістю в мистецтві, шукати оригінального, самобутнього вирішення мистецьких проблем [226, 74].

Аналізуючи основні принципи організації педагогічного процесу, О. Рудницька доповнює їх новими, а саме:

1) принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливові;

2) принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії;

3) принцип залежності розвитку особистісних якостей від створення педагогічних ситуацій;

4) принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу;

5) принцип спонукання до творчого самовираження [267, 92].

Розгляд існуючих педагогічних технологій дозволяє переконатися в тому, що їх використання цілісно впливає не лише на розвиток студента, а й на особистість педагога, активізуючи всі компоненти творчих здібностей і особистісних якостей.

Діяльність студента вважаємо основою навчального процесу, викладач повинен лише її спрямовувати у потрібне русло. Тому розроблена нами технологія розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін є розвивальною, має структурну організацію, відображає предмет і завдання професійної освіти, побудована з урахуванням особистісно зорієнтованого, діяльнісного, системно-синергетичного підходів і змістовно представлена дидактичними компонентами цілісного педагогічного процесу (рис. 3.1).

Упровадження розробленої технології передбачає побудову такого освітнього простору, щоб кожен студент став суб'єктом творчої діяльності, саморозвитку і самовдосконалення, вищою формою якого є вияв індивідуальності, неповторності й творча самореалізація особистості майбутнього професіонала.

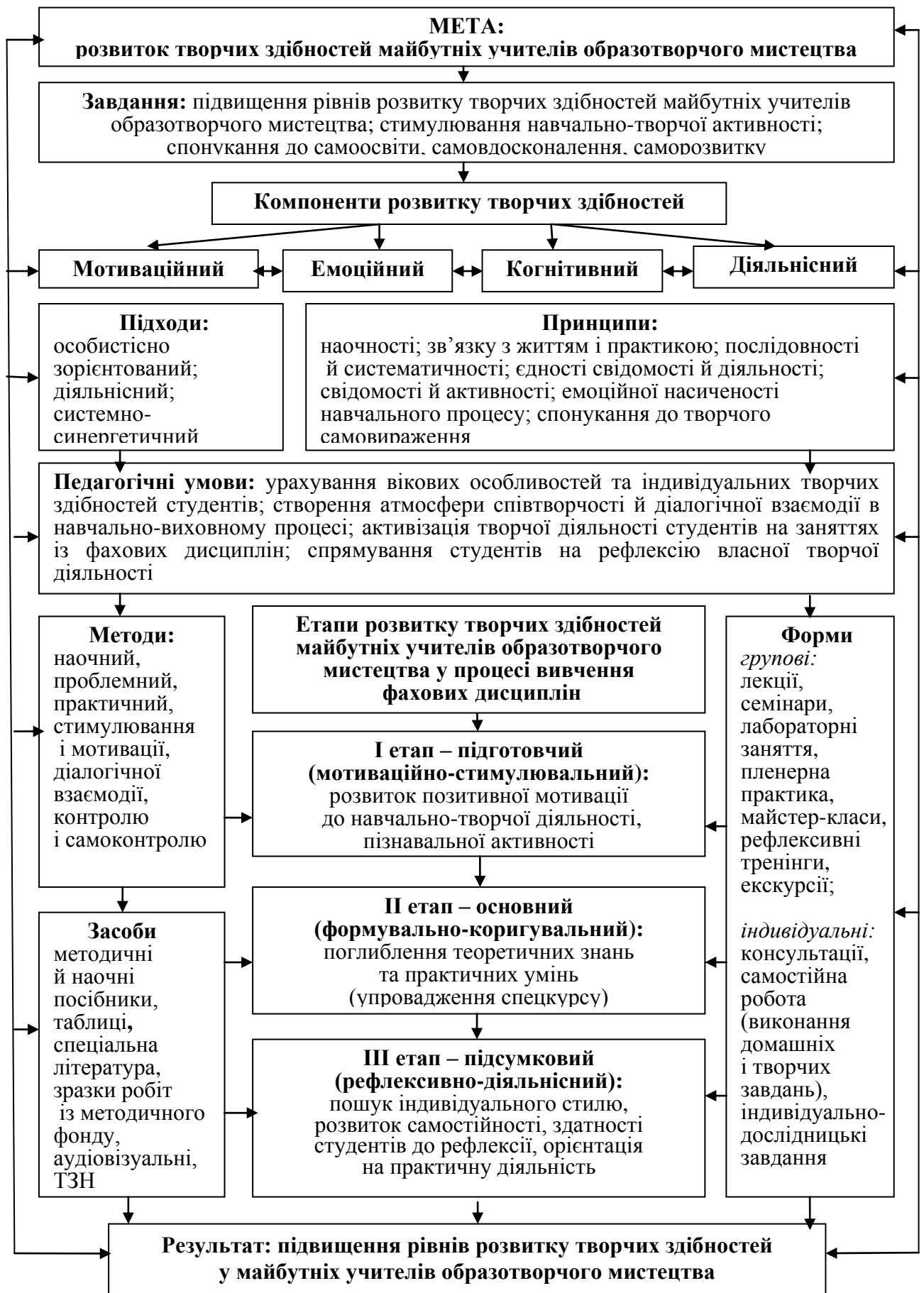


Рис. 3.1. Технологія розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін

Зміст навчальних дисциплін має бути скоригований згідно з вимогами до змісту навчального предмета, викладеними С. Сисоєвою: зміст навчального матеріалу повинен виходити за межі стандартних програм, відрізнятися більшим рівнем узагальненості, враховувати інтереси студентів, стиль і швидкість засвоєння ними знань, залишати можливість більш глибокого проникнення у суть тієї чи іншої вивченої теми [275, 268]. Скориговані нами відповідно до положень кредитно-модульної системи навчання програми фахових дисциплін «Рисунок», «Живопис», «Композиція» відповідають таким вимогам: узгодженість змісту теоретичних знань і практичних завдань із загальною системою фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва; спрямованість аудиторних і самостійних завдань на розвиток усіх компонентів творчих здібностей; чергування короткочасних вправ і довготривалих завдань; цілеспрямоване залучення студентів до виконання творчих робіт з поступовим ускладненням поставленого завдання; варіативність самостійних творчих завдань, стимулювання самостійності вибору способів їх виконання, техніки і матеріалу.

Зміст навчальних дисциплін побудований за визначеними принципами: зв'язок практичного та теоретичного навчання; засвоєння і закріплення закономірностей зображення; спрямування практичної аудиторної і самостійної роботи на художньо-творчу діяльність. Основна відмінність від традиційних програм – орієнтування на творчі, самостійні, а не на репродуктивні способи одержання знань, умінь і навичок у навчальній діяльності, альтернативність вибору практичних завдань. Система завдань побудована на варіативному принципі: кількість та складність їх може змінюватися відповідно до індивідуального рівня підготовки та здібностей студентів (додатки Р, Р.1, Р.2).

При створенні *технології розвитку творчих здібностей* студентів врахувалися основні вимоги до організації навчального процесу – дидактичні принципи навчання, які носять загальний, універсальний характер, їх дія поширюється на кожен навчальну дисципліну.

На основі аналізу педагогічної літератури [17, 32; 83, 28; 238, 445; 261, 114; 267, 92; 279, 211-220], серед усіх дидактичних принципів нами виокремлено найбільш значущі, до яких можна віднести: принцип наочності; зв'язку з життям і практикою; систематичності й послідовності у підготовці фахівців; єдності свідомості й діяльності; проблемності в навчанні; свідомості, активності й самостійності у навчальній роботі. Розглянемо основні характеристики зазначених принципів стосовно вивчення фахових образотворчих дисциплін.

*Принцип наочності* вперше як принцип навчання, розвитку і виховання був сформульований Я. Коменським, а у подальшому підтриманий І. Песталоцці, К. Ушинським та іншими педагогами.

Використанню наочності велике значення надавали видатні художники-педагоги: Д. Кардовський, М. Кримов, А. Лосенко, П. Чистяков та ін. Важлива дидактична роль наочності підтверджена низкою

психологічних і фізіологічних досліджень. Адже, як відомо, зір є головним фактором у чуттєвому пізнанні навколишнього середовища. Інформація, яка надходить у мозок через органи зору, найбільш легко засвоюється і міцно запам'ятовується [238, 448].

Разом з тим, у процесі навчання дуже важливо забезпечити раціональне поєднання наочних методів з усіма іншими.

На заняттях із фахових образотворчих дисциплін використовуються такі види наочності: репродукції, таблиці, зразки робіт із фондів, навчальні відеофільми, фотографії.

*Принцип зв'язку теорії з практикою і життям* передбачає взаємозв'язок отриманих студентами знань з їхньою практичною навчальною роботою. Теорія у процесі навчання спрямовує практику, тоді як під час практичної роботи теоретичні поняття уточнюються і конкретизуються. Знання і вміння, отримані на заняттях, є базою для подальшого професійного і творчого зростання майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Цей принцип реалізується у процесі широкого використання на заняттях національного компонента (національний посуд у постановках натюрмортів, національні костюми природи тощо), систематичного ознайомлення студентів з новинами у галузі культури, мистецтва і народної творчості. Це виробляє потребу брати активну участь в екскурсіях, у виставковій діяльності різного рівня.

*Принцип послідовності й систематичності* розвитку творчих здібностей студентів у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає засвоєння знань, умінь і навичок у визначеному логічному зв'язку. Тобто всі нові відомості, які отримують студенти, повинні логічно пов'язуватися з уже засвоєним матеріалом і вписуватися в існуючу систему знань.

На практиці дотримання цього принципу не повинно зводитися до установки незмінної системи і послідовності викладення і засвоєння навчального матеріалу. Можливі варіанти побудови навчального процесу, зміни в ході навчання, якщо виникає така необхідність.

У сучасній дидактиці умовно визначено два основних варіанти побудови навчальних програм і два підходи до системної організації навчального процесу:

1) виклад матеріалу у вигляді ланцюга, після засвоєння однієї навчальної інформації студенти переходять до іншої і т.д.;

2) виклад матеріалу можна схематично зобразити у вигляді системи концентричних кіл: ознайомлення з новою темою і повернення до неї на наступних етапах уже на більш високому рівні [310, 150]. Деякі науковці визначають також третій – змішаний варіант, який поєднує два попередніх [144, 96].

У практиці підготовки вчителів образотворчого мистецтва з фахових дисциплін в основному використовується «концентричний» підхід. Адже специфіка занять передбачає, що студенти на різних етапах підготовки постійно повертаються до розв'язання завдань, які ставилися перед ними

раніше, змінюється тільки рівень вимог до навчальних робіт.

*Принцип єдності свідомості й діяльності* впливає із загальноприйнятого закону єдності знань, умінь і навичок діяльності, де знання виникають, формуються і розвиваються у процесі творчої діяльності й одночасно є спрямовальним моментом людської діяльності. Отже, означений принцип, що сприяє розвитку творчих здібностей студентів, вимагає організації художньо-творчої діяльності. Тільки у процесі діяльності студенти можуть оволодіти художньо-творчими вміннями й отримати необхідні навички.

*Принцип свідомості й активності студентів*, який має особливе значення у практичній художньо-творчій діяльності, є одним із головних принципів розвитку творчих здібностей у процесі вивчення фахових дисциплін. Відповідно до цього принципу студент є не пасивним об'єктом педагогічних дій, а активним учасником, суб'єктом навчального процесу. Активна, свідома робота як під керівництвом педагога, так і самостійна, сприяє якісному засвоєнню матеріалу, формуванню вмінь, навичок і розвитку творчих здібностей. Власні потреби, мотиви, устремління впливають на навчальну діяльність студентів і формуються в цій діяльності.

Отже, врахування і вивчення потреб, інтересів, мотивів та емоційної сфери особистості кожного студента – основні способи стимулювання процесу розвитку їхніх здібностей до творчої діяльності.

У процесі навчання педагогу також потрібно враховувати особливості темпераменту, характеру, інтересів, переживань і обов'язково індивідуальних здібностей кожного студента.

Головні дидактичні принципи навчання, взяті за основу при побудові педагогічної технології, доповнені такими, що, на нашу думку, особливо стосуються мистецької освіти, а саме: принципом емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принципом спонукання до творчого самовираження (за О. Рудницькою).

*Принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу* розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності студента. Раніше зазначалося, що емоції, розвиток емоційно-вольової сфери відіграють велику роль у мистецькій освіті. Тому зміст навчального матеріалу, процес його вивчення, міжособистісні взаємини педагога та учня обов'язково мають бути емоційно насиченими [267, 94].

Таким чином, для розвитку позитивної мотивації у навчанні слід забезпечити процес переживання емоцій задоволення від досягнення успіхів, проявів самостійності та ініціативності, можливості самоствердження тощо [267, 95]. Для реалізації цього принципу педагог повинен розуміти внутрішній світ студента, використовувати методи емоційного стимулювання навчальної діяльності (заохочення і покарання, створення ситуацій успіху, позитивну атмосферу занять, постановку цікавих натюрмортів, вибір колоритної характерної натури, оригінальних костюмів).

*Принцип спонукання до творчого самовираження* відображає сучасні соціальні вимоги до підготовки нового типу людини, яка відчуває себе комфортно при будь-яких змінах [267, 96].

Як уважає О. Рудницька, творче самовираження доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості і сприяє цілісному розвитку особистості [267, 96]. З огляду на це, слід заохочувати студентів до виконання творчих робіт різного напрямку, використовувати різні матеріали і техніки, їхнє поєднання і комбінування з метою знаходження свого неповторного індивідуального стилю.

Результативність і успішність процесу розвитку творчих здібностей студентів залежить від низки дидактичних і *педагогічних умов*.

Оцінюючи динаміку процесу розвитку творчих здібностей, треба відзначити, що умови складають те середовище, в якому необхідні процеси, явища виникають, існують і розвиваються. Це ті умови, які створюються у навчально-пізнавальному процесі свідомо для ефективного досягнення поставленої мети і забезпечують найбільш результативний процес навчання.

У результаті аналізу існуючого педагогічного досвіду нами визначено *умови*, які забезпечують ефективність реалізації розробленої технології:

- урахування вікових особливостей та індивідуальних творчих здібностей студентів;
- створення атмосфери співтворчості й діалогічної взаємодії в навчально-виховному процесі;
- активізація творчої діяльності студентів на заняттях із фахових дисциплін;
- спрямування студентів на рефлексію власної творчої діяльності;

Коротко охарактеризуємо визначені умови.

Розвиток здібностей студентів вимагає максимального розкриття їхніх вікових можливостей і особливостей. Л. Виготський зазначав, що для кожного вікового періоду характерне своєрідне, специфічне і неповторне відношення між людиною і середовищем – «соціальна ситуація розвитку в певному віці» [48]. Це співвідношення визначає характер сприйняття як реальної дійсності, так і внутрішнього світу самої людини, що виявляється у новій структурі свідомості.

Проблемам розвитку студентів і старших школярів присвячено багато досліджень (Л. Виготський, І. Кон, Г. Селевко та ін.). Аналіз зазначених праць дає можливість виокремити ті вікові особливості, які мають важливе значення для розвитку творчих здібностей студентів [48; 84; 118; 119]. Слід підкреслити, що у цьому віковому періоді інтенсивно розвиваються мислення, уява, здібності до абстрагування, формулювання гіпотез, здатність до самоаналізу, здібності знаходити і ставити проблеми. Розвиток інтелекту пов'язаний із розвитком творчих здібностей, які вимагають не просто засвоєння інформації, а створення

чогось нового. У цьому віці особистість активізує свої творчі пошуки, напружуючись на різні протиріччя, долаючи труднощі. Важливо підкреслити таку властивість студента, як здатність до самозміни. Для цього вікового періоду також характерним є формування індивідуального стилю розумової діяльності.

У пізнавальних процесах індивідуальний стиль діяльності виступає як стиль мислення. Стиль мислення студента залежить від типу нервової системи, де одні властивості можуть бути компенсовані іншими. Тому індивідуальний підхід у навчанні є необхідним для стимулювання самостійності і творчої активності студентів, що позитивно впливає на розумові здібності й риси характеру, суттєво покращує результати.

Важливо відзначити також те, що головним психологічним процесом цього віку є становлення самосвідомості й стійкого образу «Я», відкриття свого внутрішнього світу. Виникає потреба у самопізнанні, самовираженні, бажанні виразити свою індивідуальність, проявляється потреба у самоповазі, отриманні визнання від інших. Тому свідоме і цілеспрямоване використання вікових особливостей дозволяє педагогу максимально стимулювати діяльність студентів, розвивати творчі здібності майбутніх фахівців, сприяти їх творчому зростанню.

Отже, індивідуалізований підхід передбачає орієнтацію на особистісні відносні норми, тому результати розвитку творчих здібностей особистості порівнюються з її власними попередніми показниками, а не з результатами динаміки розвитку інших студентів. Адже індивідуалізація навчального процесу – це виховання самостійності і формування передумов для саморозвитку особистості [228, 412].

Відомо, що розкриття творчих здібностей відбувається через *співтворчість* із талановитою особистістю, під впливом творчого педагога. Творчий викладач сприймає кожне поставлене перед ним завдання як унікальне, знаходить оригінальні способи його розв'язання, реалізуючи при цьому свої творчі можливості і стимулюючи творчі пошуки студентів. На думку дослідників, творчому педагогу притаманні уміння передбачати і прогнозувати розвиток педагогічного процесу, творча самостійність [253].

У контексті нашого дослідження важливо розглядати співтворчість викладача і студентів як спосіб розвитку самих її учасників. Проблема співтворчості у педагогіці й психології досліджувалася К. Абульхановою-Славською, В. Давидовим та ін. [1; 70]. Співтворчість дозволяє ствердити діалогічну форму спілкування, при цьому світогляд викладача взаємодіє із світоглядом студента, а процес навчання перетворюється у міжособистісний процес, де студент стає його співавтором.

Слід виокремити правила, які дозволяють реалізувати співтворчі взаємини викладача і студента:

- постійне самовдосконалення викладача як творчої особистості;
- демократичний стиль спілкування викладача зі студентами;
- забезпечення викладачем умов, засобів для розвитку творчих

здібностей студентів, які сприятимуть їхній творчій самореалізації;

– обговорення оригінальних методів розв'язання творчих завдань та нових ідей.

Для розвитку особистості важливими є діалогічні взаємини з іншими людьми, природою, суспільством. За своєю сутністю процес становлення людини є діалогічним. Саме діалог створює найбільш сприятливий психологічний режим для повноцінних і відкритих взаємин між людьми, коли зникають скутість і закомплексованість, з'являються віра у свої сили, впевненість у правильному виборі, що сприяє збагаченню творчого потенціалу, вивільненню творчих здібностей особистості. Для розвитку творчих здібностей значущість внутрішнього діалогу очевидна, і тому завдання викладача – сприяти цьому у процесі навчальної діяльності.

На думку М. Кагана, діалог передбачає:

- 1) унікальність кожного партнера і їх принципову рівність;
- 2) відмінність і оригінальність їхніх точок зору;
- 3) орієнтацію кожного суб'єкта на розуміння і на активну інтерпретацію його точки зору партнером;
- 4) очікування відповіді та її передбачення у власному висловлюванні;
- 5) взаємну доповнюваність позицій суб'єктів спілкування, співвіднесення яких є метою діалогу [95, 152].

Можна сказати, що метою навчального діалогу є міжособистісна взаємодія, у процесі якої студенти отримують можливість діяти творчо, проявити себе як особистість, реалізувати себе і свої творчі можливості.

Таким чином, *діалогічність і толерантний стиль педагогічної взаємодії* найбільше відповідає завданням розвитку художньо-творчих здібностей студентів, адже створюють атмосферу співтворчості й співробітництва, що відповідає принципам синергетики – обміну енергією.

Багато дослідників (І. Калошина, Ю. Кулюткін, О. Лук та ін.) для оптимізації процесу розвитку творчих здібностей рекомендують створити творчу атмосферу, в якій особистість може повністю себе реалізувати [98; 141; 142; 161; 162].

На думку вчених (Б. Ананьєв, П. Підкасистий та ін.), формування і розвиток у студентів пізнавальних інтересів сприяє активізації їхньої навчально-творчої діяльності, яку В. Андреев визначає як один із видів навчальної діяльності, спрямованої на розв'язання навчально-творчих завдань, орієнтованих на максимальне використання самоуправління особистості, розвиток її творчих здібностей [9].

Для створення творчої атмосфери, *активізації творчої діяльності* вчені рекомендують сприяти незалежності і самостійності студентів. Творча атмосфера закладається не тільки вихованням допитливості, смаку до нестандартних рішень, здібності мислити нетривіально, але і необхідністю виховувати готовність до сприйняття нового і незвичайного, прагненням використовувати і втілювати досягнення інших людей [161; 162].



Це підтверджує І. Лернер, який також вважає, що розвиток особистості, а отже, творчих здібностей, залежить від визначеного творчого й емоційного клімату на заняттях. Вирішальну роль при цьому відіграє позиція самого педагога, його ентузіазм, атмосфера свободи думки. Основні прийоми досягнення цієї мети: виявлення інтересу до дій студентів; доступні творчі завдання; розкриття особистісної значущості зробленого студентами; прийняття і заохочення різних відповідей і способів виконання завдань студентами; підвищення значення відповіді, навіть помилкової, пошук у ній зерна раціональності; не підкреслювати почуття провини після зробленої помилки [155; 156].

Організація викладачем *ситуації успіху* є також важливою умовою створення творчої атмосфери. Адже успіх запам'ятовується, залишає слід у пам'яті, а це формує бажання досягнути поставленої мети.

Під ситуацією успіху розуміємо різновид педагогічної ситуації, яка виражається готовністю студентів включитися у навчальний процес на рівні своїх індивідуальних можливостей і забезпечує для цього необхідні умови. При цьому виходимо з того, що ситуація успіху розвиває нестандартне мислення, бажання до творчої самореалізації, формує у студента позицію активного учасника пізнавального процесу.

Активізації творчої діяльності студентів на заняттях сприяють окремі практичні методи та прийоми, серед яких можна назвати: спільний пошук (викладачем і студентами) способів досягнення виразності творчої роботи, вибір оптимальної техніки виконання роботи, генерування гіпотез та асоціацій, використання асоціативно-образного зв'язку музики і образотворчого мистецтва, спеціальних короткочасних вправ на вивільнення творчої енергії, прийом паралельної діяльності викладача і студентів. Такі методи суттєво збагачують творчий досвід особистості студента, що суттєво впливає на розвиток творчих здібностей.

Ще одним важливим засобом активізації творчої діяльності є *оптимістичний настрій* на заняттях, адже результативність будь-якої діяльності залежить від оптимістичного настрою особистості на успішне досягнення мети, незважаючи на тимчасові невдачі: оптимізм і віра в успіх – запорука успіху [9].

Важливе значення для навчальної діяльності, особливо на останніх її етапах, має *рефлексія*. З точки зору філософії це пояснюється, як самостереження за станом розуму або душі; здатність мисленнєвого самоаналізу; процес самодослідження; аналіз знання з метою отримати нові знання та ін. У процесі навчання дуже важливо, щоб студенти не тільки усвідомлювали щось нове у собі чи в інших, а також порівнювали свою самооцінку з оцінкою батьків, педагогів, однокурсників, друзів. Більшість педагогів вважають, що студентів слід навчити об'єктивно оцінювати себе, свої сильні і слабкі місця, свої недоліки і переваги, захопити їх процесом самоаналізу життя, можливістю самостійного вирішення проблем, що виникають у стосунках з оточенням, із самим собою. Як вважають дослідники (І. Кон, В. Сериков та ін.), перехід від

монологічної рефлексії до діалогічної, який відбувається у процесі педагогічної взаємодії, «запускає» механізм особистісного росту студентів, а отже, сприяє розвитку творчих здібностей [118; 273].

Більшість учених відзначає, що досвід *рефлексії* – потужний двигун у процесі саморозвитку й саморегуляції особистості студента. Д. Ельконін вважає, що оцінка власних змін повинна стати предметом особистої навчальної діяльності. Отже, процес власних змін стає для студента новим предметом пізнання, без якого неможливий процес саморозвитку і самореалізації, розвитку творчих здібностей.

Відтак, можемо констатувати, що процес розвитку творчих здібностей студента – це не стихійний, а регульований і керований процес, з урахуванням індивідуальності й неповторності кожного з них, успішність і ефективність його залежить від зазначених вище дидактичних умов.

Важливо підкреслити те, що виконання цих умов вимагає спрямованості на самостійність студентів у навчально-творчій діяльності, а також свободи думки і незалежності суджень, прийняття нового і незвичайного у реальному житті як від студентів, так і від викладачів.

Ефективність навчання багато у чому залежить від уміння педагога реалізувати *комплекс методів навчання*. Адже метод навчання – це упорядкований спосіб роботи викладача та студентів, за допомогою якого відбувається оволодіння знаннями, навичками, уміннями, формується світогляд, розвиваються здібності. Методи навчання відповідають загальній концепції освіти, забезпечують втілення тієї чи іншої навчальної технології [65]. У нашому дослідженні керуємося визначенням І. Лернера, який визначив методи навчання як систему послідовних, взаємопов'язаних дій педагога і, у нашому випадку, студентів, що забезпечують засвоєння змісту освіти, розвиток розумових сил і їхніх здібностей, оволодіння ними засобами самоосвіти і самонавчання, сукупність прийомів і операцій теоретичного і практичного засвоєння дійсності [155, 8].

З позицій синергетичного підходу, управління навчанням полягає у виборі таких впливів на систему (особистість), які були б узгоджені з її внутрішніми властивостями. Синергетика відкидає метод прямого впливу на відкриті неврівноважені системи, але, разом з тим, правильно організовані, резонансні впливи на складні системи дуже ефективні.

Проблема методів навчання досить широко розроблена у наукових психолого-педагогічних дослідженнях (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Лернер, Г. Селевко, М. Скаткін та ін.). При вдосконаленні методів викладання фахових дисциплін опираємося на класифікацію навчальних методів Ю. Бабанського, принципи викладання художніх дисциплін (Б. Неменський, М. Ростовцев) та загальні методи психології творчості (І. Кучерявий, О. Клепіков, В. Роменець) [18; 19; 145; 211; 260].

На основі аналізу зазначених досліджень нами визначені ті методи навчання, які вважаємо найбільш ефективними у процесі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

*Наочні методи.* Ця група методів включає такі основні види: спостереження, демонстрацію, ілюстрацію, виконання роботи за зразком. Роль наочних засобів навчання підкреслюється науковцями (А. Алексюк, Я. Болюбаш, А. Глузман, Є. Кабанова-Меллер, М. Скаткін та ін.).

Слід зазначити, що *демонстрація* як метод навчання забезпечує ефективне сприйняття й усвідомлення студентами теоретичних і практичних основ певної дисципліни. Це сприяє активізації всіх психічних процесів і виникненню інтересу до предмета пізнання. Під час лекцій, бесід, практичних занять педагог використовує репродукції картин відомих художників, зразки робіт студентів із фонду кафедри, таблиці, стенди, відеофільми тощо. На прикладі зразків студенти вивчають різні технічні прийоми художнього зображення, колористичного рішення, стилю, композиційного вирішення твору. Видатний художник-педагог П. Чистяков застосовував також *метод особистого показу*, коли студенти мали можливість у процесі роботи викладача (одночасно із студентами) прослідкувати методичну послідовність і етапи створення живописного твору [187].

Наголосимо, що наочність сприяє розвитку цілеспрямованого спостереження, впливає не тільки на розум, а й на почуття, збуджує емоції, розвиває творчу уяву, фантазію, що дуже важливо для розвитку творчих здібностей.

*Проблемний метод.* Розвитку творчих здібностей студентів на заняттях із фахових дисциплін може сприяти проблемний характер поставлених завдань, натурних постановок.

Створюючи проблемні ситуації на заняттях, можна активізувати мислення студентів і стимулювати розвиток їхніх здібностей. Проблемні завдання можуть ставитися не тільки у ході практичних занять, а й під час викладення лекційного матеріалу. Наприклад, можна продемонструвати кілька робіт, різних за технікою і рівнем виконання, та запропонувати студентам проаналізувати їхні художні якості. Потім можна дати конкретні рекомендації, які будуть спрямовані на розвиток властивостей зорового сприйняття.

Наявність проблемної ситуації є основною умовою розвитку мислення студентів. У результаті виконання проблемних завдань у них розвивається спостережливість, увага, творча уява, зорова пам'ять, формуються навички розумових операцій і дій.

*Практичні методи.* Для успішного засвоєння студентами знань і вмінь недостатньо теоретичного матеріалу і використання наочності. Тільки у тому випадку, коли теоретична підготовка поєднується із систематичною і цілеспрямованою практичною роботою, цей процес може бути ефективним. У процесі навчання образотворчим дисциплінам використовується й *метод вправ*. Б. Ліхачов визначає «вправи» як «спосіб систематичного... напрацювання вміння або навички шляхом ритмічно повторюваних розумових дій, маніпуляцій, практичних операцій у процесі навчальної взаємодії учнів з учителем або у спеціально організованій

індивідуальній діяльності», розділяючи їх на відтворювальні і творчі [157, 466].

У розробленій нами системі завдань на ранньому етапі навчання надається перевага відтворювальним вправам. На старших курсах надається перевага творчим, оскільки робота студентів стає більш самостійною й усвідомленою.

У системі художньо-педагогічної освіти виокремлюють загальні вимоги до організації практичних занять у процесі викладання мистецьких дисциплін. Перелік таких вимог можемо знайти у М. Ростовцева: 1) студенти повинні чітко усвідомлювати мету вправ, які вони виконують; 2) після кожної виконаної вправи слід пояснити студенту, яких результатів він досягнув і які недоліки треба подолати; 3) намагатися урізноманітнити навчальні завдання, чергувати короткочасні й довготривалі постановки; 4) для успішного формування образотворчих умінь і навичок велику роль відіграє кількість вправ і їх розподіл у часі. На наш погляд, для ефективного розвитку творчих здібностей потрібно, щоб подібні вправи повторювалися на різних етапах навчання, але з більш високими вимогами; 5) потрібно чітко визначати мету кожної вправи, не слід вирішувати одразу кілька завдань в одній вправі; 6) до наступного завдання треба переходити у тому випадку, коли студенти успішно справились із попереднім [258, 205].

*Метод стимулювання і позитивної мотивації навчально-творчої діяльності.* Як відомо, діяльність буде найбільш результативною за наявності сильних і глибоких мотивів, які сприяють активності й цілеспрямованості особистості, допомагають долати труднощі на шляху до поставленої мети. Для цього у роботі слід використовувати методи, які спрямовані на розвиток позитивної мотивації навчання: емоційне стимулювання (створення ситуацій успіху), заохочення самостійних творчих пошуків, використання творчих оригінальних завдань.

З точки зору синергетики, ситуація – завжди відносно нестійкий стан, точка біфуркації, коли людина постає перед вибором свого подальшого шляху. Саме в такому випадку виникають ситуації творчого пошуку, які вимагають концентрації всіх сил.

Так, створення ситуацій, у яких студент отримує хороші результати, зміцнює його впевненість у своїх можливостях. Навчання слід розпочинати із найпростіших вправ, з освоєння основних методів і творчих прийомів. З кожним вдало виконаним завданням у студента виникатиме емоційне підкріплення – задоволення від своєї діяльності. У позитивній мотивації до творчої діяльності велику роль відіграє професійна майстерність і творчі здібності самого викладача. Цей метод можна назвати одним із основних у вивченні художніх дисциплін.

Процес формування мотивації потребує грамотного врахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей студентів, оскільки емоційний і моральний клімат середовища впливає на розвиток творчих здібностей особистості.

*Методи діалогічної взаємодії* активно використовуються у системі особистісно зорієнтованого навчання. Діалог постає формою занять, що забезпечує нові якості навчального процесу – демократичність, постійне отримання зворотного зв'язку, динамічний шлях отримання нової інформації. Основним дидактичним орієнтиром стає проблемність дискусії (проблемні лекції, обговорення реферату, наукового повідомлення). Правильно організована навчальна дискусія має вагомий потенціал у сфері розвитку творчого мислення студентів.

Ефективність процесу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечувало використання *дидактичних та методичних прийомів*.

На заняттях застосовувався дидактичний прийом *порівняння*, який розвиває якості художньо-аналітичного сприйняття, активізує мислення, увагу та спостережливість студентів. Викладач пропонує порівняти кілька художніх творів за композиційними і живописними характеристиками: способом ритмічної організації, колоритом, передачею плановості, стану, емоційною напругою, основними художніми засобами, способами виділення композиційного центру, техніка виконання. Порівняльний аналіз проводили при оцінюванні чи обговоренні навчальних робіт студентів, що сприяло розвитку особистісної самооцінки.

Нами також використовувався методичний *прийом асоціативно-образного зв'язку музики і образотворчого мистецтва*, який збагачує образне мислення і емоційне вираження студентів. Він полягає у різних вправах: створенні художнього образу на основі сприйняття музичних композицій різних стилів (джаз, танго, романс, рок, класична музика), виконанні композицій на окремі музичні теми (улюблена мелодія), зіставлення «акорду» кольорів однієї кольорової гами тощо.

*Прийом генерування асоціацій* (за методикою А. Столярова) застосовувався як засіб активізації творчого мислення. Загальним принципом є швидке реагування на певний об'єкт (зображення, явище, слово). Поширеним є прийом генерування гірлянди, або групи асоціацій, який використовується для відходу від традиційних, стереотипних аналогій. На лабораторно-практичних заняттях (творчого та тренувального типу) слід відводити деякий час для занять із застосуванням цього прийому. Асоціації можуть походити від конкретного художнього твору (поезія, проза), художнього терміна, ознаки стилю.

У контексті нашого дослідження актуальним був методичний *прийом паралельної діяльності викладача і студентів*, що сприяло зростанню мотивації до творчої навчальної діяльності, практично реалізувало принцип співтворчості у навчанні. Одночасна робота викладача і студентів не може бути часто вживаним прийомом, але у деяких випадках він є досить ефективним.

Доцільною і важливою у викладанні мистецьких дисциплін вважаємо *педагогічну імпровізацію* (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий), коли діяльність викладача здійснюється у ході педагогічного спілкування без

попереднього осмислення, обмірковування. Метою такої імпровізації є знаходження нового рішення за конкретних умов навчання, а сутністю – швидке і гнучке реагування на педагогічні завдання. Цей метод досить широко використовували вітчизняні педагоги А. Макаренко, С. Шацький та ін. В. Кан-Калик, Б. Рунін у своїх працях зазначали, що імпровізація є першотворчістю, у ній у згорнутому вигляді присутні всі етапи творчого процесу [268, 25]. Отже, метод педагогічної імпровізації виражає такі аспекти педагогічної системи, як відкритість, самодетермінованість, її ймовірнісний характер, що відповідає синергетичним принципам.

Найбільш дієвою із створених за кордоном методик психологічної активізації творчості є *синектика* (запропонована В. Дж. Гордоном), яка є розвитком і вдосконаленням *методу мозкового штурму*. Слово «синектика» – грецького походження і означає «з'єднання в одне ціле різних, часто несумісних елементів».

Синектика передбачає, що розгляд відомого як невідомого – основа творчості, і виокремлює чотири механізми перетворення відомого у невідоме: особиста аналогія, пряма аналогія; символічна аналогія; фантастична аналогія.

Під час синектичного штурму допустима критика, яка дозволяє розвивати і видозмінювати подані ідеї. Цей штурм веде постійна група. Її члени поступово звикають до спільної роботи, перестають боятися критики, не ображаються, коли хтось відкидає їхні пропозиції.

При *прямій аналогії* об'єкт порівнюється з більш або менш схожим аналогічним об'єктом у природі чи техніці. *Символічна аналогія* вимагає у парадоксальній формі сформулювати фразу, яка буквально у двох словах відображає суть явища. У *фантастичній аналогії* необхідно подати фантастичні засоби або персонажі, які виконують те, що вимагається за умовами завдання. *Особиста аналогія (емпатія)* дозволяє уявити себе тим предметом чи частиною предмета, про який ідеться у завданні. Треба буквально входити «в образ» того предмета чи явища, щоб на собі відчути все, що відчуває він. Таке перевтілення значно зменшує інерцію мислення і дозволяє розглянути задачу у новому ракурсі, з нової точки зору.

*Методи контролю і самоконтролю в навчанні.* Контроль є обов'язковим компонентом функціональної структури навчальної діяльності, реалізує різноманітні функції: інформаційну, діагностичну, коригувальну, навчальну, виховну, організуючу, дисциплінуючу, реєстраційну [267]. За О. Рудницькою, при визначенні навчальних досягнень студентів аналізу підлягають: змістові характеристики відповіді студента; якість, системність і гнучкість знань; ступінь сформованості навчальних та живописних умінь та навичок; досвід творчої діяльності; рівень оволодіння розумовими операціями; самостійність оцінних суджень.

До основних *методів контролю* у процесі вивчення фахових дисциплін відносять: виконання контрольних завдань (постановок), розв'язання письмових тестових завдань, які демонструють, наскільки

студентами засвоєний теоретичний навчальний матеріал, чи відбувається ріст технічних навичок і прийомів виконання завдань, творчих здібностей.

Під час поточних переглядів відбувається колективне обговорення виконаних завдань, аналізуються помилки, відзначаються найбільш успішні рішення. Це сприяє розвитку аналітичного мислення студентів, оцінних здібностей. Вони вчаться виявляти недоліки, відзначати позитивні зміни, бачити свій ріст і якість робіт у порівнянні з роботами одногрупників. Слід також відзначити, що така педагогічна ситуація сприяє формуванню педагогічних навичок.

*Методи самоконтролю* визначають способи організації особистої навчальної роботи, самостійну діагностику своїх результатів у навчально-творчій діяльності та їх порівняння із результатами інших. Основні види: самоперевірка, самоспостереження, самоаналіз, самозвіт, самооцінка, самовизначення помилок. У процесі навчання і розвитку творчих здібностей особистості самооцінка власних можливостей має суттєвий вплив на кінцевий результат.

Усі перераховані методи у сукупності складають технологію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін, для впровадження якої нами використані різні *форми навчання*. Система організаційних форм навчання є стратегічною основою використання передових освітніх технологій. При виборі тієї чи іншої форми проведення занять керувалися принципами сучасних технологій навчання у вищих навчальних закладах – гуманізації, демократизації, системності, індивідуалізації, оптимізації [216; 225].

У ході побудови технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва спиралися на вимоги до організації навчально-пізнавальної діяльності, сформульовані С. Сисоєвою, а саме: ефективне використання навчального часу для підвищення рівня знань, умінь і навичок студента; розвиток творчого мислення студентів та оволодіння ними навичками дослідницької діяльності; одержання студентом нових ідей і результатів, узагальнень (об'єктивно і суб'єктивно нових); прояв індивідуальних досягнень у когнітивній сфері; створення власного досвіду професійної діяльності і апробація його на практиці [275].

У процесі навчання переважали індивідуальні й групові форми навчання. *Індивідуальні* форми роботи зі студентами визначалися у залежності від їхніх суб'єктивних якостей: рівня підготовки, психічних властивостей, рівня здібностей, потреби й зацікавленості у творчій діяльності. *Групові* форми роботи сприяли вирівнюванню творчих здібностей студентів, активізації творчої діяльності, стимулювали до самореалізації у творчості.

Заняття з фахових дисциплін в основному практичні, виклад лекційного матеріалу відбувався на початку виконання нового завдання чи переходу до наступної теми. Домашня робота виконувалася самостійно,

викладач лише консультував, указував на помилки і відзначав вдалі рішення.

Слід також відзначити, що, крім занять в аудиторії, на пленері, необхідно організовувати екскурсії у виставкові зали, музеї, зустрічі з творчими людьми. Проведення майстер-класів викладачем і творчими художниками також заохочує студентів до самостійної творчої діяльності, пошуку власного творчого стилю. Виставки кращих робіт студентів мають велике виховне значення, викликають художній інтерес, пробуджують потяг до самореалізації у творчості.

У процесі навчання (на початку занять) нами проводилися спеціальні рефлексивні тренінги, спрямовані на вивільнення творчої енергії, мета яких – збудження творчої ініціативи, активізація уяви і фантазії, пошук оригінальних творчих рішень. Студентам пропонувалося виконати кілька ескізів у кольорі, абстрактно виражаючи свої емоції чи бажання з використанням незвичної техніки. Організація такого типу занять передбачала і колективну форму роботи, коли група студентів разом виконувала те чи інше завдання на одному форматі, розподіливши між собою окремі сектори. Наприклад, завдання типу «Пори року», «Мелодія мого міста», коли кілька студентів поділяли формат на чотири частини, працюючи одночасно над втіленням свого задуму. Після закінчення роботи обговорювалися, кращі варіанти виставлялися на виставках.

Невід'ємною складовою системи комплексу форм і методів, що забезпечували успішність процесу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, була *самостійна робота* студентів. Її мета – формування самостійності, активізація творчої розумової діяльності, збудження потягу до творчості, освоєння різних художніх технік і матеріалів, удосконалення майстерності виконання робіт. Самостійність навчання полягала в уміннях студента систематизувати, планувати, контролювати свою діяльність за відсутності допомоги викладача [117, 199].

Для художньо-педагогічної освіти самостійна робота має першочергове значення, адже за той час, який відведений на аудиторні заняття за навчальними планами підготовки фахівців, досягнути високих результатів практично неможливо. Тому можна вважати, що самостійна робота студентів повинна стати невід'ємною частиною їхньої щоденної праці.

Успішність навчального процесу залежить від *засобів навчання*, які використовуються. Під засобами навчання у дидактиці мають на увазі різні предмети і обладнання, застосування яких впливає на чуттєву сферу студентів відповідно до поставлених завдань. У художній педагогіці застосовують різні демонстраційні моделі, муляжі, наочні посібники, технічні засоби навчання. Вони виконують виховну, розвивальну функцію, виступають засобом спонукання, контролю й управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Ефективному розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх



учителів образотворчого мистецтва – сприяли такі *засоби навчання*:

навчально-матеріальна база вищого навчального закладу, факультету;

наочні посібники (таблиці), які демонструють послідовність виконання практичного завдання, художнього зображення або технічні прийоми письма;

використання предметів побуту, посуду, одягу у постановках, які відображають національний колорит;

зразки студентських робіт і досвідчених художників;

література зі спеціальності, підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації;

технічні засоби навчання (відеофільми, мультимедіа і комп'ютери);

особистий практичний показ педагогом процесу зображення;

різні демонстраційні моделі, які розкривають закономірності художнього зображення;

комплекси розвивально-творчих завдань і методичні рекомендації для їх самостійного виконання студентами.

Технологія розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачала послідовну етапність цього процесу:

*I етап – підготовчий (мотиваційно-стимулювальний)* – розвиток позитивної мотивації до творчої діяльності, яка забезпечує емоційне включення студента у процес навчання, розвиток пізнавальної активності. На цьому етапі відбувалося нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи розвитку творчих здібностей;

*II етап – основний (формуально-коригувальний)* – розвиток мотивації до самоаналізу своєї творчої діяльності; визначення недоліків та шляхів їх виправлення; поглиблення теоретичних знань та практичних умінь володіння художніми техніками; подальше особистісне самовдосконалення і саморозвиток кожного студента; заохочення і стимуляція творчої діяльності;

*III етап – підсумковий (рефлексивно-діяльнісний)* – розвиток мотивів саморегуляції у творчій діяльності; пошук індивідуального стилю; розвиток здатності до адекватної самооцінки власних можливостей і досягнень, власних дій, самокритичності; розвиток самостійності студентів; розвиток художньої інтуїції, здатності до створення цілісного художнього образу. На цьому етапі студенти мають змогу перевірити і закріпити теоретичні знання і практичні вміння, отримані у процесі навчання, під час проходження педагогічної практики у школах.

Результатом упровадження в навчальний процес розробленої технології є підвищення рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, поглиблення їхніх теоретичних знань, засвоєння практичних умінь, активізація творчої діяльності. Підводячи підсумки, можна узагальнити:

1) розроблена нами технологія розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін опиралася на психолого-педагогічні дослідження, враховувала специфіку зазначених дисциплін і майбутню професію студентів, містила необхідний комплекс методів, форм і засобів навчання;

2) позитивним у розробленій технології є використання варіативних самостійних розвивально-творчих завдань, які враховують індивідуальні особливості й здібності кожного студента;

3) розглянуті нами методи навчання моделює сам викладач, що дозволяє працювати творчо, обираючи завдання згідно з метою навчання, розвитку і виховання;

4) основні компоненти технології розвитку творчих здібностей: мета, завдання, принципи, умови, зміст, методи, засоби й форми – розглядалися у відповідності до основних положень синергетики: відкритості, нерівноваги й нелінійності; всі компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку, між ними відбувається постійний обмін енергією – інформацією.

### **3.2. Апробація технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва**

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає розв'язання низки важливих завдань, пов'язаних із розвитком позитивної мотивації до навчально-творчої діяльності, вихованням сильних волевих якостей, цілеспрямованості, збагаченням художньо-естетичного досвіду, усвідомленням власної неповторності та індивідуальності кожного учасника навчального процесу. На констатувальному етапі дослідження виявлено, що переважна більшість студентів за критеріальними ознаками мають низький і середній рівень розвитку творчих здібностей, що говорить про необхідність пошуку і впровадження нових ефективних методик у викладанні мистецьких дисциплін, внесення змін у навчальні програми.

Для апробації розробленої технології базовою дисципліною нами обрано «Живопис», розвивально-творчі вправи використовувалися також у процесі вивчення «Рисунка», «Композиції».

У процесі аналізу навчальних програм з цих дисциплін нами було з'ясовано, що більшість із них містять завдання навчального характеру, які спрямовані на розвиток конкретних якостей, засвоєння знань і вмінь: конструктивної побудови, композиційного мислення, аконстантного бачення, цілісного сприйняття, передачу рефлексного взаємозв'язку, повітряного середовища тощо. Творчо-розвивальних завдань, спрямованих на вивільнення творчої енергії, розкриття внутрішнього потенціалу, свободи і сміливості у виборі розв'язання завдань, міститься не так багато. Це суттєво впливає на результати як аудиторної, так і самостійної роботи

студентів, не сприяє активізації їхньої творчої діяльності і розвитку творчих здібностей.

Тому метою формувального етапу експерименту була апробація розробленої технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін: перевірка ефективності педагогічних умов; уточнення змісту занять, визначення системи творчих навчальних і самостійних вправ та завдань, засобів, які сприяють розвитку творчих здібностей.

Основні завдання формувального експерименту визначені за такими напрямками:

1) розвиток мотиваційно-ціннісної й емоційно-вольової сфери студентів;

2) виховання художньо-естетичної культури студентів (смаку, сприйняття, оцінок);

3) формування цілісної творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва через поетапний розвиток здібностей шляхом залучення до активної творчої діяльності;

4) відповідність теоретичних знань і практичних умінь та навичок, необхідних для творчої діяльності;

5) пошук форм організації самостійної творчої роботи відповідно до індивідуальних здібностей і потреб кожного студента.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на мистецько-педагогічному факультеті Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кафедрі образотворчого мистецтва і дизайну Київського університету імені Бориса Грінченка, художньо-графічному відділенні Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, кафедрі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кафедрі образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, дизайну і методики їх викладання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Формувальний експеримент проводився автором дослідження та під його керівництвом викладачами вищих навчальних закладів з I по VIII семестр навчання і був розрахований на кілька етапів (підготовчий, основний, підсумковий).

*Основними методами дослідження* формувального етапу експерименту були: контрольні й підсумкові зрізи, анкетування, спостереження за навчально-творчим процесом, бесіда, аналіз і оцінка продуктів творчої діяльності студентів.

Підготовчий етап формувального експерименту був необхідний для того, щоб дослідно-експериментальна робота була спрямована на вирішення визначених завдань, охоплювала необхідні форми та методи впливу на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Для цього необхідно було вирішити такі завдання: визначити

контрольну та експериментальну групи студентів мистецько-педагогічних факультетів і зафіксувати вихідний рівень розвитку у них творчих здібностей.

Серед студентів I курсів вищезазначених ВНЗ, які брали участь у констатувальному експерименті, нами визначено дві групи: контрольну (50 осіб) та експериментальну (53 особи).

За результатами проведеної діагностичної роботи були отримані дані, що засвідчили існування у кожній із виділених груп студентів трьох рівнів розвитку творчих здібностей (табл. 3.1; 3.2).

Таблиця 3.1

**Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва  
(на початку формувального експерименту, %)**

№ з/п	Критерії розвитку творчих здібностей	Рівні розвитку творчих здібностей (%)					
		низький		середній		високий	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Мотиваційно-ціннісний	41,0	43,6	51,0	48,5	8,0	7,9
2	Емоційно-вольовий	40,5	41,5	49,9	48,7	9,6	9,8
3	Когнітивно-пізнавальний	41,7	43,4	47,0	46,0	11,3	10,6
4	Практично-творчий	38,2	40,4	51,3	50,4	10,5	9,2
5	<b>Загалом</b>	<b>40,3</b>	<b>42,2</b>	<b>49,8</b>	<b>48,4</b>	<b>9,9</b>	<b>9,4</b>

Таблиця 3.2

**Загальні рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва (на початку формувального експерименту)**

Рівні розвитку творчих здібностей	Контрольна група		Експериментальна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	5	9,9	5	9,4
Середній	25	49,8	26	48,4
Низький	20	40,3	22	42,2
<b>Загалом</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>	<b>53</b>	<b>100,0</b>

За кількісними показниками рівні розвитку творчих здібностей студентів контрольної та експериментальної групи суттєво не відрізнялися. Так, до низького рівня розвитку творчих здібностей віднесено 40,3 % студентів контрольної та 42,2 % експериментальної групи, до середнього рівня відповідно – 49,8 % та 48,4 %. При цьому слід зазначити, що як у контрольній, так і в експериментальній групі, більшість склали студенти, які мали низький та середній рівень розвитку творчих здібностей. У контрольній групі таких студентів було 90,1 %, а в експериментальній – 90,6%. Лише незначна частина тих, хто був залучений до формувального експерименту, відзначалися високим рівнем

розвитку творчих здібностей. Таких студентів у контрольній групі було виявлено 9,9 %, в експериментальній – 9,4 %.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що у розвитку творчих здібностей студентів, віднесених до контрольної та експериментальної групи, суттєвої різниці не було. Переважна більшість із них потребувала педагогічної допомоги для подальшого розвитку творчого потенціалу і розкриття прихованих можливостей.

Відповідно до реалізації поставлених завдань, нами визначено основні етапи формувального експерименту: підготовчий, основний і підсумковий (таблиця 3.3).

У процесі формувального експерименту робота зі студентами у контрольній групі здійснювалася в умовах підготовки за традиційними програмами навчання, використовувалися методики викладання, спрямовані на передачу теоретичних знань і практичних умінь володіння художніми матеріалами, техніками. Студенти експериментальної групи працювали за авторськими вдосконаленими програмами, які передбачали систематичний цілісний розвиток компонентів творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом залучення їх до творчої діяльності, завдяки реалізації обґрунтованих вище педагогічних умов. У процесі навчання використовувалися нестандартні творчі завдання, творчо-розвивальні методики, психологічні тренінги.

Таблиця 3.3

**Етапи розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін**

Етапи розвитку творчих здібностей	Критерії			
	Мотиваційно-цільовий	Емоційно-вольовий	Когнітивно-пізнавальний	Практично-творчий
І етап – підготовчий (мотиваційно-стимулювальний)	Розвиток позитивної мотивації до навчально-творчої діяльності, мотивів самопізнання, визначення особистісної спрямованості	Нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи для розвитку творчих здібностей	Розвиток художнього сприйняття; засвоєння еталонів творчої діяльності, технологій, засобів, способів	Виконання вправ на засвоєння художніх технік і матеріалів, копіювання робіт майстрів мистецтва, зразків робіт із методичного фонду

Продовження табл. 3.3

II етап – основний (формульовано- коригувальний)	Розвиток мотивації до самоаналізу своєї творчої діяльності, визначення недоліків та шляхів їх виправлення	Розвиток цілеспрямованості, впевненості у своїх силах, усвідомлення себе як творчої особистості	Розвиток оригінального творчого мислення, уяви, фантазії; поглиблення теоретичних знань	Виконання завдань, спрямованих на самостійну переробку натурального зображення за допомогою творчого мислення
III етап – підсумковий (рефлексивно- діяльнісний)	Пошук індивідуального творчого стилю і самостійності	Розвиток здатності до адекватної самооцінки власних можливостей і досягнень, власних дій, самокритичності (рефлексія)	Закріплення теоретичних знань на практиці, розвиток художньої інтуїції, здатності до створення художнього образу	Виконання завдань, спрямованих на створення нових образів шляхом переробки за допомогою творчої уяви

Як зазначалося раніше, розвиток творчих здібностей не можливий без цілісного розвитку особистості. Тому завдання розвитку зазначених здібностей розглядаємо як завдання поетапного розвитку творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Як зазначав Л. Виготський, «навчання тільки тоді є продуктивним, коли воно є творцем розвитку» [49, 12]. Отже, акцент слід зробити на розвивальних методах навчання.

**Перший етап – підготовчий (мотиваційно-стимулювальний)** – розвиток позитивної мотивації до творчої пізнавальної діяльності, яка забезпечує емоційне включення студента у процес навчання. У контексті проблеми дослідження розглядаємо мотив як усвідомлений потяг людини до діяльності, заснований на внутрішньому переживанні, як пусковий механізм цієї діяльності. На підготовчому етапі відбувалося нагромадження емоційного, сенсорного, інтелектуального досвіду як основи розвитку творчих здібностей: відвідування й обговорення художніх виставок, зустрічі з творчими людьми, екскурсії на природу, проведення майстер-класів, аналіз відомих творів мистецтва.

Перший етап реалізації формульованого експерименту охоплював студентів 1 курсу. Завдання цього етапу щодо організації навчання в експериментальних групах були такими:

– формування зацікавленого ставлення студентів до навчання

і творчої діяльності;

- розвиток пізнавальної активності студентів;

- розвиток мотивації щодо отримання теоретичних знань

і практичних умінь для успішної творчої діяльності;

- розвиток здатності до цілісного художнього сприйняття, зорової пам'яті, творчої уяви, фантазії;

- оволодіння «мовою» образотворчого мистецтва;

- формування естетичного смаку, позитивного світогляду, широкого кола практичних художніх умінь.

З точки зору теорії самоорганізації, проблема методів навчання полягає у тому, що не слід нав'язувати досвід викладача, головним завданням є допомогти студентам використати цей досвід. На думку О. Власової та В. Ізвозчикова, однією із умов реалізації синергетичного підходу є зміна змісту навчальних дисциплін різних блоків навчальних програм, а також методів, форм і засобів навчання [52, 2–9].

Метою реалізації створеної нами технології є розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Мета – елемент системи, який перебуває у стані нестійкої рівноваги. За теорією синергетики, напрямок розвитку процесу в такому випадку має ймовірнісний характер. Отже, для того, щоб почалося навчання, викладач повинен показати, що певна інформація є для студентів особистісно значущою. Тільки тоді відбудеться активізація рухомих сил навчального процесу. Відтак, мета, як компонент педагогічної системи, тісно пов'язана з мотиваційною сферою особистості у процесі навчання.

Під час підготовки експерименту особлива увага була приділена створенню системи педагогічних впливів, яка з точки зору синергетики базувалася на принципі «відкритості». У дослідженні розглядали діяльність викладача і студента як взаємодію двох відкритих складних систем, які мають значні внутрішні можливості для саморозвитку і розкриття творчого потенціалу. Тому експериментальна робота здійснювалася нами у формі діалогічної взаємодії самого експериментатора й учасників дослідного експерименту.

Відповідно до основних положень синергетики, розвиток особистості, а отже, розвиток творчих здібностей, можна уявити як процес адаптаційних і біфуркаційних етапів. У так званих точках біфуркації здійснюється відбір значущої для розвитку суб'єкта інформації, завдяки якій проходить подальший саморозвиток упродовж деякого періоду. Отже, у процесі навчання слід створювати біфуркацію (проблемно-конфліктну ситуацію), яка має альтернативні шляхи вільного вибору. Адже свобода вибору є необхідною умовою створення середовища, де можлива самоорганізація, саморозвиток, самоосвіта.

Навчальний процес у вищій школі побудований на основі двох видів підготовки: теоретичної і практичної. До теоретичної частини програм на 1 курсі нами включено лекції, матеріали яких, на нашу думку, здатні пробудити цікавість до дисципліни, викликати захоплення і бажання

засвоїти теоретичні знання та практичні вміння роботи художніми матеріалами.

Традиційно вивчення фахових дисциплін розпочинається зі вступних лекцій, як-от: «Живопис як вид образотворчого мистецтва, його особливості й види», «Рисунок та його значення в образотворчому мистецтві», «Основні види й закони композиції. Елементи композиційної структури та засоби художньої виразності в різних видах мистецтва» тощо, головним завданням яких є формування позитивної мотивації у студентів, вияв зацікавленості до предмета. Викликають цікавість до лекційної форми організації навчання такі методичні прийоми: 1) формування мети лекції студентами; 2) тон довірливої бесіди із студентами; 3) аналіз наочності, яка використовується на занятті, й самостійне формулювання висновків; 4) діалоги; 5) використання невеликих тестів у ході лекції. Завдяки таким формам лекційного спілкування вдається постійно підтримувати і підвищувати мотивацію навчання, збільшити пошукову активність, працездатність і емоційний настрій, підвищити інтерес студентів до навчального предмета, сприяти гармонійному розвитку особистості. Так, до змісту першої лекції з живопису нами включене питання про історію його виникнення і розвиток, види й жанри, матеріали і техніки виконання живописних творів. Під час викладу теоретичного матеріалу використовувалися такі словесні методи та прийоми: художня розповідь, коментар під час показу наочних матеріалів (репродукції картин відомих художників різних жанрів), діалогічне спілкування; обговорення мистецьких проблем сучасності; проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда із завданням пошуково-творчого характеру. Велике зацікавлення викликала у студентів віртуальна подорож (за допомогою сучасних технічних засобів) до найвідоміших художніх музеїв, де зберігаються видатні твори мистецтва живопису. У ході перегляду відбувався активний діалог викладача і студентів, які задавали питання й отримували відповіді. У кінці лекції було оголошено домашнє завдання: приготувати повідомлення про улюблений жанр живопису, розповісти про відомих художників цього жанру та продемонструвати репродукції їхніх картин.

З цікавістю студенти сприймали лекцію «Колір – головний виражальний засіб живопису», адже знання властивостей і характеристики кольору, розуміння його природи, поняття локального кольору предмета, колірні контрасти і нюанс необхідні у процесі вивчення практично усіх фахових дисциплін. Як показало дослідження, студенти захоплено сприймають цікаві наукові факти з досліджень таємниць кольору, активно задають питання, тобто відбувається діалогічний процес взаємодії викладача і студентів.

У ході лекції використовувалися засоби наочності: таблиці з кольорознавства, демонстраційні моделі, зразки робіт, репродукції картин. Студенти отримали домашнє завдання: виконати модель найпростішого колірнього кола з основних спектральних кольорів (червоного, оранжевого, жовтого, зеленого, блакитного, синього,



фіолетового, пурпурного); виконати завдання на контрастне і нюансне поєднання кольорів.

Для зняття емоційної напруги, налаштування на позитив студентам було запропоновано практичне завдання: за допомогою кольору зобразити відповідну емоцію. Для цього викладачем були заздалегідь виготовлені картки з назвами емоцій: радість, відчай, агресія, тривога, байдужість, закоханість тощо. Кожен із студентів, підходячи до столу, обирав одну картку, не називаючи обрану емоцію. Потім за допомогою кольорових плям намагалися передати відповідний емоційний стан (формат А4, акварель). По закінченню всі продемонстрували малюнки, аналізуючи, хто краще справився із завданням, чий малюнок найбільше відповідав поставленому завданню. Студенти з цікавістю сприйняли завдання, виконували його жваво, емоційно. На нашу думку, такі короткочасні завдання-вправи допомагають позбутися емоційної скутості, сприяють вивільненню творчої енергії. Тому нами часто практикувалися ці вправи перед початком роботи над академічним завданням («Намалюйте натхнення», «Намалюйте радість» тощо).

На перших лабораторно-практичних заняттях відбувалося оволодіння майстерністю роботи з художніми матеріалами і техніками, засвоювалися прийоми і методи роботи аквареллю: метод вливання кольору в колір, метод відмивок, метод роботи лесуванням і аля-прима. Як показала практика, студенти мали різний рівень підготовки до вступу у ВНЗ, тому тим, хто відчував особливі труднощі у процесі роботи, приділялася особлива увага, застосовувався особистий показ. Виконання початкових вправ з живопису має на меті розвинути відчуття кольору, захоплення його властивостями, вивільнення творчої енергії, зняття емоційної напруги і скутості. На нашу думку, саме на початковому етапі навчання особливо велике значення відіграє створення позитивної доброзичливої атмосфери в аудиторії, відсутність критичних зауважень, підтримка студента викладачем у разі невдач. Заняття можна проводити під класичну музику. Адже, як відомо, музика (виконання і прослуховування) не лише сприяє «прокладанню мостів» між різними полюсами мозку (гармонізує півкулі), але і розвиває уяву [313, 47].

Особливо дієвою для стимуляції творчих імпульсів, зняття напруги є музика Й. Баха, В. Моцарта, П. Чайковського, Ф. Ліста, Ф. Шопена, Й. Штрауса, К. Дебюссі, К. Глюка. Нами була створена збірка рекомендованих мелодій, які тихо звучали під час занять, створюючи атмосферу невимушеності, коли відбувався не просто процес засвоєння знань і вмій, а процес співтворчості викладача і студентів, розкриття їхніх внутрішніх потенційних джерел і можливостей.

По закінченню занять відбувався перегляд робіт, колективне обговорення, відзначалися кращі, аналізувалися помилки. Студенти обмінювалися думками, ставили різні запитання, наприклад: «Чому в мене не виходить так, як хочеться?», «Чи вийде у мене так, як треба?». Деякі з них були зовсім засмучені: «У мене ніколи так не вийде!», «Я боюся

працювати фарбами!». У такому випадку викладач повинен підтримати студента, навіть якщо його образотворчі здібності недостатні. Слід переконливо розповісти, що стати сильною і впевненою особистістю, яка ніколи не буде відступати від досягнення мети через труднощі і перешкоди, можна лише завдяки значним вольовим зусиллям. Як показує досвід, більшість студентів, які мали низький та середній рівень образотворчої підготовки, досягають середнього та високого рівня професійного становлення завдяки вірі у свої сили, підтримці викладача та наполегливій роботі над собою.

Як уже зазначалося, одним із першочергових завдань початкового етапу експерименту є розвиток художнього сприйняття, особливого, творчого контакту із середовищем. Адже художники – це дорослі діти, і світ вони сприймають особливо, як діти і як мудреці водночас. Отже, оволодіти мовою образотворчого мистецтва – означає бачити світ очима художника. Мова образотворчого мистецтва – лінія, форма, колір, композиція – своєрідні символи, за допомогою яких створюються образи і відбувається спілкування з глядачем. На думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, найбільш успішно оволодіння образотворчою мовою відбувається тоді, коли «почуття» лінії, кольору, форми, композиції тренуються на абстрактному матеріалі [79, 217].

Тому з метою розвитку асоціативно-творчого мислення та оволодіння образотворчою мовою (лінія, колір, форма, композиція) нами були запропоновані студентам вправи, які рекомендується проводити на початковому етапі навчання (додаток П).

Для розвитку художнього сприйняття на початковому етапі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва слід приділяти велику увагу професійній «постановці ока», щоб навчити їх сприймати натуру цілісно. Проавильна постановка ока має велике значення: добре натренований зір безпомилково визначить відхилення одного відтінку кольору від іншого, визначить пропорції предметів, їх конструктивну побудову. Розвиток здатності цілісного бачення й одночасного зіставлення всіх частин натурної постановки – важлива частина навчання як живопису, так і рисунку. Щоб бачити натуру цілісно, є декілька практичних способів: у момент спостереження прижмурити або «розпустити» очі на всю натуру. Під час прижмурення різко змінюється кількість світла, яке потрапляє в очі, у результаті чого, ніби в сутінках, стають непомітними другорядні деталі; «розпускання» очей не дозволяє чітко бачити окремі деталі [21, 48].

При виконанні натурних постановок студентам дається установка на аналіз усіх якостей предметів, які спостерігаються. Наприклад, уявити смак, аромат, звучання. Це допомагає побачити предмет з усіх сторін, і він наповнюється життям і новим змістом. Одночасно відбувається навчання процесу мисленнєвого аналізу, розкладенню об'єкта на видимі і приховані якості. Для розвитку художнього сприйняття необхідні включення порівняльного аналізу і пошуку. Студенти повинні відчувати і зрозуміти, що локальні кольори надають декоративності зображенню, а живописно-

колористичне рішення дає правдоподібність у передачі предметів.

Механізм сприйняття полягає у тому, що за наявності конкретної мети й завдання у свідомості постійно міститься установка на пошук матеріалу для можливості розв'язання цього завдання. Тому для розвитку сприйняття у студентів необхідно постійними вправами активізувати їхній психофізичний «апетит»; вони повинні постійно спостерігати, сприймати, перетворювати, відбирати, знову збагачуватися враженнями.

Як відомо, існують способи управління зоровим сприйняттям: до них, у першу чергу, належить установка, яка визначає спрямування образотворчих дій студента, активізує рухливість сприйняття, активність формування зображальних уявлень.

Поряд із тренуванням художнього сприйняття, цілісного бачення студентам рекомендується вести записи у «Творчому щоденнику», де фіксувати всі нові враження, що вони за день для себе відкрили. Уміння бачити нове – та якість, яку треба постійно тренувати через установку на бачення нового. А це – необхідна умова творчості.

У «Творчому щоденнику» студенти записали духовні принципи розвитку, які їм рекомендовано перечитувати щовечора, пропускаючи через свідомість, аналізуючи, що відбулося за день значущого для них.

Ці принципи стали свого роду *психологічним тренінгом*, настановою для творчого пошуку. У щоденнику рекомендувалося записувати свої враження, думки, цікаві вислови із прочитаних книг, вести діалог зі своїм внутрішнім «Я».

На одному із перших занять студентам запропоновано завдання: написати міні-твір «Ідеальний учитель образотворчого мистецтва», описати всі його якості й здібності, які, на їхню думку, повинні бути притаманні такому вчителю. Ось деякі цитати з творів:

– «...вчитель обов'язково повинен любити дітей, бути творчим, комунікабельним, компетентним» (Максим Х.);

– «...справжній учитель повинен бути всебічно розвинутою особистістю, емоційним, естетично вихованим, творчим» (Ольга Ч.);

– «...такий учитель повинен бути прихильником новаторства, володіти творчим мисленням, бути відкритим, любити навчати і вчитися» (Катя П.);

– «...він повинен бути освіченим, терплячим, уміти працювати з кожною дитиною індивідуально» (Зоя К.);

– «...на мою думку, справжній учитель повинен уміти вміло і доступно розповідати учням матеріал уроку, прислухатися до їхніх думок, навчити розуміти суть завдання» (Руслан Н.);

– «...ідеальний учитель повинен бути творчим, поважати геніальність кожної дитини, яку треба розвивати індивідуально, вміти спрямувати творчу енергію у потрібне русло» (Оксана Ч.);

– «...це творча особистість, улюбленець для учнів, спокійний, дуже відрізняється від інших учителів поведінкою, одягом, яскраво виражена індивідуальність, особливість спілкування, особливі методи викладання,

це найперший порадник» (Олена К.).

Як бачимо, загалом майже всі студенти відзначили здатність до творчості, до нових ідей, любов до дітей, терплячість, комунікабельність, індивідуальний підхід, професійність. Серед рис, які також зустрічались у відповідях, були незалежність, відчуття радості, ввічливість, винахідливість, власне бачення світу, доброта, справедливість, упевненість у собі, гуманність, щирість.

Потім студентам запропонували написати своєрідну програму свого творчого зростання і зафіксувати її в щоденнику, відзначивши, які здібності необхідно кожному розвинути для досягнення свого ідеалу вчителя, які риси характеру виховати в собі, щоб відчувати себе творчою особистістю. Адже, як відомо з психології, думки програмують на дії. Треба правильно запрограмувати себе на успіх, на позитив, вірити, що все заплановане здійсниться, щодня наближатися до своєї мети. Сучасний американський художник Амос Фергюсон зазначав: «Я пишу картини не зором, а вірою. Віра дає нам зір».

Тому вважаємо, що правильний позитивний настрій, віра в себе, свою індивідуальність – невід’ємні компоненти процесу самотворчості, саморозкриття, пошуку свого «Я», своєї життєвої позиції.

Як уже зазначалося раніше, тренування емпатичного бачення також має важливе значення у процесі розвитку творчих здібностей, у формуванні образного бачення. Розвитку цієї якості сприяє уміння фіксувати контрасти і протиріччя у людських вчинках, характерах, цінностях, орієнтаціях. Емпатичне сприйняття починається з уміння не тільки бачити емоційний стан людей, а й розуміти його причину.

З метою розвитку емпатії практикували таке завдання: «Вживання в образ неживого предмета». Студентам пропонувалося уявити себе в ролі якогось предмета із постановки, наприклад, самовара. Важливо описати словесно, які зміни відбувалися у фізичному стані при такому перетворенні (став блискучим, твердим, холодним); потім уявити свої функції, ставлення до них (я радію з того, що можу дарувати задоволення людям); реакцію на зовнішній вплив (я постійно п’ю воду). За аналізом описів станів і ставлення до них можна визначити домінування тієї чи іншої емоції. Наприклад, студентка Ольга Ч. написала: «...Я відчула себе спочатку дуже холодною, потім поступово стала нагріватися, все стало хлюпати в мені, я не могла стримувати радість від того, що зараз мене виключать і виллюють з мене всю воду, щоб я змогла перепочити...».

Як бачимо, поряд із практичними програмними завданнями на засвоєння художніх матеріалів і технік, основними правилами створення зображення нами використовувалося багато варіативних короткочасних вправ, методичних підходів.

З метою підвищення мотивації до творчості нами створена відеотека із записами майстер-класів відомого художника-аквареліста С. Андріяки, директора Московської державної спеціалізованої школи акварелі. Перегляд його занять значно активізував творчий настрій студентів, які

бралися до роботи з особливим натхненням.

Також із метою зацікавлення творчим процесом, пошуку свого напрямку й індивідуального стилю, нами була організована екскурсія до майстерні художника Юрія К., який є випускником Академії мистецтв, учнем відомого українського художника О. Лопухова. Деякий час він викладав у педагогічному університеті дисципліни мистецького циклу: «Живопис», «Історію мистецтв», «Технологію і техніку художніх матеріалів». На цей час вирішив повністю присвятити себе творчості. Працює художник у стилі реалістичного живопису, переважно олійними фарбами. Студенти захоплено слухали розповідь про студентські роки навчання в Академії, шляхи творчого пошуку, плани на майбутнє (художник готує персональну виставку). Після відвідування майстерні деякі студенти загорілися бажанням спробувати працювати олійними фарбами, хоча на 1 курсі вивчається акварель. Отже, живе, безпосереднє спілкування з мистецтвом дає особливий творчий поштовх, можливість знайти відповідь на багато запитань, які цікавлять тих, хто обрав для себе професію вчителя образотворчого мистецтва.

Значно підвищують творчу активність студентів екскурсії на природу, зокрема, у парк «Софіївка», відвідування й обговорення художніх виставок, як класичного, так і сучасного мистецтва. Як висловились одна учениця після огляду виставки творів у Будинку художника, «...зразу хочеться взяти до рук пензлики!...».

Особливе значення у фаховій підготовці й розвитку творчих здібностей студентів має пленерна практика, яка проходить під керівництвом досвідченого творчого викладача, адже тут відбувається безпосередній контакт із природою, середовищем. Вивчення природи і ріст професійної майстерності є взаємопов'язаними процесами у формуванні майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. «Пленер», що означає «живопис на відкритому повітрі», сприяє проникненню в систему живописної мови більшої тонкості градації світлотіні, кольору, рефлексів [87, 123]. Адже тільки у результаті спілкування з природою виникає натхнення, народжуються нові задумки, композиційні сюжети. Тому зображення пейзажу, навчання пейзажному етюдю – одне із провідних завдань підготовки художника-педагога.

Робота над етюдами з натури в умовах пленеру займала важливе місце у практиці викладання художників-педагогів О. Венеціанова, В. Перова, О. Саврасова, В. Маковського, П. Чистякова, В. Поленова та ін.

Важливим завданням, яке ставив перед своїми учнями відомий живописець О. Саврасов, була передача емоційного ставлення до побаченого поряд із глибоким вивченням зображуваної природи. При цьому не допускалося сліпе копіювання навколишньої дійсності.

Видатний художник-педагог П. Чистяков рекомендував студентам писати маленькі етюдю розміром 5x10 см. Він вимагав від учня вже на початку навчання цілісно бачити колірні відношення об'єктів натури і у відповідності до отриманого зорового образу створювати колірний лад

етюду. Визначення тонових і колірних відношень природи і цілісне її сприйняття є головним моментом у художній освіті, як уважав педагог.

Отже, як бачимо, пленерна практика у професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дуже важлива. Адже вона відіграє значну роль у формуванні професійно-педагогічних уявлень, оволодінні діями й операціями, прийомами і методами, принципами і закономірностями образотворчої мови, творчих художніх здібностей, цілісного бачення.

На відміну від натурних постановок в аудиторії, вихід на природу вимагає особливого, творчого бачення для вибору об'єкта зображення. Рекомендується спочатку подивитися на пейзаж, потім відвернутись і уявити собі його в цілому, з усіма відтінками і відношеннями. Потім, знову глянувши, вирішити, чи збережеться він у пам'яті, як неповторний і унікальний. У результаті цього тренується сприйняття, пам'ять, уява і відбувається вибір того об'єкта, який найбільше імponує настрою. Вибраний зміст визначає форму подачі матеріалу, композиційну побудову і колористичне рішення. Це добре тренує гнучкість і образність уяви.

Особливо важливе значення для студентів має усвідомлення положень основ професійної грамоти – послідовно оволодівати знаннями і прийомами, навичками роботи художніми матеріалами, йти у своїй роботі від простого до складного.

Слід зазначити, що творчих учнів може виховати викладач, який сам є яскравою творчою особистістю, адже, «...щоб запалити когось, треба горіти самому». Втіленням цього принципу є неодноразові творчі виставки, і персональні, і участь у колективних виставках художників міста. Тому що роботи – це втілення свого внутрішнього світу, свого роду, діалог із глядачем. А коли глядачами є студенти-вихованці, то це досить дієвий спосіб впливу на формування їхнього світогляду, шлях до налагодження духовного контакту, що має вагоме значення у художньому вихованні.

Результати практичних завдань першого етапу формувального експерименту виявили якісні зміни у розвитку творчих здібностей студентів. Значно зросла активність, сміливість у роботі, з'явилася розкутість рухів, зник страх невдачі. Тому можна вважати, що результатом першого етапу формувального експерименту виявилось не тільки засвоєння знань і вмінь в акварельному живопису, рисунку, композиційному мисленні, а й ріст творчої активності.

На нашу думку, саме перший етап навчання має важливе значення, адже відбувається формування мотиваційного компонента творчих здібностей, а це – першооснова будь-якої діяльності, творчої насамперед. Тому від його успішності й результативності залежав подальший результат.

Отже, лекційні й практичні заняття на першому етапі формувального експерименту були спрямовані на активізацію навчально-творчої діяльності студентів, розкриття їхнього потенціалу, прихованих

можливостей, формування стійкої внутрішньої мотивації до творчості. Принциповою відмінністю від традиційної методики викладання була орієнтація на принципи системно-синергетичного і особистісно зорієнтованого навчання у художній освіті, що передбачає створення умов для самореалізації особистості, саморозвитку студента: врахування індивідуальних можливостей та рівнів образотворчої підготовки, варіативна система виконання завдань, діалогічна взаємодія і співтворчість учасників процесу, особистий приклад викладача.

Результати першого етапу експерименту показують, що створені умови і застосовані методи значно вплинули на рівень творчої активності студентів експериментальної групи, майбутні вчителі глибше осмислювали сутність мистецтва, у них сильніше, ніж у студентів контрольної групи, сформувалася внутрішня стійка мотивація до творчої роботи, розвивалося цілісне образне бачення, здатність до нестандартного розв'язання завдань та інші творчі здібності. Разом з тим, деякі студенти експериментальної групи відчували труднощі в організації самостійної роботи, пошуку оригінального рішення того чи іншого завдання, створенні цілісного і виразного зображення.

***Другий етап формувального експерименту – основний (формувально-коригувальний)*** – розвиток мотивації до самоаналізу своєї творчої діяльності, визначення недоліків та шляхів їх виправлення. На цьому етапі важливо розвинути у студентів уміння до самостійної роботи, яка у навчанні відіграє важливу роль, адже розподіл навчального часу (кількість аудиторних годин) не дозволяє повною мірою опанувати весь обсяг знань і вмінь, які необхідні для успішної творчої і педагогічної роботи майбутнім учителям образотворчого мистецтва. Також важливими є розвиток цілеспрямованості, впевненості у своїх силах, оригінального творчого мислення, уяви, фантазії. Завдання цього етапу були спрямовані на самостійну переробку натурального зображення за допомогою асоціативного, творчого мислення. Відбувалося активне засвоєння теоретичних знань із фахових дисциплін, свідоме управління творчими процесами інтелектуальної діяльності. Студенти активно оволодівали прийомами і методами розв'язання навчально-творчих завдань.

Для нашого дослідження вагомою є думка О. Ковальова про те, що найважливішу роль у становленні художніх здібностей відіграє формування світогляду особистості [113].

Досліджуючи особливості розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, Н. Стельмах зазначає, що «творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у ВНЗ і подальшій організації творчого пошуку учителя в школі. Тому одним із завдань підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування умінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні» [292, 58].

У другому етапі реалізації формувального експерименту брали

участь студенти II-III курсів. Завдання цього етапу щодо організації навчання в експериментальних групах були такими:

- розвиток мотивації до самоаналізу своєї навчально-творчої діяльності;
- розвиток мотивації щодо самостійного отримання теоретичних знань і практичних вмінь;
- розвиток цілеспрямованості, впевненості у своїх силах;
- розвиток оригінального творчого мислення, уяви, фантазії;
- подальший розвиток цілісної гармонійної особистості, формування естетичного смаку, позитивного світогляду;
- удосконалення широкого кола практичних художніх умінь.

Загальновідомо, що навчання образотворчій грамоті, опанування основних законів композиції, живопису, рисунка починається з теми «Натюрморт», яка, на наш погляд, є однією з найбільш важливих тем у фаховій підготовці майбутніх художників-педагогів. Займаючи одне з останніх місць у класичній ієрархії жанрів, натюрморт традиційно і закономірно є основним у художньому навчальному процесі. В історії художньої педагогіки етюди натюрморту відзначаються як найбільш ефективна форма початкової роботи з кольором, формою, фактурою. Через засвоєння основних законів зображення на етюдах натюрморту пройшли всі майстри образотворчого й прикладного мистецтва.

З метою ознайомлення студентів із історією виникнення цього жанру, нами було проведено лекцію «Натюрморт в історії мистецтва», під час якої, окрім історичного аспекту, розглянуто такі питання, як методика постановки і роботи над натюрмортом різними художніми матеріалами, завдання навчальних і творчих постановок, композиція натюрморту.

Хоча натюрморт і нерухома, «мертва» натура, він складається із предметів, що становлять частину живої, навколишньої дійсності. Зібрані разом, скромні предмети можуть глибоко відтворювати духовний світ людини з усім розмаїттям його протиріч і особливостей. Не випадково в Англії називають жанр натюрморту «тихим життям». Тому студентам треба пояснити, що будь-які формальні пошуки завжди повинні бути спрямовані на образне розкриття зображуваного.

Лекція відбувалася у формі діалогу, з переглядом і аналізом репродукцій з картин відомих художників, елементами створення *проблемних ситуацій*, коли студентам пропонувалося продумати, що слід змінити в композиції натюрморту, щоб він зазвучав по-іншому, викликав інші емоції й думки.

Як домашнє творче завдання студентам було запропоновано зобразити один і той самий натюрморт із предметів побуту, який би передавав *різний емоційний стан*: тривогу, смуток, радість. Для цього можна було змінювати техніку виконання, кольорове тло, положення предметів, освітлення, можна було ввести додатковий предмет.

Як показали результати роботи, не всі студенти змогли справитися з цим завданням, що свідчить про недостатню сформованість творчого



мислення, здатності до аналізу і синтезу, трансформації образів. Але найбільш творчі з них створили дійсно цікаві, оригінальні рішення.

Такі творчі завдання мають важливе значення для розвитку уяви, оригінальності, самостійного пошуку розв'язання завдання переробки натурального зображення за допомогою асоціативного, творчого мислення, фантазії.

Важливим для реалізації цієї мети вважаємо завдання «Декоративне вирішення натурної постановки», яке також спрямоване на розвиток художньо-образного мислення як важливого компонента творчих здібностей. Студентам було запропоновано на вибір два тематичних натюрморти: «Атрибути мистецтва» та «Чайна церемонія». Вони, обравши один із варіантів, повинні були виконати декоративне рішення. Викладачем були показані зразки студентських робіт минулих років та роботи відомих художників, які створювали декоративні композиції. Студентам була дана установка на пошук свого оригінального рішення, створення цікавої, неповторної композиції. Як показали результати аналізу робіт, студентам експериментальної групи набагато легше давалося виконання завдання. Вони проявили оригінальність у виборі технік, своєрідних трактувань поверхні й форми: імітації вітража, гобелена, розпису та ін. Тоді як у контрольних групах більшість студентів повторювали способи й техніки, які були продемонстровані викладачем у процесі постановки завдання, що говорить про недостатність сформованості творчого мислення і фантазії.

У фаховій художній підготовці також важливою є тема «Пейзаж». Лекцію з цієї теми було спрямовано на ознайомлення студентів із історією виникнення і розвитку цього жанру, аналіз творчості відомих художників-пейзажистів, визначення завдань етюдів та замальовок пейзажу, види та принципи побудови композицій пейзажу. Як виявилось, цей жанр улюблений у більшості студентів, тому вони з особливою цікавістю сприйняли творче завдання до цієї теми. Слід було дібрати репродукції пейзажу, яка найбільш відповідала власному характеру і темпераменту, виконати декоративне його рішення. Як показали результати роботи, студенти творчо підійшли до виконання цього завдання, виявивши здібності до самостійного пошуку, створили оригінальні трактування пейзажів, надавши їм особливого емоційного звучання. Колективний аналіз і обговорення дозволив відзначити кращі роботи, які були відібрані на звітну виставку у кінці навчального року.

Після роботи над темами «Натюрморт» і «Пейзаж» студенти були ознайомлені з мистецтвом портретного жанру.

Як відомо, зображення голови людини було улюбленою темою у всіх народів за всіх часів. Найдавніші такі зображення дійшли до нас у мініатюрах Давнього Єгипту, Давньої Греції й Давнього Риму, а також у книжкових ілюстраціях середньовічних Європи й Азії.

Під час лекції «Мистецтво портрета» студенти дізналися багато цікавої інформації про цей жанр в історії мистецтва, види і композицію

портрета, завдання й засоби виконання портретних зображень, техніку зображення голови натурника у різних живописних і графічних техніках, особливості портретного зображення у головному уборі.

Слід зауважити, що студентам напередодні було дане самостійне завдання: підготувати повідомлення на тему «Портрет у різних видах мистецтв» – живопису, графіці, скульптурі, фотографії. Кілька студентів працювали над однією темою, підшукуючи цікавий матеріал, готуючи презентації. Тому заняття проходило у цікавій змістовній формі. Були переглянуті найбільш відомі твори цього жанру, проаналізовано, якими засобами художники передавали не тільки схожість, а й внутрішній світ зображуваного.

Щоб розібратися у характері людини, у її складній індивідуальності, потрібний життєвий досвід, тонка спостережливість, що дозволяє помічати через зовнішній вигляд психологічний стан, справжню суть зображуваного. Схожості із оригіналом може досягти будь-який досвідчений художник. Але виявити в портреті найпотаємніше у натурі може тільки художник, що вміє бачити більше за те, що може дати зовнішність моделі. Тому студентам пропонувалося постійно робити невеличкі замальовки, супроводжувати їх своєрідною психологічною характеристикою, відзначаючи індивідуальні особливості натури.

Завдання до цієї теми були спрямовані на створення портретів з передачею характеру й індивідуальних особливостей натури різними техніками, дібравши відповідний матеріал для повноти розкриття образу.

Спостереження за студентами контрольної та експериментальної груп під час виконання навчальних завдань дозволили зафіксувати зміни у методиці виконання роботи, послідовності та технічній майстерності. Твори студентів експериментальної групи відзначались умілим вибором композиційного центру, умінням узагальнювати, аналізувати форму, нестандартними способами трактування створеного образу, оригінальністю, різноманітністю технік виконання, творчим підходом.

З метою підвищення ефективності технології для студентів експериментальної групи третього курсу було запропоновано авторський спецкурс «Основи творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва» (Додаток С), який містить теоретичну і практичну частини та передбачає оволодіння студентами основами самовдосконалення творчої майстерності у процесі виконання індивідуальних завдань за темами: «Натюрморт», «Пейзаж», «Портрет».

Так, з метою розвитку оригінального творчого мислення студентів, уяви, фантазії нами розроблена лекція «Колір і синтез мистецтв», під час якої аналізувався взаємозв'язок різних мистецтв, ідеї синтезу музики, кольору і світла в ХХ ст., оглядалися музично-живописні пошуки у творчості художників, зокрема, гармонія кольору і звуку в полотнах

художника М. Чюрльоніса.

Студенти з особливою цікавістю сприймали те, що музику і живопис поєднує, насамперед, спільність змісту: ідей, образів, драматургії, емоційних асоціацій і т.п. Крім цього, важливого значення набувають такі засоби, як композиція, ритм, гармонія, динаміка, колір та ін. У результаті відбувається справжній художній синтез двох мистецтв як на основі змісту, так і на основі художньої мови кожного з мистецтв. Дійсний синтез мистецтв здатний народжувати справжню художню чарівність. Об'єднання живопису й музики можливо також завдяки тому, що музика може викликати зорові асоціації, а живопис – звукові. Ці реальні зорові й звукові враження сприяють синтезу двох мистецтв, створенню цілісного художнього образу.

Особливо цікаво студентам було дізнатися, що багато видатних художників мали музичну освіту, писали музику самі або просто грали на кількох музичних інструментах. Були наведені вислови митців: «Я завжди хотів, щоб у моїх картинах відчувалася музика» (В. Васнецов); «Пейзаж не має мети, якщо він тільки гарний. У ньому повинна бути історія душі, він повинен бути звуком, що відповідає сердечним почуттям. Це важко виразити словами. Це схоже на музику» (К. Коровін) та ін. У цих висловленнях музика є синонімом натхненності, емоційної образності живопису.

З метою глибшої подачі теми були підготовані репродукції з картин художника М. Чюрльоніса, під час перегляду яких звучала музика, написана цим чудовим художником і композитором.

Наприкінці заняття студентам було запропоновано практичне завдання: виконати малюнок-асоціацію після прослуховування мелодій різного спрямування: класичної, джазової, поп- та рок-музики.

Для музичного супроводу були заздалегідь підібрані відповідні мелодії. Студенти сіли за мольберти, налаштувалися на прослуховування. Першою була «Місячна соната» Л. Бетховена, сповнена величі й урочистості, з нотками трагізму. Викладач коротко ознайомив із біографією видатного музиканта і композитора, була переглянута репродукція картини О. Лопухова «Бетховен», у якій він зображений у момент високої творчої напруги, глибоких душевних мук, про що свідчать міцно стиснуті губи і схрещені руки на грудях. Картина виконана в холодній колірній гамі, і є ніби ілюстрацією до цього музичного твору. Після прослуховування музики студенти через колір в абстрактній формі повинні відтворити ті образи, які вони відчули.

Наступними були мелодії з репертуару відомого оркестру П. Морія, співачки Мадонни та рок-композиція «Мама» у виконанні німецької групи «Рамштайн».

Після закінчення всі продемонстрували свої роботи, поділилися враженням від почутих мелодій, проаналізували вибір тих чи інших кольорів залежно від категорії музики. Виявилося, що рок-музику більшість виразила через контрастні темні сполучення, із крапками

червоного, що говорить про агресивне сприйняття цієї музики. Класичну музику переважна більшість зобразила в ніжних рожевих та блакитно-зелених тонах, джазова мелодія переважно вбачалась у жовто-зелених та ніжно-фіолетових, а динамічна поп-композиція вражала активними помаранчевими і жовто-червоними барвами. Отже, студенти переконалися в тому, що музика створює відповідний емоційний стан, музикою можна лікувати, а можна, навпаки, захворіти від постійного прослуховування «важких» музичних композицій.

Як самостійне домашнє завдання, студентам було запропоновано проілюструвати свій улюблений музичний твір і на наступному занятті продемонструвати малюнки у супроводі відповідної мелодії.

Хочеться відзначити, що всі студенти активно працювали в аудиторії, а домашнє завдання дехто виконав у кількох варіантах, проілюструвавши кілька мелодій. Це переконливо говорить про те, що такі вправи і завдання допомагають розкритися навіть тим студентам, які не проявляли активності під час інших занять.

Розвитку композиційно-творчого мислення сприяло запропоноване нами завдання «Створення творчого натюрморту». Для цього група була поділена на пари, яким було дане завдання – підібрати предмети для створення тематичного натюрморту, наприклад, «Після концерту», «Ранкова кава», «Рукоділля», «Палітра художника» тощо. Студенти з цікавістю сприйняли завдання, жваво обговорювали, які предмети їм потрібні для втілення свого задуму. На наступному занятті під керівництвом і з допомогою викладача студенти намагалися втілити свій задум, показуючи свої композиційні начерки. Як показало опитування студентів після завершення роботи, сам процес компоновання, підбору предметів був цікавим для них, вони пропонували велику кількість варіантів розміщення, кольорового тла. Переважна більшість справилася із завданням. Обговоривши і проаналізувавши всі натюрморти, спільно визначили найбільш творчий і оригінальний, який було запропоновано виконати в матеріалі, обравши техніку, яка б найбільше відповідала втіленню творчого задуму. Потім студентам було запропоновано абстрактне вирішення цього завдання, адже, як показали вправи на першому етапі дослідження, абстрактні роботи особливо впливають на активізацію творчого мислення у всіх його аспектах. В абстрактному трактуванні дозволялося зміщення, деформація предметів, зміна колірною вирішення середовища, тобто повне вивільнення творчої енергії.

Як показали результати аналізу робіт, студентам легше давалося декоративне вирішення натюрморту, ніж абстрактне. Тому рекомендувалося виконати ще кілька подібних завдань, використовуючи методику психологічних тренінгів, які допомагають підсвідомості запрацювати реально. Після цього вже переважна більшість студентів могла перетворювати реалістичне зображення в абстрактне.

З цікавістю студенти виконували творче завдання до теми «Пейзаж», яке передбачало створення абстрактного або фантазійного

пейзажу. Наголосимо, що програмні завдання з живопису містять лише декоративне рішення.

Завданням до теми «Портрет» було створення портрета-образу друга або близької людини з передачею її характеру і внутрішнього світу, дібравши для цього відповідний матеріал для повноти розкриття образу, та декоративна або абстрактна інтерпретація художнього портрета на передачу емоційного стану.

Слід наголосити, що заняття проводились у творчій, невимушеній атмосфері діалогічної взаємодії, використовувалися методики, спрямовані на зняття емоційної напруги, вивільнення творчої енергії: спеціально підібраний музичний супровід, елементи арома- та арт-терапії, вправи-релаксації, бесіди, написання індивідуальної програми творчого саморозвитку тощо.

По завершенню другого етапу формувального експерименту можемо відзначити, що у студентів експериментальної групи частіше спрацьовує аналітичне, асоціативне мислення, вони більш активні й емоційні у процесі творчої роботи, впевнені у своїх силах, розкуті, наполегливі. Студенти контрольної групи не всі справлялись із поставленими завданнями, що дозволило зробити висновок про важливість впровадження розробленого нами спецкурсу у процес фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

***Третій етап формувального дослідження – підсумковий (рефлексивно-діяльнісний)***, завданнями якого визначено:

- розвиток мотивів саморегуляції у творчій діяльності;
- пошук індивідуального стилю в образотворчій діяльності;
- розвиток здатності до рефлексії, адекватної самооцінки власних можливостей і досягнень, власних дій, самокритичності;
- розвиток самостійності студентів;
- розвиток художньої інтуїції, здатності до створення цілісного художнього образу.

На цьому етапі виконання завдань спрямоване на створення нових образів шляхом трансформації за допомогою творчої уяви. Слід зазначити, що можливі невдачі й розчарування, пов'язані з оцінкою своєї діяльності. Тому важливими є індивідуальне й чуттєве ставлення викладача до студента, організація і стимуляція його успіхів. Важливе значення при цьому надається контролю і самоконтролю, самооцінці. Оцінка результатів навчання є основою підтримки і корекції розвитку особистості студента, а отже, і розвитку творчих здібностей.

У третьому етапі формувального експерименту брали участь студенти IV курсу. Слід зауважити, що на цьому етапі навчання студенти мають змогу перевірити свої знання і вміння під час проходження педагогічної практики в школах, що має велике значення у процесі фахової педагогічної підготовки. Адже, як уже наголошувалося раніше, учитель образотворчого мистецтва не тільки сам має бути творчою особистістю з високим рівнем інтелектуально-творчого розвитку, а бути спроможним

передати свої знання і вміння учням.

Тому метою педагогічної (виробничої) практики є розвиток у студентів умінь здійснювати художньо-естетичне виховання та навчальну діяльність з образотворчого мистецтва на базі сформованих у них компетенцій та знань з педагогіки, психології, методики навчання та фахових дисциплін.

У процесі проходження практики у студентів виховується стійкий інтерес та повага до професії вчителя, потреба в художньо-творчій самореалізації, духовно-естетичному самовдосконаленні та розвитку професійних якостей. Під час розв'язання конкретних навчальних, виховних і розвивальних завдань забезпечується зв'язок набутих студентами теоретичних знань з реальним педагогічним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Вони мають змогу самостійно керувати художньо-творчим розвитком учнів, урахувуючи їхні вікові й індивідуальні особливості, стимулювати інтерес, активність, прагнення до засвоєння знань з образотворчого мистецтва, творчого процесу. Також здійснюють самоконтроль, самоаналіз, об'єктивне самооцінювання своєї педагогічної діяльності. Відтак, значення педагогічної практики у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва важко переоцінити. Такому важливому аспекту цієї проблеми слід присвятити окреме дослідження.

Як уже зазначалося, для цього етапу навчання характерне збільшення ролі самостійної роботи студентів, у якій широко використовуються проблемно-пошукові та дослідницькі методи: самостійний творчий пошук цікавого образного рішення; самостійне виконання різних творчих завдань, робота над удосконаленням майстерності, пошук і систематизація нової інформації стосовно образотворчої сфери.

На IV курсі аудиторні завдання спрямовані на роботу над різноплановими портретами. Тому особлива увага зверталася на передачу образності й емоційності зображуваного.

На цьому етапі формувального експерименту нами широко використовувалися завдання, спрямовані на пошук індивідуальної манери зображення, створення цілісного художнього образу.

Становлення творчої індивідуальності, особливої манери зображення відбувається на рівні високої професійної підготовки, коли є відповідний багаж знань про основні закономірності реалістичного зображення, напрацьовані навички роботи графічними і живописними матеріалами, добре розвинуте вміння обирати художні засоби виразності залежно від конкретного задуму. Це дуже складне завдання, і більшість художників працюють над ним усе життя.

У процесі навчання слід створювати такі умови, щоб студент перебував у творчому пошуку свого стилю роботи, манери зображення з перших занять. Цьому сприяють завдання, орієнтовані на засвоєння різних систем зображення, порівняння їх між собою, у результаті чого

кожен зможе знайти щось найбільш близьке і цікаве для себе. Виконуючи такі завдання, студент не тільки засвоює нові знання й уміння, а вчиться самостійно думати, аналізувати, бачити світ особливими очима художника, творчо і з любов'ю виконувати кожную роботу.

Пробудженню цікавості студентів, успіху навчання сприяли виразні натурні постановки, що виховували естетичні почуття, художній смак.

У процесі виконання програмних завдань на цьому етапі експерименту нами створювалися проблемні ситуації на заняттях. Студентам пропонували питання проблемного характеру, відповіді на які дозволяли глибше розуміти і визначати характер, особливості природи, осягати сутність розуміння духовного в мистецтві:

– Які особистісні, духовні якості притаманні особистості природи?

– Які властивості характеру, внутрішнього світу виражає той чи інший жест, погляд, рух?

– Яку роль грає спостереження для передачі світовідчуття, глибинних властивостей людської душі особистості?

– Яке значення для створення образу має одяг, середовище?

– Чи можна за допомогою мінімальних художніх засобів зображення виразити внутрішній світ людини?

Для того, щоб створити психологічний портрет людини, треба зрозуміти, відчувати її, вжитися в її образ і тільки тоді шукати характерні риси, динаміку, композицію у цілому. При цьому виникає протиріччя між образом уяви і практичними вміннями. Це стимулює засвоєння прийомів зображення з природи, студенти просять один одного позувати, передаючи відповідний настрій чи психологічний стан (тривоги, відчаю, радості). Викладач при цьому здійснює педагогічну підтримку кожного студента, вселяючи віру у його сили й творчі можливості. Таким чином, відбувається діалогічний процес, процес співтворчості викладача і студента.

На думку самих студентів, така робота дуже корисна, тому що вчить спостережливості, уважності, емпатії, чуттєвості, гуманності.

Як уже підкреслювалося раніше, активність студентів є важливою умовою ефективного розвитку творчих здібностей. Одним із найбільш оптимальних методичних прийомів у цьому плані є завдання, побудовані на порівнянні: а) емоцій; б) різних стильових систем зображення; в) використання одного й того ж зображального засобу з різною метою.

З особливим захопленням і натхненням студенти виконували творче завдання «Автопортрет-образ», у якому їм потрібно за допомогою одягу, інтер'єру, відповідних атрибутів передати свій внутрішній світ, захоплення, уподобання.

Викладачем була проведена бесіда про особливості зорової пам'яті художника, вплив композиції і формату на зображення та розкриття образу, прийоми втілення особистісних якостей людини у портреті, психологічні особливості сприйняття портрета художником і глядачем. Студентам було запропоновано самостійно визначити етапи виконання роботи (вияв саморегулювання процесу). Також рекомендовано творчий

підхід до роботи, налаштування на інтуїтивне бачення свого образу, уявлення кінцевого результату.

По завершенню завдання було здійснено колективний аналіз робіт з метою розвитку у студентів критичного й аналітичного мислення, рефлексії.

Результати роботи виявили, що в експериментальній групі більшість студентів справилися із поставленим завданням, створили цікаве, емоційне вирішення художнього образу, передавши при цьому не просто портретну схожість, а й риси характеру, свій внутрішній світ. Студенти контрольної групи зосередили свою увагу на передачі анатомічної будови голови, передачі колірно-тонових відношень, зв'язку із середовищем. Отже, результати експерименту показали, що студенти експериментальної групи набули необхідних умінь і навичок творчої майстерності, професійного, цілісного бачення натури, виявляючи самостійність у виборі способів її трактування. Результати дослідження також виявили, що більш інтенсивно розвиток творчих здібностей спостерігався у студентів з високою мотиваційною готовністю до творчої діяльності.

Підсумком проведеного педагогічного експерименту стали персональні виставки найбільш талановитих і обдарованих студентів, які змогли досягти високого рівня розвитку своїх здібностей, а також колективна виставка творчих робіт, виконаних у різних техніках. Ці виставки наочно демонструють ефективність розробленої нами технології розвитку творчих здібностей у процесі вивчення фахових дисциплін.

Таким чином, проблему розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто через аналіз у контексті нашого дослідження теорій особистості, діяльності, цінностей, бачення сучасного стану суб'єктивних (внутрішніх) і об'єктивних (зовнішніх) умов їхнього розвитку.

Творчі здібності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є складним системним утворенням, результатом цілісного гармонійного розвитку особистості, що містить у собі нові рухомі сили для подальшого творчого розвитку (Я-реальне і Я-ідеальне).

Отже, у результаті поетапного розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін нами зроблено такі висновки:

1) процес розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва складний, багатогранний і безперервний. Творчі здібності – складна системна категорія, спрямована на динамічний розвиток, самовдосконалення у процесі навчання і творчої професійної діяльності;

2) процес розвитку творчих здібностей повинен відбуватися поетапно,

з урахуванням індивідуальних природних задатків, нахилів, ідеалів;

3) основою розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва є активна творча діяльність, яка реалізується



через розв'язання студентами творчих завдань у навчальній та самостійній роботі;

4) творче самовираження студентів у процесі навчання, пошук свого індивідуального творчого почерку сприяють самоактуалізації, яка є умовою ефективного розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва;

5) результатом розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва є цілісна самоактуалізована творча особистість, яка перебуває у гармонії з собою, зі світом, постійно знаходиться у творчому пошуку і реалізує себе у художньо-творчій та педагогічній діяльності, почувавши себе щасливою.

### 3.3. Аналіз результатів формувального етапу дослідження

На завершальному етапі апробації технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін було проведено підсумковий зріз у контрольній та експериментальній групах. Діагностика здійснювалася за допомогою таких самих методів, як і в процесі констатувального експерименту.

Отже, перед нами були поставлені такі завдання: 1) визначити рівні розвитку творчих здібностей студентів контрольної та експериментальної групи на кінець експерименту; 2) проаналізувати динаміку розвитку творчих здібностей студентів протягом формувального експерименту; 3) оцінити ефективність впровадження технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін та визначених педагогічних умов.

У зв'язку з цим необхідно було порівняти результати діагностики рівнів творчих здібностей студентів експериментальної (53 особи) та контрольної (50 осіб) груп після проведення експерименту із даними початкового рівня у контрольній та експериментальній групах за такими критеріями: *мотиваційно-цільовий, емоційно-вольовий, когнітивно-пізнавальний, практично-творчий.*

Слід зауважити, що під час проведення формувального експерименту навчання в експериментальній групі відбувалося за вдосконаленими програмами, що містили значну кількість варіативних нестандартних завдань, з використанням розвивальних методик, спеціальних вправ, психологічних тренінгів та з урахуванням основних принципів синергетики: ієрархічності, нелінійності, нестійкості, незамкненості, спостереження, самоактуалізації. Взаємодія педагога і студента відбувалася на основі діалогічності, співтворчості. У контрольній групі навчально-виховний процес відбувався за традиційною методикою викладання.

Діагностика за показниками мотиваційно-цільового критерію

дозволила оцінити рівень мотивації навчально-творчої діяльності студентів. Показово, що після формувального експерименту змінилися показники у визначенні основних мотивів до творчої діяльності студентів експериментальної і контрольної груп, які представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками мотиваційно-цільового критерію (заклучний етап формувального експерименту)**

№ з/п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)					
		Контрольна група			Експериментальна група		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
1	Наявність стійкої мотивації до навчально-творчої діяльності	46,0	44,2	9,8	32,0	51,5	16,5
2	Спрямованість на самореалізацію, самовдосконалення	37,2	54,6	8,2	31,5	53,3	15,2
3	Прагнення до самостійності й творчої індивідуальності	35,0	55,2	9,8	24,5	60,2	15,3
<b>4</b>	<b>Середній показник</b>	<b>39,4</b>	<b>51,3</b>	<b>9,3</b>	<b>29,3</b>	<b>55,0</b>	<b>15,7</b>

Як бачимо, більшість студентів з експериментальної групи мають високий (15,7 %) та середній (55,0 %) рівень розвитку творчих здібностей за показниками мотиваційно-цільового критерію. Суттєво зросли показники мотивації до творчої діяльності, спрямованість до самореалізації, до самостійної роботи, до пошуку індивідуального стилю. У порівнянні з контрольною групою, в експериментальній групі значно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем розвитку творчих здібностей за мотиваційно-ціннісним критерієм: контрольна група – 39,4 %, експериментальна група – 29,3 %.

Наступним етапом роботи було визначення рівня розвитку творчих здібностей за показниками емоційно-вольового критерію (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками емоційно-вольового критерію (заключний етап формувального експерименту)**

№ з/п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)					
		Контрольна група			Експериментальна група		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
1	Наявність емоційної активності у навчально-творчому процесі	31,0	51,0	18,0	24,1	55,5	20,4
2	Розвинені вольові якості цілеспрямованість, наполегливість	40,8	51,2	8,0	24,8	58,4	16,8
3	Здатність до самоаналізу у процесі творчої діяльності (рефлексії)	47,0	43,0	10,0	35,5	51,0	13,5
<b>4</b>	<b>Середній показник</b>	<b>39,6</b>	<b>48,4</b>	<b>12,0</b>	<b>28,8</b>	<b>54,2</b>	<b>17,0</b>

Порівняно з контрольною групою, студенти експериментальної групи показали значно вищі результати, що свідчить про ефективність упровадженої нами технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання живопису. В експериментальній групі кількість студентів із низьким рівнем розвитку творчих здібностей за показниками емоційно-вольового критерію була 28,8 %, у контрольній групі – 39,6 %. Студенти експериментальної групи відзначалися вищою працездатністю, цілеспрямованістю, впевненістю у своїх можливостях, оптимістичним настроєм. Також значно зросли показники здатності до самоаналізу і самооцінки. У студентів контрольної групи зміни відбулися незначні.

Наступним етапом роботи було визначення рівня розвитку творчих здібностей за показниками когнітивно-пізнавального критерію, результати якого подані у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва за показниками когнітивно-пізнавального  
критерію (заключний етап формувального експерименту)**

№ з/ п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)					
		Контрольна група			Експериментальна група		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
1	Знання теорії образотворчого мистецтва	36,8	45,0	18,2	20,8	49,0	30,2
2	Здатність до оригінального творчого мислення	40,8	47,6	11,6	27,0	56,8	16,2
3	Здатність до художнього сприйняття	44,7	46,7	8,6	35,4	52,0	12,6
4	Здатність до створення художнього образу	41,2	45,0	13,8	31,5	50,1	18,4
<b>5</b>	<b>Середній показник</b>	<b>40,9</b>	<b>46,0</b>	<b>13,1</b>	<b>28,7</b>	<b>52,0</b>	<b>19,3</b>

Як видно з таблиці, в експериментальній групі переважав високий (19,3 %) та середній (52 %) рівень розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за показниками когнітивно-пізнавального критерію.

У студентів контрольної групи відзначено зміни за показником «Знання теорії образотворчого мистецтва», решта показників не зазнала суттєвих змін, на відміну від студентів експериментальної групи, де зросли практично усі показники. Студенти, які навчалися за оновленою програмою, стали більш творчо підходити до розв'язання завдань, у них розвинулося абстрактне мислення, уява, фантазія, здатність до художнього сприйняття.

Загалом із низьким рівнем розвитку творчих здібностей за показниками когнітивно-пізнавального критерію на заключному етапі формувального експерименту виявилось 40,9 % студентів у контрольній групі, 28,7 % – в експериментальній.

Останнім критерієм діагностики є практично-творчий, результати якого подані у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва за показниками практично-творчого  
критерію (заклучний етап формувального експерименту)**

№ з / п	Показники	Рівні розвитку творчих здібностей (%)					
		Контрольна група			Експериментальна група		
		низький	середній	високий	низький	середній	високий
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Композиційне рішення						
	1) вибір формату, компоновка	29,0	57,5	13,5	18,5	56,7	24,8
	2) вияв композиційного центру кольором	33,5	54,5	12,0	26,5	55,9	17,6
	3) баланс колірних плям	35,0	50,5	14,5	28,0	55,5	16,5
	4) цілісність і виразність композиції	40,0	49,8	10,2	30,0	51,8	18,2
	5) довершеність, інформативність композиції	36,0	52,5	11,5	29,5	52,0	18,5
	<b>Загалом</b>	<b>34,7</b>	<b>53,0</b>	<b>12,3</b>	<b>26,5</b>	<b>54,4</b>	<b>19,1</b>
2	Колористичне рішення						
	1) сприйняття і передача загальних колірних і тональних відношень	34,0	56,5	9,5	26,5	55,0	18,5
	2) передача тепло холодності, світла і тіні	38,5	53,3	8,2	25,8	57,8	16,4
	3) вияв рефлексів, колірних нюансів	37,0	51,5	11,5	24,2	55,0	20,8
	4) емоційність колірної гами, колорит	37,5	49,7	12,8	24,6	53,0	22,4
	5) цілісність, узагальненість зображення	38,5	50,7	10,8	22,4	50,8	26,8
	<b>Загалом</b>	<b>37,1</b>	<b>52,3</b>	<b>10,6</b>	<b>24,7</b>	<b>54,3</b>	<b>21,0</b>

Продовження таблиці 3.7

1	2	3	4	5	6	7	8
3	Техніка виконання						
	1) конструктивна побудова зображення	32,5	47,1	20,4	21,8	45,6	32,6
	2) послідовність виконання (від загального до часткового, від часткового до загального)	31,4	55,1	13,5	20,4	51,2	28,4
	3) передача плановості, фактури і матеріальності	34,5	54,0	11,5	24,3	53,5	22,2
	4) відповідність техніки задуму	37,5	47,9	14,6	24,2	47,1	28,7
	5) ступінь завершеності роботи	38,4	51,0	10,6	19,2	56,0	24,8
	<b>Загалом</b>	<b>34,8</b>	<b>51,0</b>	<b>14,2</b>	<b>22,0</b>	<b>50,7</b>	<b>27,3</b>

Як показали результати діагностування, порівняно з контрольною групою, студенти експериментальної групи мали значно вищі результати, що свідчить про ефективність впровадженої нами технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.

Тепер слід проаналізувати рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за основними критеріями.

Таблиця 3.8

**Рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів  
образотворчого мистецтва  
(заключний етап формувального експерименту)**

№ з/п	Критерії	Рівні розвитку творчих здібностей (%)					
		низький		середній		високий	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Мотиваційно-ціннісний	39,4	29,3	51,3	55,0	9,3	15,7
2	Емоційно-вольовий	39,6	28,8	48,4	54,2	12,0	17,0
3	Когнітивно-пізнавальний	40,9	28,7	46,0	52,0	13,1	19,3
4	Практично-творчий	34,8	22,0	51,0	50,7	14,2	27,3
5	<b>Загалом</b>	<b>38,7</b>	<b>27,2</b>	<b>49,2</b>	<b>53,0</b>	<b>12,1</b>	<b>20,5</b>

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, наведені у таблиці 3.8, можемо відзначити суттєву різницю у показниках розвитку

творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва за кожним критерієм. Це свідчить про те, що кількість студентів експериментальної групи, які підвищили свій рівень розвитку творчих здібностей унаслідок упровадження розробленої технології, помітно зроста порівняно з даними констатувального експерименту, а кількість студентів контрольної групи, які підвищили рівень розвитку творчих здібностей унаслідок навчання за традиційною програмою, зроста незначною мірою (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Порівняльний розподіл студентів експериментальної  
й контрольної груп за рівнями розвитку творчих здібностей  
до і після формульованого етапу експерименту**

Рівні розвитку творчих здібностей	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	5 (9,9%)	6 (12,1%)	5 (9,4%)	11 (20,5%)
Середній	25 (49,8%)	24 (49,2%)	26 (48,4%)	28 (53,0%)
Низький	20 (40,3%)	19 (38,7%)	22 (42,2%)	14 (27,2%)

Ефективність розробленої технології розвитку творчих здібностей та педагогічних умов її реалізації підтверджує динамічне зростання в експериментальній групі кількості студентів, які досягли високого рівня. Так, на початку експерименту таких студентів було 9,9 % у контрольній групі та 9,4 % у експериментальній, на кінець формульованого експерименту їх кількість становила 12,1 % та 20,5 %. З цього видно, що кількість студентів з високим рівнем розвитку означених здібностей збільшилася у експериментальній групі на 11,1 %, проти контрольної групи – 2,2 %. Аналогічні зміни відбулися відносно інших рівнів розвитку творчих здібностей студентів експериментальної та контрольної групи.

За підсумками проведеної діагностики у контрольній групі, де проводилися заняття за традиційною методикою, кількість студентів з низьким рівнем розвитку творчих здібностей зменшилася лише на 1,6 %, тоді як у експериментальній групі цей показник склав 15,0 %. Отже, здійснений нами порівняльний аналіз даних експериментальної групи, отриманих на початку та у кінці експерименту, дозволяє констатувати позитивну динаміку розвитку творчих здібностей студентів мистецько-педагогічного факультету. Значна частина майбутніх учителів образотворчого мистецтва завдяки впровадженню розробленої технології суттєво підвищила свій творчий потенціал. Загальний відсоток студентів, які показали високий і середній рівні розвитку творчих здібностей, складає в експериментальній групі 73,5 %, тоді як у контрольній – 61,3 %, різниця – 12,2 %.

Тому можемо зробити висновок, що динаміка зростання досліджуваної якості значно переважає в експериментальній групі, що наочно відображає діаграма рівнів розвитку творчих здібностей у студентів експериментальної та контрольної груп на кінець формульованого експерименту (рис. 3.2).

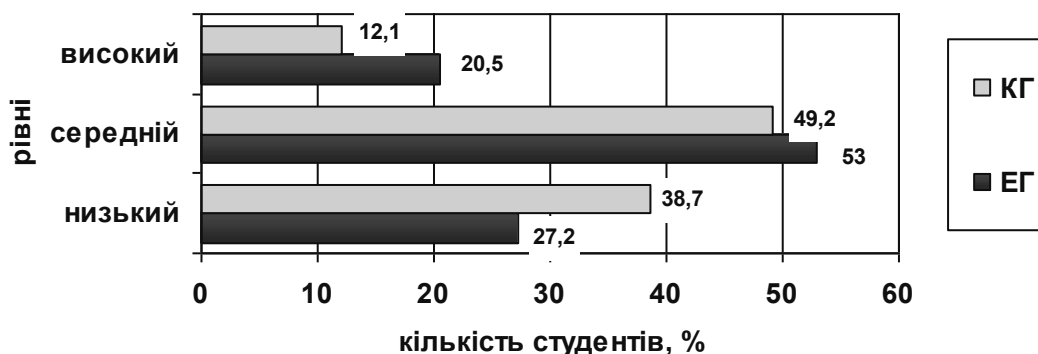


Рис.3.2. Динаміка рівнів розвитку творчих здібностей у студентів експериментальної та контрольної груп на кінець формульованого експерименту (у %)

Ефективність упровадження технології розвитку творчих здібностей студентів перевірялася за методикою порівняння ознак розвитку особистісних якостей, розробленою П. Воловиком [57, 95–97]. За нуль-гіпотезу взято умову, що показники розвитку творчих здібностей в експериментальній ( $\omega_1$ ) і контрольній групах ( $\omega_2$ ), однакові, тобто  $\omega_1 = \omega_2 = \omega$ . Тоді альтернативна гіпотеза:  $H_1: \omega_1 \neq \omega_2$ .

Визначено критерій Стюдента ( $t$  – експериментальне), який обчислюється за формулою:

$$t = \frac{|\omega_1 - \omega_2|}{\sqrt{\omega'(1-\omega')\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}, \quad (3.1)$$

де  $\omega'$  - оцінка значення  $\omega$ ;  $n_1$  і  $n_2$  – відповідно кількість студентів у експериментальній та контрольній групах.

Визначено значення цих параметрів після експерименту:

$$\text{високий рівень: } \omega' = \frac{\sum m_i}{\sum n_i} = \frac{28+13}{53+50} = 0,22, \quad n_1=53, \quad n_2=50; \quad (3.2)$$

$$\omega_1 = \frac{m_1}{n_1} = \frac{28}{53} = 0,29 \text{ (ЕГ)}; \quad \omega_2 = \frac{m_2}{n_2} = \frac{13}{50} = 0,15 \text{ (КГ)}; \quad (3.3)$$

Визначаємо  $t$  - експериментальне за поданою формулою:

$$t = \frac{|0,25 - 0,15|}{\sqrt{0,22 \cdot 0,78 \cdot 0,02}} = \frac{0,14}{0,06} = 2,3.$$

Рівень значущості за таблицею Стюдента складає  $\alpha = (1 - P) = 0,05$ . Для  $\alpha = 0,05$ ,  $t_\alpha = 1,96$ .



Порівняння  $t_{\alpha}$  і  $t$ -експериментального показує, що  $|t| > |t_{\alpha}|$  ( $2,3 > 1,96$ ), а це означає, що  $t$  лежить поза інтервалом прийняття нуль-гіпотези. Отже, нуль-гіпотеза ( $\omega_1 = \omega_2 = \omega$ ) не підтверджується і приймається альтернативна гіпотеза.

Аналогічно були перевірені інші дані таблиці, так, критерій  $t$  для середнього рівня становить  $2,2$  ( $2,2 > 1,96$ ), для низького рівня –  $5,6$  ( $5,6 > 1,96$ ).

Зафіксована успішність розвитку творчих здібностей студентів переконливо свідчить про ефективність представленої у дослідженні технології розвитку зазначених здібностей у процесі вивчення фахових дисциплін.

## ВИСНОВКИ

У монографії здійснено науково-теоретичне узагальнення досліджуваної проблеми, представлені у вигляді теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва і педагогічних умов її реалізації у процесі вивчення фахових дисциплін.

На підставі аналізу стану досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі з'ясовано, що творчі здібності є індивідуально-психологічними особливостями людини, виявляються в діяльності та є умовою її успішного виконання; вони пов'язані із обдарованістю, креативністю, творчим потенціалом та іншими творчими якостями особистості.

Уточнено сутність поняття «розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» як динамічного неперервного процесу видозміни індивідуальних властивостей і якостей разом зі спеціальними образотворчими здібностями, що відбувається у відкритій, цілісній системі його особистості під час активної навчально-творчої діяльності.

Проведений аналіз наукових досліджень із питань сутності творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва дає підстави виокремити такі компоненти у їхній структурі: *мотиваційний* (інтерес до навчально-творчої діяльності, потреба у творчості, прагнення до самореалізації, до пошуку нового), *емоційний* (емоційна чуттєвість, відчуття прекрасного, цілеспрямованість, наполегливість, рефлексія), *когнітивний* (знання теорії образотворчого мистецтва, творче мислення, розвинена зорова пам'ять, багата уява, фантазія, художнє сприйняття), *діяльнісний* (уміння, навички, технічна майстерність, здатність до відтворення натури (зображальні здібності)).

Розкрито потенціал фахових дисциплін у розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва шляхом їх залучення до активної навчально-творчої діяльності, яка є вагомим чинником ефективного розвитку досліджуваного феномену як така, що впливає на активізацію всіх психологічних процесів, а отже – на системний розвиток структурних компонентів творчих здібностей.

Визначено критерії та показники рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: *мотиваційно-цільовий* (наявність стійкої мотивації до навчально-творчої діяльності; спрямованість особистості до самореалізації, самовдосконалення; прагнення до самостійності й творчої індивідуальності); *емоційно-вольовий* (наявність емоційної активності у навчально-творчій діяльності, відчуття прекрасного; розвинені вольові якості; здатність до самоаналізу в творчій діяльності (рефлексії)), *когнітивно-пізнавальний* (знання теорії образотворчого мистецтва; здатність до оригінального творчого мислення;

створення художнього образу (розвинена творча уява, фантазія); здатність до художнього сприйняття (розвинена зорова пам'ять, спостережливість, цілісність бачення); *практично-творчий* (здатність до застосування теоретичних знань та вмій на практиці: створення виразної композиції; гармонійного колористичного зображення; володіння художніми техніками і матеріалами (творча майстерність)).

На основі визначених критеріїв і показників охарактеризовано рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва – *високий* (системно-творчий), *середній* (репродуктивний), *низький* (елементарний).

Експериментально перевірено технологію розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що розглядається нами як модель спільної діяльності викладача зі студентами, представлена взаємопов'язаними структурними елементами: цільовим (мета, завдання), методологічним (підходи, принципи), організаційно-методичним (методи, форми, засоби, педагогічні умови), процесуальним (організація навчально-виховного процесу за етапами: підготовчий (*мотиваційно-стимулювальний*), основний (*формульовально-коригувальний*), підсумковий (*рефлексивно-діяльнісний*) з використанням відповідних форм та методів навчання, результативним, який містить показники її ефективності.

Визначено та експериментально перевірено *педагогічні умови*, які забезпечують ефективність реалізації цієї технології:

- врахування вікових особливостей та індивідуальних творчих здібностей студентів;
- створення атмосфери співтворчості й діалогічної взаємодії в навчально-виховному процесі;
- активізація творчої діяльності студентів на заняттях із фахових дисциплін;
- спрямування студентів на рефлексію власної творчої діяльності.

Упровадження розробленої технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснювалося поетапно: перший етап – підготовчий (мотиваційно-стимулювальний), другий етап – основний (формульовально-коригувальний), третій етап – підсумковий (рефлексивно-діяльнісний).

У процесі формульовального етапу експерименту доведено ефективність розробленої технології, що забезпечувалася: використанням особистісно зорієнтованого, системно-синергетичного, діяльнісного підходів; упровадженням авторського спецкурсу, застосуванням творчорозвивальних завдань, рефлексивних тренінгів; створенням необхідних психолого-педагогічних умов на заняттях.

Перевірка результатів формульовальної дослідно-експериментальної роботи засвідчила підвищення рівня розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в експериментальних групах: високий рівень склав 20,5 % (до експерименту – 9,4 %), середній

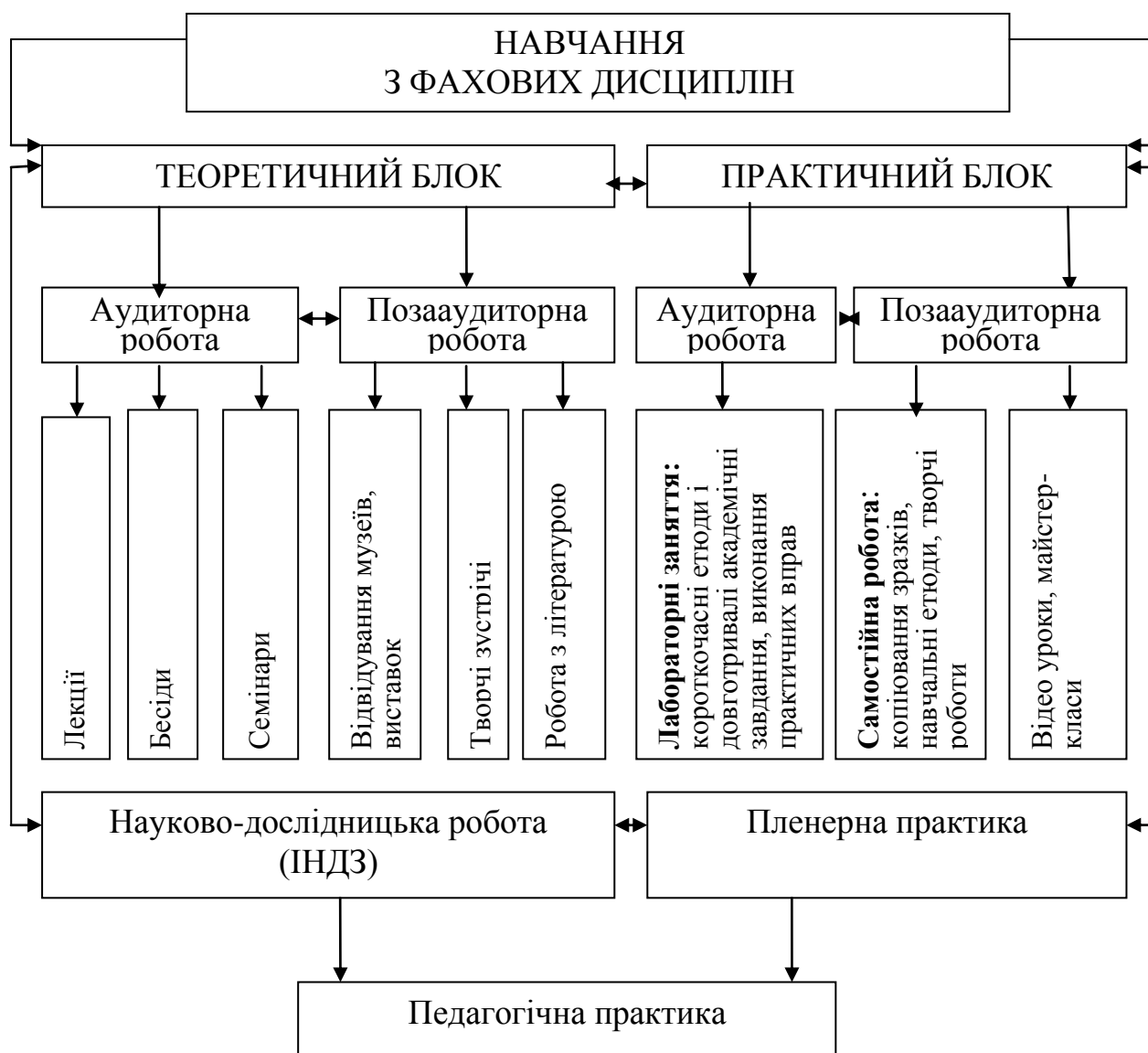
рівень – 53,0 % (до експерименту – 48,4 %), низький рівень – 27,2 % (до експерименту – 42,2 %). Натомість у контрольних групах відбулися незначні зміни: високий рівень розвитку творчих здібностей становив 12,1 % (до експерименту – 9,9 %), середній – 49,2 % (до експерименту – 49,8 %), низький рівень – 38,7 % (до експерименту – 40,3 %). Дослідженням підтверджено, що впровадження у роботу вищих навчальних закладів технології розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує підвищення рівнів підготовки фахівців цієї спеціальності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і потребує подальшої експериментальної роботи. Зокрема, вивчення потребують проблеми з'ясування можливостей розвитку творчих здібностей студентів у процесі проходження пленерної та педагогічної практики, роботи студій, творчих майстерень тощо.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Організація навчання з фахових дисциплін  
студентів напрямку підготовки 6.020205 Образотворче мистецтво**



## Додаток Б

**Спеціальні образотворчі здібності,  
які розвиваються у процесі навчально-творчої діяльності  
на заняттях з фахових дисциплін студентів  
напряму підготовки 6.020205 Образотворче мистецтво**





## Додаток Г

**Результати анкетного опитування**  
**«Мотиви вступу на мистецько-педагогічний факультет»**  
 (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Оберіть, будь ласка, відповіді на запитання, запропоновані нижче:

Запитання	Запропоновані відповіді	%
Назвіть мотиви, які спонукали Вас вступити на мистецько-педагогічний факультет	Бажання отримати спеціальність	28,0
	Любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю	16,0
	Порада учителів, батьків	12,0
	Бажання отримати диплом	18,0
	Випадковість, можливість легкого вступу і навчання на факультеті	10,0
	Інші причини	16,0
Чи знаходите Ви у себе нахили до художньої творчості?	Так	55,0
	Ні	10,0
	Не можу відповісти	35,0
До якого типу вищої нервової діяльності Ви себе відносите?	«Художнього»	60,0
	«Мисленнєвого»	12,0
	«Змішаного»	28,0

**Результати анкетного опитування**  
**«Мотиви вступу на мистецько-педагогічний факультет»**  
 (формульвальний етап педагогічного експерименту)

Оберіть, будь ласка, відповіді на запитання, запропоновані нижче:

Запитання	Запропоновані відповіді	%
Назвіть мотиви, які спонукали Вас вступити на мистецько-педагогічний факультет	Бажання отримати спеціальність	15,0
	Любов до мистецтва, бажання оволодіти майстерністю	35,0
	Порада учителів, батьків	8,0
	Бажання отримати диплом	10,0
	Випадковість, можливість легкого вступу і навчання на факультеті	5,0
	Інші причини	27,0
Чи знаходите Ви у себе нахили до художньої творчості?	Так	80,0
	Ні	6,0
	Не можу відповісти	14,0
До якого типу вищої нервової діяльності Ви себе відносите?	«Художнього»	76,0
	«Мисленнєвого»	10,0
	«Змішаного»	14,0



**Результати визначення основних мотивів,  
якими керуються студенти на заняттях із фахових дисциплін  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**

Запитання	Запропоновані відповіді	%
Визначте значення фахових дисциплін у Вашій майбутній професійній діяльності, відповівши на запитання: <b>«Що для Вас є метою вивчення фахових дисциплін»</b>	Отримання нових знань про закономірності створення художнього твору	28,0
	Освоєння технік роботи різними художніми матеріалами	42,0
	Оволодіння методикою виконання довготривалої і короткочасної творчої роботи	10,0
	Бажання і можливості показати свої творчі досягнення, оригінальність і своєрідність у творчій роботі	16,0
	Можливість прояву самостійності й творчої активності на заняттях із фахових дисциплін	22,0
	Можливість оволодіти індивідуальним стилем у творчій роботі	14,0
	Можливість навчитися манері роботи визначних художників	4,0
	Оволодіння основами живопису, графіки, композиції та використання цих знань у творчій роботі	12,0
	Оволодіння основами творчої інтерпретації природи і створення художнього образу	18,0

**Результати визначення основних мотивів,  
якими керуються студенти на заняттях із фахових дисциплін  
(формульвальний етап педагогічного експерименту)**

Запитання	Запропоновані відповіді	%
Визначте значення фахових дисциплін у Вашій майбутній професійній діяльності, відповівши на запитання: <b>«Що для Вас є метою вивчення фахових дисциплін»</b>	Отримання нових знань про закономірності створення художнього твору	30,0
	Освоєння технік роботи різними художніми матеріалами	35,0
	Оволодіння методикою виконання довготривалої і короткочасної творчої роботи	8,0
	Бажання і можливості показати свої творчі досягнення, оригінальність і своєрідність у творчій роботі	24,0
	Можливість прояву самостійності і творчої активності на заняттях із фахових дисциплін	31,0
	Можливість оволодіти індивідуальним стилем у творчій роботі	19,0
	Можливість навчитися манері роботи визначних художників	8,0
	Оволодіння основами живопису, графіки, композиції та використання цих знань у творчій роботі	18,0
	Оволодіння основами творчої інтерпретації природи і створення художнього образу	21,0

## Додаток Г

**Завдання на визначення ступеня активності у творчому процесі**  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рис. Г. 1. Натюрморт з жовтим чайником і фруктами



Рис. Г. 2. Натюрморт із керамічним горщиком

**Завдання на визначення ступеня активності у творчому процесі**  
(формувальний етап педагогічного експерименту)



Рис. Г. 3. Натюрморт із пляшкою



Рис. Г. 4. Натюрморт з апельсинами



## Додаток Д

**Завдання на виявлення вольових якостей –  
копія з репродукції картини**  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)



Рис. Д. 1. Копія репродукції натюрморту з ананасом



Рис. Д. 2. Копія з роботи С. Андріяки «Чорнобривці»

**Завдання на виявлення вольових якостей –  
копія з репродукції картини**  
(формульний етап педагогічного експерименту)



Рис. Д. 3. Копія портрета  
(з роботи О. Мурашка «Портрет літньої жінки»)



Рис. Д. 4. Копія натюрморту «Мушля і виноград»

## Додаток Ж

### Експрес-метод Д. Джонсона

Опитувальник креативності Д. Джонсона є експрес-методом психодіагностики креативності. В експериментальній практиці ця методика може бути застосована як додаток до відомих тестів творчого мислення П. Торенса і Д. Гілфорда.

Оцінка надійності опитувальника креативності Д. Джонсона в нашій країні проведена О. Є. Тунік (1997 р.). Отримані нею дані свідчать про «можливості використання опитувальника креативності Джонсона як психодіагностичного інструменту для оцінки творчих проявів, доступних прямому спостереженню».

Опитувальник креативності складається з восьми характеристик творчого мислення та поведінки.

Заповнення опитувальників потребує мінімальної затрати часу (10–30 хвилин). Кожний пункт (характеристика) оцінюється на основі спостережень експерта в конкретній ситуації (у класі, на заняттях) чи на основі тривалого досвіду спостережень. Цей опитувальник дозволяє провести як самооцінку (старший шкільний вік, студенти), так і експертну оцінку креативності іншими особами: викладачами, батьками, однокласниками. Кожен пункт оцінюється за 5-бальною шкалою: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – постійно.

Загальна оцінка креативності є сумою балів із восьми характеристик (мінімальна оцінка 8, максимальна – 40).

*Таблиця 1*

### Розподіл сумарних оцінок за рівнями креативності

<b>Рівні креативності</b>	<b>Шкала загальних оцінок опитувальника</b>
Високий	31-40
Середній	16-30
Низький	0-15



## Додаток 3

**Діагностика вербальної і невербальної креативності  
(Дж. Гілфорд і П. Торренс у модифікації О. Тунік)**

**Субтест «Прихована форма»**

**Завдання.** Знайти різноманітні фігури, приховані у складному, малоструктурованому зображенні.

Час виконання субтесту – 3 хвилини. Тестовий стимульний матеріал наведений на малюнку.

**Оцінювання.** Результати виконання субтесту оцінюються в балах за двома показниками.

1. **Швидкість** – сумарна кількість відповідей –  $n$  ;  
одна відповідь – 1 бал.  $B = n$ .

2. **Оригінальність** – кількість оригінальних, рідкісних відповідей –  $k$ . Оригінальною буде вважатися відповідь, яка дана один раз у вибірці 30–40 осіб, одна оригінальна відповідь – 5 балів.

$$Op = 5k$$

$$T = n + 5k$$

$T$  – сумарний показник субтесту.



Рис. 3. 1. Стимульний матеріал



## Додаток К

## Тест «Свобода асоціацій» (образна креативність)

Тест З. Зіверт (Тестування особистості, М., 1997) володіє широкою інформативністю і дозволяє визначити рівень розвитку здатності до асоціювання, візуальної креативності, здібності до перетворень, зокрема гіпотетичність і варіативність мислення.

**Інструкція.** Перед Вами декілька малюнків, які можна тлумачити неоднозначно. Ви повинні безпосередньо, без довгих роздумів, дати малюнку декілька інтерпретацій. Запишіть свої тлумачення поряд із малюнком (малюнки А. Н. Фанталова, 1–15).



Рис. К. 1



Рис. К. 2

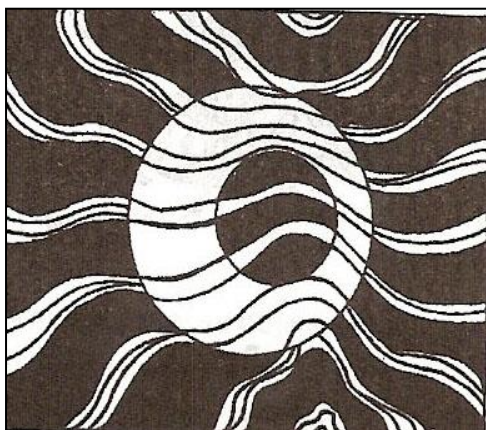


Рис. К. 3

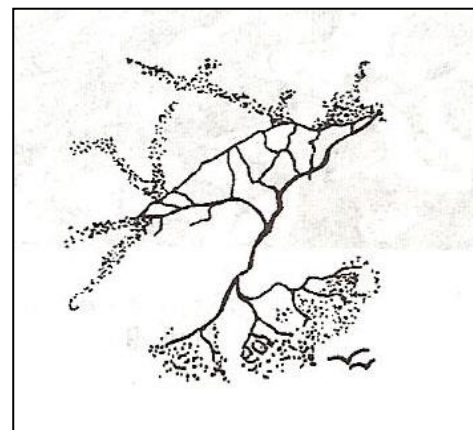


Рис. К. 4

## Продовження додатка К

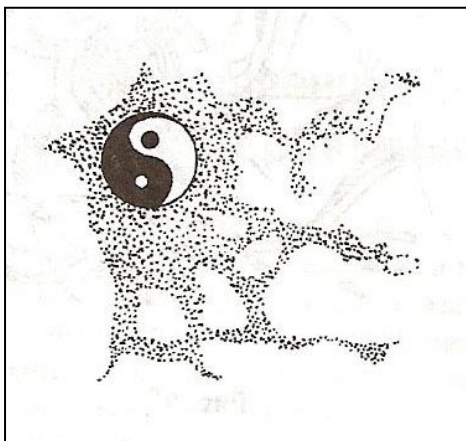


Рис. К. 5



Рис. К. 6



Рис. К. 7

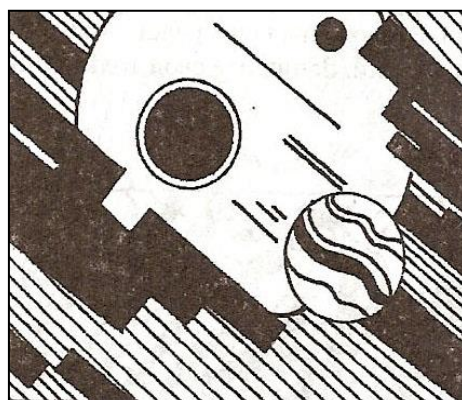


Рис. К. 8



Рис. К. 9

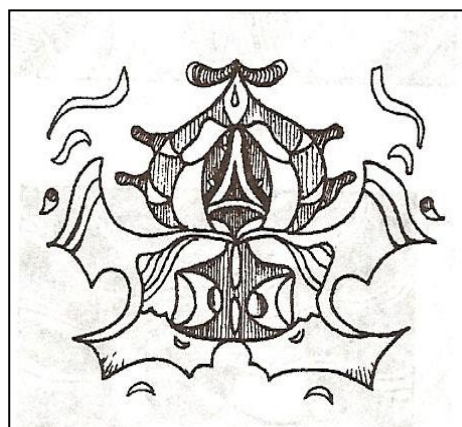


Рис. К. 10

## Продовження додатка К

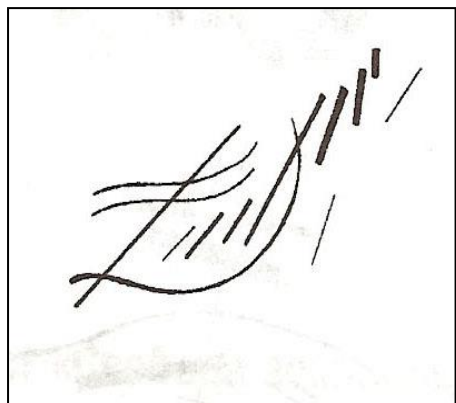


Рис. К. 11

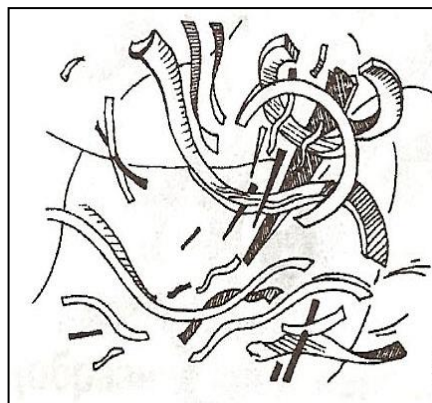


Рис. К. 12

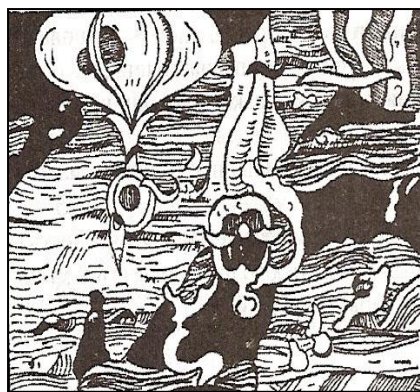


Рис. К. 13

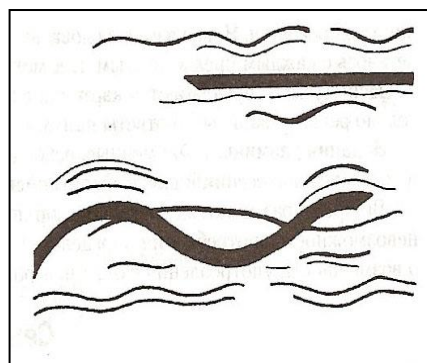


Рис. К. 14

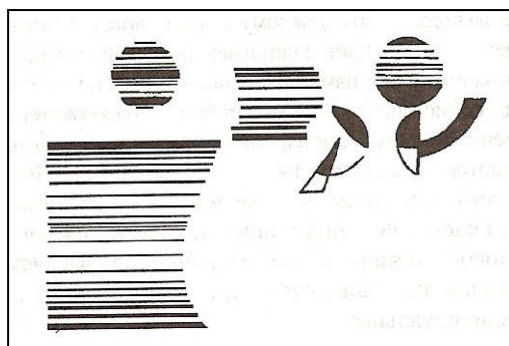


Рис. К. 15

**Оцінка результатів здійснюється за наступними показниками:**

1. Кількість варіантів (асоціацій).
2. Оригінальність (унікальність).
3. Різноманітність стратегій (асоціативні зони).
4. Міра віддаленості асоціацій.



## Додаток Л

## Методика «Образна пам'ять»

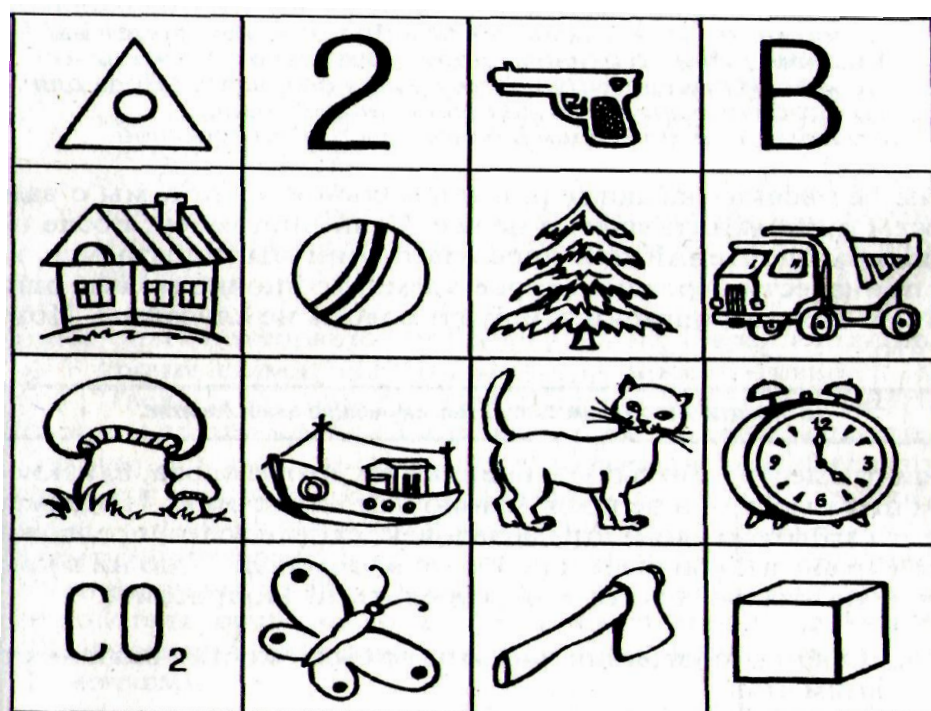
**Мета:** вивчення короткочасної образної пам'яті.

За одиницю об'єму пам'яті приймається образ (зображення, геометричні фігури, символ). Пропонується за 20 секунд запам'ятати максимальну кількість образів із поданої таблиці (табл. 1). Потім за одну хвилину Ви повинні відтворити все, що запам'ятали (записати чи намалювати).

**Оцінка.** Підраховується кількість правильно відтворених малюнків-образів. (Норма – 6 і більше відповідей).

Таблиця 1

Оцінка, бали	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кількість відтворених образів	15-16	13-14	10-12	7-9	6	5	4	3	1-2



## Додаток М

**Діагностування рівнів розвитку творчих здібностей  
за показниками практично-творчого критерію  
(констатувальний етап педагогічного експерименту)**



Рис. Н. 1. Натюрморт із чайником і фруктами



Рис. Н. 2. Натюрморт із фруктами

## Продовження додатка М

**Результати аналізу творчих робіт студентів за основними критеріями**

Критерії	Композиційне рішення					Колористичне рішення					Техніка виконання				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Параметри															
1 П.І.Б															
50															

**Результати визначення рівнів розвитку творчих здібностей  
за показниками практично-творчого критерію  
(констатувальний експеримент)**

№	Оцінювання практичних робіт	Рівні, %		
		низький	середній	високий
1.	<b>Композиційне рішення</b>			
	1) вибір формату, компоновка	30,0	57,5	12,5
	2) вияв композиційного центру кольором	34,5	55,5	10,0
	3) баланс колірних плям	36,5	50,0	13,5
	4) цілісність і виразність композиції	41,5	49,0	9,5
	5) довершеність, інформативність композиції	38,0	51,5	10,5
	<b>Загалом</b>	<b>36,0</b>	<b>52,6</b>	<b>11,4</b>
2.	<b>Колористичне рішення</b>			
	1) сприйняття і передача загальних колірних і тональних відношень	35,0	56,5	8,5
	2) передача теплохолодності світла і тіні	41,5	51,5	7,0
	3) вияв рефлексів, колірних нюансів	38,5	51,0	10,5
	4) емоційність колірної гами, колорит	40,5	48,5	11,0
	5) цілісність, узагальненість зображення	43,5	47,0	9,5
	<b>Загалом</b>	<b>39,8</b>	<b>50,9</b>	<b>9,3</b>

## Продовження додатка М

3.	<p style="text-align: center;"><b>Техніка виконання</b></p> <p>1) конструктивна побудова зображення</p> <p>2) послідовність виконання (від загального до часткового, від часткового до загального)</p> <p>3) передача плановості, фактури і матеріальності</p> <p>4) відповідність техніки задуму</p> <p>5) ступінь завершеності роботи</p> <p><b>Загалом</b></p>	<p>37,5</p> <p>34,5</p> <p>38,5</p> <p>41,5</p> <p>42,0</p> <p><b>38,8</b></p>	<p>48,5</p> <p>54,0</p> <p>52,0</p> <p>46,5</p> <p>49,5</p> <p><b>50,2</b></p>	<p>14,0</p> <p>11,5</p> <p>9,5</p> <p>12,0</p> <p>8,5</p> <p><b>11,0</b></p>
<b>4</b>	<b>Середній показник</b>	<b>38,2</b>	<b>51,3</b>	<b>10,5</b>

## Додаток Н

**Діагностування рівнів розвитку творчих здібностей  
за показниками практично-творчого критерію  
(формувальний етап педагогічного експерименту)**

Рис. Н.1. Натюрморт із самоваром



Рис. Н.2. Натюрморт із металевим чайником



## Додаток П

## ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ АСОЦІАТИВНОГО ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

**Вправа 1. Лінійне відтворення емоційних станів людини.**

Спочатку студентам необхідно з'ясувати характерні емоційно-асоціативні особливості різних ліній (за товщиною, розташуванням, напрямом розвитку тощо). Потім лінійними засобами слід відтворити почуття радощів, ніжності, агресії, байдужості та ін.

Як правило, уміння бачити образність самих ліній тренує емпатичне художньо-творче сприйняття.

**Вправа 2. Лінійне відтворення різних емоційних станів об'єктів зображення.**

Спочатку студентам слід наголосити, що всі емоції спрямовані на організацію рухів, які у різних емоційних станах мають свою, неповторну динаміку і спрямованість. Наприклад, агресія і гнів завжди спрямовані на знищення, тому ритм їхнього виявлення пов'язаний з інтенсивними, гострими, жорсткими рухами, а, отже, і з лінійними їх зображеннями. Страх проявляється в інших ритмах, що пов'язані з конкретними обставинами, які його викликають – темрявою, невідомістю, стихійним лихом. Радість і горе – внутрішні переживання, які мають свою ритмічну експресію, залежну від інтенсивності переживання. Тому кожен емоційний стан має свій ритм і алгоритм за інтенсивністю, динамікою і характером перебігу, які простіше відчуті через лінійне зображення. Особливо це використовують абстракціоністи.

По закінченню такої вправи можна запропонувати студентам за допомогою ліній зобразити на одному аркуші дві протилежні емоції або відчуття: «Життя і Смерть», «Кохання і Ненависть».

Передавати за допомогою ліній відповідний стан можна лише за умови внутрішнього включення. Це тренує зв'язок емоцій зі спрямованим рухом. Як відомо з практики Вальдорфської педагогіки, через виконання ритмічних лінійних рухів можна коригувати психічні стани.

**Вправа 3. Передача образного змісту через форму.**

Студентам пропонується завдання – зобразити за допомогою форми (коло, квадрат, трикутник) образи «круглої», «квадратної», «трикутної» людини. Як показали результати дослідження, таке завдання допомагає зрозуміти і осягнути єдність змісту і форми в мистецтві, дати творчий імпульс.

**Вправа 4. Оволодіння мовою кольору.**

Як відомо, володіння мовою кольору виявляється в емоційно-образному його сприйнятті і мисленні кольором. Кожен колір має визначений емоційний вплив, тому людина обирає колір, який їй імпонує найбільше і відкидає той, який не подобається. На цьому побудований

тест Люшера, завдяки якому можна виявити і зрозуміти сутність зв'язку емоцій з кольором.

Для цього студентам пропонується набір кольорів на спеціальних картках (синій, зелений, оранжево-червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий, кожен з яких має свій номер) і пропонується обрати колір, який подобається найбільше, поставивши його на перше місце, на друге місце – той, який подобається трохи менше і т.д., на 8 місці виявляється колір, який викликав найбільшу антипатію.

Потім ми пропонували обрати колір для «вірного друга», «клоуна», «зрадника», «дизайнера», «лікаря», «художника» і т.п. За тим, які кольори обираються, можна зрозуміти відношення до них, як до понять, з якими ті чи інші кольори асоціюються. Практично всі студенти для друга обирають колір, який у них стоїть на 1-2 місці, а для зрадника – колір, розташований на 7-8. «Пропустивши через себе» зв'язок кольору з відношенням до реальності, студенти мають можливість визначити себе і свою «палітру в мистецтві».

#### **Вправа 5. Створення асоціативних образів за допомогою колірних поєднань.**

Студентам пропонується обрати тему, наприклад, «самотність», «спокій», «творчість», «свято», «ніжність» і за допомогою абстрактних колірних плям та їхніх поєднань її зобразити. Інше завдання цього типу – вираження емоцій через колір, яке описувалось раніше.

Як показує практика, такі завдання студенти сприймають особливо емоційно і активно. Тому доцільно кожне заняття розпочинати короткочасними вправами різного характеру, адже це налаштовує на особливе творче сприйняття, можна сказати, «творчу хвилю».

#### **Вправа 6. Колірне вирішення в композиційній побудові.**

Відомо, що кольором в композиції можна виокремити смисловий центр, підкреслити контраст, передати плановість при об'єднанні всіх елементів композиції єдиним колоритом. Виокремлення композиційного центру повинно поєднуватися із смисловим змістом. Наприклад, виокремити якесь явище можна яскравою плямою на однотонному тлі. Для відтворення контрасту, боротьби протилежностей можна використати протилежні кольори колірної спектру. Чергуванням колірних плям і контрастів можна ілюструвати зміст казки, музичний твір тощо.

Студентам пропонується зобразити абстрактну колірну композицію у таких варіаціях: 1) вияв композиційного центру, який збігається із зоровим центром; 2) вияв композиційного центру, який знаходиться на дальньому плані зі зміщенням убік; 3) передача «боротьби добра і зла», 4) «холод і спека» тощо. Як правило, студентам після таких вправ вивчення на абстрактному матеріалі всіх можливостей образотворчих засобів набагато легше дається тренування художнього сприйняття, образного бачення, інтуїції під час роботи з натури.

## Додаток Р

## Творчі роботи студентів до теми «НАТЮРМОРТ»



Рис. Р.1–Р.4. Декоративна інтерпретація натюрморту



## Продовження додатка Р

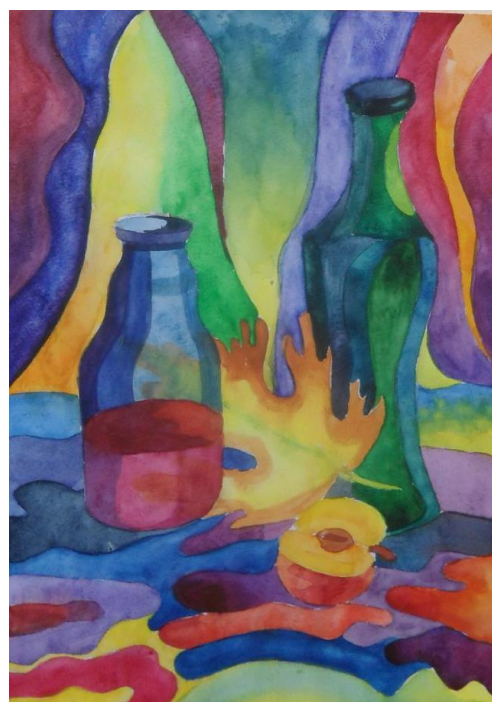


Рис. Р.5–Р.8. Абстрактне й декоративне вирішення натюрморту

## Продовження додатка Р



Рис. Р.9–Р.10 Живописне й абстрактне вирішення натюрморту



**Творчі роботи студентів до теми «ПОРТРЕТ»**

Рис. Р.11– Р.14. Портрет-образ

## Продовження додатка Р

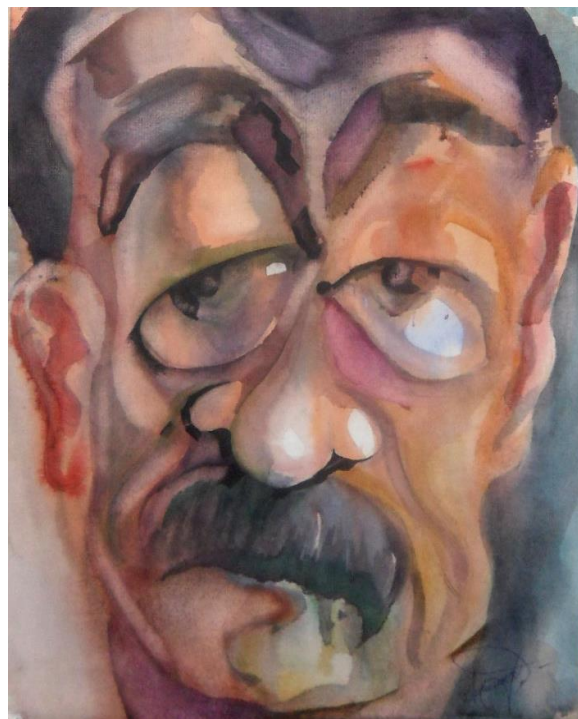


Рис. Р.15–Р.18. Портрет-образ



Продовження додатка Р

## Творчі роботи студентів до теми «ПЕЙЗАЖ»



Рис. Р.19. Пейзаж-образ

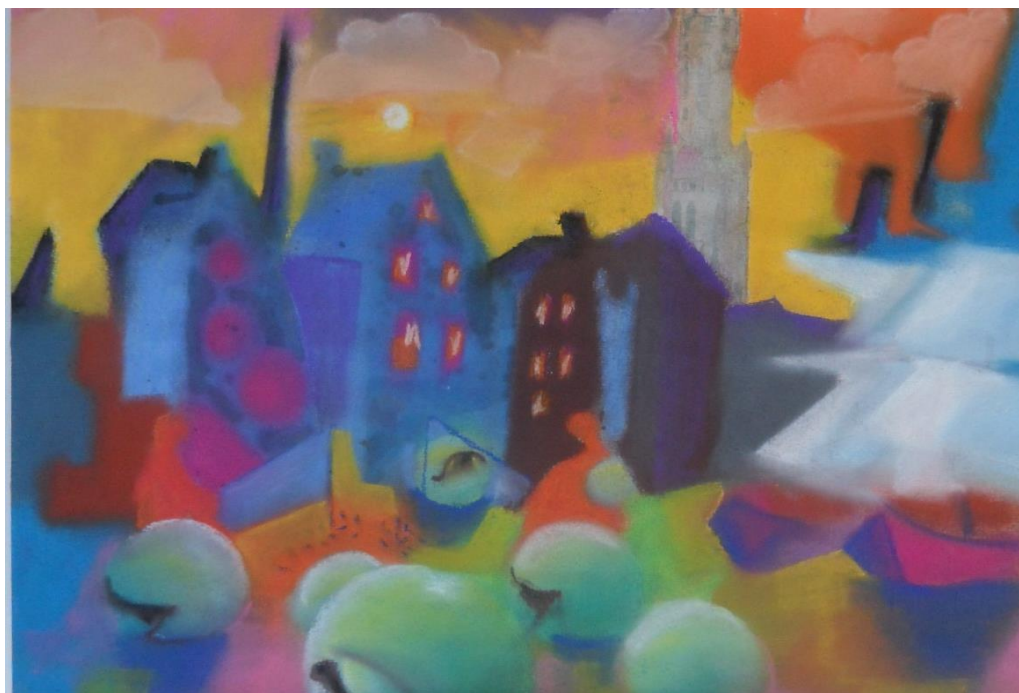


Рис. Р.20. Пейзаж-фантазія



## Продовження додатка Р

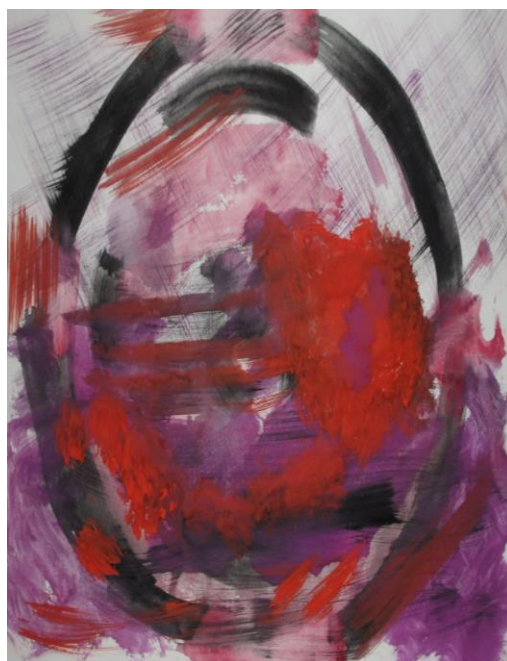
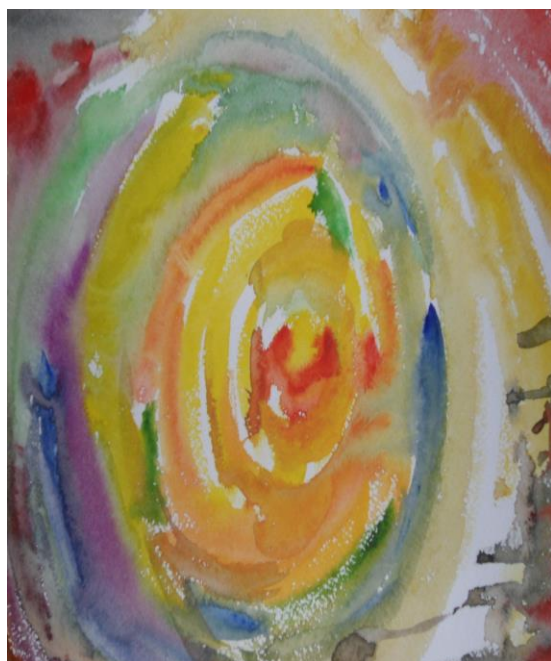
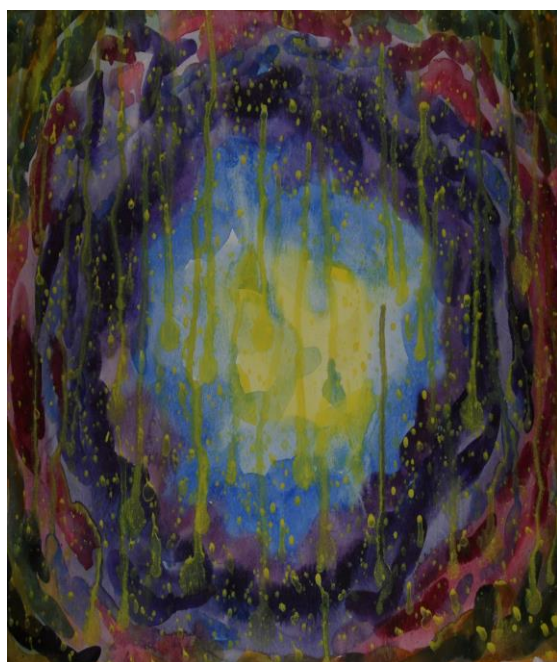


Рис. Р.21–Р.24. Вияв емоційного стану через колір

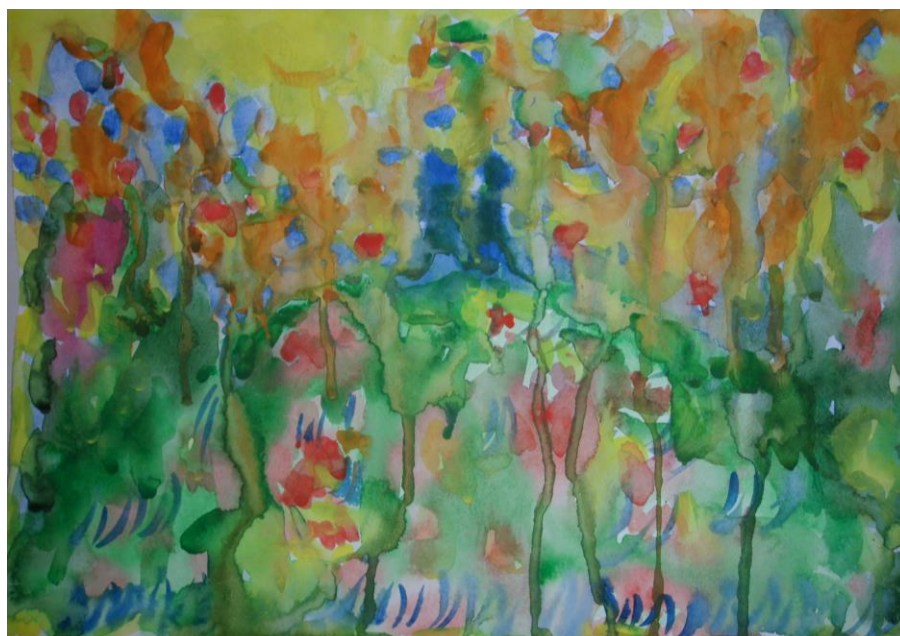


Рис. Р.25–Р.26. Ілюстрація до улюбленого музичного твору



## ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алексеева И. В. Развитие художественно-творческих способностей студентов к декоративно-прикладной деятельности : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Алексеева Ирина Викторовна. – Ростов-на-Дону, 2005 г. – 503 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Алпатов М. В. Композиция в живописи / М. В. Алпатов. – М. ; Л. : Искусство, 1940. – 128 с.
5. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.
6. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности / Б. Г. Ананьев ; под ред. В. Н. Мясищева // Проблемы способностей. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 15–32.
7. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности ; основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд. Казанского ун-та, 1988. – 240 с.
9. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 1996. – 568 с.
10. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є. А. Антонович, В. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1992. – 270 с.
11. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль. – 1976. – Т. 1. – 456 с.
12. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
13. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева. – М. : Наука, 1977. – 184 с.
14. Ассаджиоли Р. Психосинтез : принципы и техники : [пер. с англ.] / Р. Ассаджиоли. – М. : Психотерапия, 2008. – 384 с.
15. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
16. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности : [пер. с англ.] / Ганс Юрген Айзенк – М. : Педагогика, Пресс, 1992. – 176 с.
17. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
18. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения /

Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

19. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса / Ю. К. Бабанский. – К. : РШ, 1984. – 287 с.

20. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб. : СПГУТД, 2006. – 268 с.

21. Беда Г. В. Живопись : учеб. для студентов пед. институтов по спец. № 2109 «Черчение, изобраз. искусство и труд» / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с. : ил.

22. Беда Г. В. Цветовые отношения и колорит / Г. В. Беда. – М. : Просвещение, 1963. – 184 с.

23. Белкіна Е. В. Естетичне виховання дітей 6-річного віку засобами образотворчого мистецтва : (на матеріалі живопису) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Е. В. Белкіна. – К., 1996. – 24 с.

24. Бердяев Н. А. Самопознание : опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 220 с.

25. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 542 с.

26. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. : ил.

27. Бернштейн М. Д. Проблемы учебного рисунка / М. Д. Бернштейн. – Л. ; М. : Искусство, 1940. – 162 с.

28. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

29. Бех І. Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 5–8.

30. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К., 1998. – 204 с.

31. Бичкова Л. В. Формування базових знань з кольорознавства в учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Бичкова. – К., 1996. – 18 с.

32. Боголюбов Н. С. Формирование творческих способностей учащихся средней школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода : дис. ... доктора пед. наук : 01.03.02 «Теорія та методика навчання» / Боголюбов Н. С. – М., 1993. – 380 с.

33. Боголюбов Н. С. Принципы индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей средствами изобразительного искусства на разных возрастных этапах / Н. С. Боголюбов. – Краснодар, 1992. – 27 с.

34. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д. : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.

35. Богоявленская Д. Б. Одарённость : предмет и метод / Д. Б. Богоявленская. – М. : Магистр-S. – 1994. – 164 с.

36. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб.

пособие / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

37. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–40.

38. Большой энциклопедический словарь : философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / [главн. научн. ред. и сост. С. Ю. Солодовников]. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.

39. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов/н Д., 2000. – 352 с.

40. Боно Эдвард де. Серьезное творческое мышление / Эдвард де Боно ; [пер. с англ. Д. Я. Онацкая]. – Минск : ООО «Поппурри», 2005. – 416 с.

41. Брушлинский, А. В. К психологии творческого процесса / А. В. Брушлинский // Человек, творчество, наука. – М. : Наука, 1967. – С. 13–65.

42. Бутенко В. Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації / В. Г. Бутенко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Кривий Ріг, КДПУ, 2005. – № 10. – С. 3–10.

43. Ветлугина Н. А. Общие вопросы художественного творчества ребенка / Н. А. Ветлугина // Художественное творчество и ребенок. – М. : Педагогика, 1972 – 288 с.

44. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. школа, 1991. – 204 с.

45. Вертгеймер М. Продуктивное мышление : [пер. с англ.] / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.

46. Визер В. В. Живописная грамота : основы пейзажа / В. В. Визер. – СПб. : Питер, 2006. – 192с. : ил.

47. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя. – 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с. : ил.

48. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

49. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский ; под ред. М. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.

50. Выготский Л. С. Психология искусства : анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский ; коммен. В. В. Иванова. – 5-е изд. испр. и доп. – М. : Лабиринт, 1997. – 413 с.

51. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 500 с.

52. Власова Е. З. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей : [учеб. процесс в пед. вузе с позиций синергетики] / Е. З. Власова, В. А. Извозчиков // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С. 2–9.

53. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку

вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вознюк Олександр Васильович. – Житомир, 2009. – 259 с.

54. Волков Н. Н. Композиция в живописи / Н. Н. Волков. – М. : Искусство, 1977. – 263 с.

55. Волков Н. Н. Цвет в живописи / Н. Н. Волков. – М. : Искусство, 1965. – 215 с. : ил.

56. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. – М. : АПН РСФСР, 1950. – 508 с. : ил.

57. Воловик П. М. Проблемы порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання / П. М. Воловик // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2001. – Вип. 2. – С. 93–102.

58. Галин А. Л. Личность и творчество / А. Л. Галин. – М., 1989. – 186 с.

59. Гіптерс З. Художня самодіяльна творчість студентів як засіб естетичного виховання майбутніх спеціалістів : [метод. посібник] / З. Гіптерс. – Львів : Каменяр, 1998. – 144 с.

60. Гегель В. Ф. Эстетика : в 6 т. / В. Ф. Гегель. – М. : Искусство, 1973. – Т. 4. – 546 с.

61. Гилфорд Дж. Психология мышления / Дж. Гилфорд // Три стороны интеллекта : сб. статей [отв. ред. Б. Г. Ананьев]. – М. : Прогресс, 1965. – 311 с.

62. Гоноболин, Ф. Н. О некоторых психологических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.

63. Горбенко А. А. Акварельная живопись для архитекторов / А. А. Горбенко. – К. : Будівельник, 1982. – 128 с.

64. Гнатко М. М. Структура обдарованості та принципи роботи з обдарованими дітьми / М. М. Гнатко // Обдарована дитина. – 1998. – № 4. – С. 2–6.

65. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

66. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. О. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

67. Грабовский А. И. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А. И. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13–18.

68. Григор'єва В. Б. Формування навичок композиційної діяльності на початковому етапі навчання (в системі підготовки художників-педагогів) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» (образотворче мистецтво) / В. Б. Григор'єва. – Одеса, 1998. – 20 с.

69. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.

70. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретических и экспериментальных психологических

исследований / В. В. Давыдов ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.

71. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

72. Данилушкина С. Н. Развитие творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов на занятиях по композиции : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Данилушкина Светлана Николаевна. – Алматы, 1999. – 216 с.

73. Даниэль С. М. Искусство видеть : о творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С. М. Даниэль. – Л. : Искусство, 1990. – 223 с.

74. Державна національна програма «Освіта» ( Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

75. Дейнека А. А. Сборник в 2 т. / А. А. Дейнека ; сост. В. П. Сысоев. – М. : Изобразительное искусство, 1989. – Т. 2 : Жизнь. Искусство. Время : Литературно-художественное наследие. – 296 с.

76. Докучаев В. В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / В. В. Докучаєва. – К. : УДПУ, 1994. – 23 с.

77. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.

78. Евин И. А. Искусство и синергетика : учебное пособие / И. А. Евин. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 208 с.

79. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.

80. Есипов В. Н. Развитие композиционных способностей в процессе обучения изобразительному искусству / В. Н. Есипов // Пути повышения уровня теоретической и практической подготовки учителя изобразительного искусства : сб. научн. тр. – М. : МГПИ, 1985. – С.41–50.

81. Живопись : [учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений] / Н. Бесчастнов, В. Кулаков, И. Стор [и др.] – М. : ВЛАДОС, 2003. – 224 с., 32 с. ил.

82. Заболотняя Н. П. Формирование творческих способностей студентов на занятиях живописью в вузе : (на примере специальности «Народное художественное творчество») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Заболотняя Надежда Петровна. – Сыктывкар, 2007. – 230 с.

83. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

84. Закатова И. Н. Теория и практика технологии саморазвития личности учащихся / И. Н. Закатова, Г. К. Селевко. – Ярославль : Изд-во Ярослав. ин-та развития образования, 2002. – 87 с.

85. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України, 2002. – № 20. – С. 134.



86. Занков Л. В. Обучение и развитие / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1975. – 440 с.
87. Зайцев А. С. Наука о цвете и живопись / А. С. Зайцев. – М. : Искусство, 1986. – 158 с. : ил.
88. Зайцев А. С. Начинающему живописцу о цвете / А. С. Зайцев // Художник, 1983. – № 6. – С. 62–64.
89. Зинченко В. П. Развитие творческих способностей в процессе обучения рисунку : уч. пособие / В. П. Зинченко. – Ростов н /Д. : РГПИ, 1987. – 68 с.
90. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : [навч. посібн. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищ. навч. закладів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с
91. Иконников А. В. Функция, форма, образ / А. В. Иконников. – М. : Стройиздат, 1986. – 140 с.
92. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
93. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
94. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
95. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 318 с.
96. Каган В. И. Человеческая деятельность, опыт системного анализа / В. И. Каган. – М. : Политиздат, 1977. – 328 с.
97. Каган М. С. Художественная способность, как синтетический механизм психики / М. С. Каган // Проблемы этики и эстетики. – Л., 1975. – Вып. 2. – 173 с.
98. Калошина И. П. Структура и механизм творческой деятельности / И. П. Калошина. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
99. Кальнинг А. К. Акварельная живопись : краткое руководство : учеб. пособие для худож. и худ-пром. уч-щ. – М. : Искусство, 1968. – 76 с.
100. Кандинский В. В. О духовном в искусстве / В. В. Кандинский. – М. : Архимед, 1992. – 111 с.
101. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
102. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Соцэкгиз, 1966 – Т. 5. – С. 300–335.
103. Кайдановська О. О. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення основ композиції : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Кайдановська Олена Олександрівна. – К., 2004. – 248 с.
104. Кардашов В. М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / В. М. Кардашов. – К. : Слово, 2007. – 296 с.



105. Кэмерон Дж. Путь художника / Дж. Кэмерон. – М. : Гаятри, 2008. – 272 с.

106. Кибрик Е. А. Работа и мысли художника / Е. А. Кибрик. – М. : Искусство, 1984. – 255 с.

107. Киреенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1959. – 304 с.

108. Киреенко В. И. Целостность восприятия и художественные способности / В. И. Киреенко // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 50–65.

109. Кирцер, Ю. М. Рисунок и живопись / Ю. М. Кирцер. – М. : Академия, 1998. – 271 с.

110. Киященко Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Н. И. Киященко. – М. : Искусство, 1971. – С. 33–36.

111. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 30 с.

112. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : [навч.-метод. посібн.] / О. М. Коберник. – К. : Науковий світ, 2001. – 182 с.

113. Ковалев А. Г. К вопросу о структуре способностей к изобразительной деятельности / Ковалев А. Г. // Проблемы способностей / [под ред. В. Н. Мясищева]. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962. – С. 68–75.

114. Ковалёв Ф. В. Золотое сечение в живописи : уч. пособие / Ф. В. Ковалёв. – К. : ВШ, 1989. – 143 с.

115. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : [підр. для студ. вищ. навч. закл.] / О. Е. Коваленко. – Х. : Видавництво НХА, 2005. – 360 с.

116. Ковальчук Т. П. До питання практичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на художньо-графічних факультетах педагогічних закладів освіти / Т. П. Ковальчук // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – № 10. – С. 134–144.

117. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Высшая школа, 1990. – 248 с.

118. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.

119. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

120. Коновець С. В. Креативні освітні технології у практиці сучасної школи / С. В. Коновець // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 20–23.

121. Коновець С. В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва :

метод. посібник для студентів пед. навч. закл / С. В. Коновець. – Рівне, 2002. – 76 с.

122. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Збірник документів, що регламентують роботу закладів освіти України. – Кіровоград, 2004. – С. 134–140.

123. Коробко Ю. В. Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры студентов художественно-графических факультетов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Коробко Юрий Владимирович. – Краснодар, 2005. – 385 с.

124. Коссов Б. Б. Личность : теория, диагностика и развитие : учебно-метод. пособие для высш. учеб. заведений / Б. Б. Коссов. – М. : Академический проект, 1991. – 268 с.

125. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [за ред. Л. М. Проколієнко]. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

126. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Р.-н-Д. : Феникс, 1998. – 512 с.

127. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / [под ред. М. Ф. Овсянникова]. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.

128. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К., 2007. – Т. 1. – С. 11–24.

129. Крымов Н. П. – художник и педагог. – М. : Изобразительное искусство, 1989. – 222 с.

130. Крымское республиканское учебное заведение «Художественное училище им. Н. С. Самокиша». – Симферополь : Скиф, 2007. – 119 с.

131. Крутецкий В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. – М. : Прометей, 1991. – 112 с.

132. Крутецкий В. А. Проблема способностей в психологии / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1971. – 60 с.

133. Кузин В. С. Вопросы изобразительного искусства / В. С. Кузин. – М. : Просвещение, 1971. – 143 с.

134. Кузин В. С. Психология / В. С. Кузин. – М. : Высшая школа, 1974. – 280 с.

135. Кузь В. Труд, талант, творчість. Сучасний учитель – будівничий нової школи / В. Кузь // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 9–11.

136. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя : психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр.ун-та, 1967. – 183 с.

137. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.

138. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.

139. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1976. – 57 с.
140. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. ; Рыбинск : Научно-исследовательский центр развития творчества молодежи, 1993. – 54 с.
141. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М. : МГУ, 1979. – С. 141–154.
142. Кулюткин Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : Знание, 1978. – 167 с.
143. Кульчицька О. І. Особливості художньої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 2–5.
144. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высшая школа, 1986. – 365 с.
145. Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості : [навч. посібник] / О. Г. Кучерявий. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
146. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : [навч. посібник] / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
147. Левитов Н. Д. Вопросы изучения учителя / Н. Д. Левитов, Г. С. Прозоров и др. – М. : Учпедгиз, 1935. – 213 с.
148. Левитов Н. Д. Склонности и способности / Н. Д. Левитов, В. А. Крутецкий. – Л., 1962. – 146 с.
149. Лезин Б. А. Вопросы теории и психологии творчества / Б. А. Лезин. – М. : Педагогика, 1997. – 86 с.
150. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 278 с.
151. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М. : МОДЭК, 1997. – 448 с.
152. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
153. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.
154. Лепикаш В. А. Живопись акварелью / В. А. Лепикаш. – М. : Изд-во АХ СССР, 1961. – 113 с.
155. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 213 с.
156. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
157. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2000. – 523с.
158. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 /Лихвар Володимир Дмитрович. – Харків, 2003. – 247 с.

159. Личность: внутренний мир и самореализация : идеи, концепции, взгляды / [сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская]. – СПб., 1996. – 175 с.

160. Ломоносова М. Т. **Графика и живопись : учеб. пособие / М. Т. Ломоносова.** – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 202, [6] с. : ил.

161. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.

162. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.

163. Люшер М. Цветовой тест Люшера / М. Люшер. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 192 с.

164. Максименко С. Д. Особистість : проблема структури : (генетичний аспект) // Актуальні проблеми сучасної української психології : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 3–14.

165. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – К. : Стимул, 1995. – 218 с.

166. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

167. Маригодов В. К. Педагогика и психология : аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности : учебное пособие / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. – К. : Професионал, 2005. – 192 с.

168. Мартинович Н. С. Развитие творческого потенциала личности учителя методами искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Н. С. Мартинович. – Луганськ, 1997. – 16 с.

169. Маслов Н. Я. **Пленэр : практика по изобразит. искусству : [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Н. Я. Маслов.** – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.

170. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлы-баева]. – СПб. : Евразия, 2001. – 479 с.

171. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности : тексты. – М., 1982. – 110 с.

172. Масол Л. М. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 27–30.

173. Масол Л. М. Загальна та мистецька освіта : теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.

174. **Мастера искусства об искусстве : в 7 т. – М. : Искусство, 1967. – Т. 2. – 622 с. : ил.**

175. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

176. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы

теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.

177. Медведев Л. Г. Формирование графического образа на занятиях по рисунку : [учеб. пособие для студ. худ-граф. фак. пед. институтов] / Л. Г. Медведев – М. : Просвещение, 1986. – 159 с. : ил.

178. Мейлах Б. С. Процесс художественного творчества и художественное восприятие / Б. С. Мейлах. – М. : Искусство, 1985. – 318 с.

179. Меньшиков Н. П. Влияние композиционных задач на оптимизацию процесса обучения живописи с натуры : (на материале начального этапа обучения на художественно-графических факультетах) : автореф. дис. ... пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионально образования» / Н. П. Меньшиков. – М., 1991. – 17 с.

180. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

181. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

182. Миронова Л. Н. Цвет в изобразительном искусстве : пособие для учителей / Л. Н. Миронова. – Минск : Беларусь, 2003. – 151 с.

183. Миропольська Н. Є. Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент : збірник наук. праць / МОН України, Інститут педагогіки АПН України, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну ім. Сальвадора Далі. – К., 2008. – Вип. 3. – С.17–23.

184. Миропольська Н. Є. Творча діяльність учнів у мистецькій сфері як складова процесу їх естетичного виховання / Н. Є. Миропольська // Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації: зб. наук. праць. – Бердянськ, 2006. – С. 21–24.

185. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Мільто. – К., 2001. – 20 с.

186. Молева Н. Педагогическая система академии художеств XVIII в. / Н. Молева, Э. Белютин. – М. : Искусство, 1956. – 516 с.

187. Молева Н. П. П. Чистяков: теоретик и педагог / Н. Молева, Э. Белютин. – М. : Изд-во академии художеств СССР, 1953. – 235 с.

188. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.

189. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1991. – 19 с.

190. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя в пед. вузе / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66–83.

191. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

192. Мужикова І. М. Методика формування базових знань і вмінь з



образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Мужикова. – К., 2004. – 20 с.

193. Музыка О. Я. Зміст і методика мотиваційно-стимулювального етапу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання живопису / О. Я. Музыка // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції [“Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід”], (Полтава, 28–30 жовтня 2010 р.) – Полтава, 2010. – Кн. 1. – С. 280–285.

194. Музыка О. Я. Композиційні здібності як основа художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Я. Музыка // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 2. – С. 18–24.

195. Музыка О. Я. Основи творчого саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : [навчальна програма спецкурсу] / Упоряд. О. Я. Музыка. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 46 с.

196. Музыка О. Я. Проблематика кольоросприйняття майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі навчання живопису / О. Я. Музыка // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – Ч. I. – С. 164–169.

197. Музыка О. Я. Проблема творчого мислення і уяви в процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Я. Музыка // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – Вип. 157. – С. 113–117.

198. Музыка О. Я. Рисунок. Живопис. Композиція : [навчальні програми дисциплін] / Упоряд. О. Я. Музыка. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 86 с.

199. Музыка О. Я. Розвиток композиційних здібностей у процесі навчання живопису майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Я. Музыка // Проблеми сучасності: мистецтво, культура, педагогіка : зб. наук. праць / Луган. держ. ін.-т культури і мистецтв ; за заг. ред. В. Л. Філіппова. – Луганськ : Вид-во ЛДЦКМ, 2010. – Вип. 15. – С. 50–56.

200. Музыка О. Я. Розвиток цілісного сприйняття кольору в майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Я. Музыка // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) [та ін.]. – Умань : СПД Жовтий, 2009. – Вип. 29. – С. 114–121.

201. Музыка О. Я. Роль творчих здібностей у формуванні особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / О. Я. Музыка // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [“Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах

освіти”], (Черкаси, 24–25 квітня 2008 р.) – Черкаси : Видавн. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 56–58.

202. Музика О. Я. Роль творчої активності та самостійності у професійному становленні майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Я. Музика // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць УДПУ імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) [та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 34. – С. 49–55.

203. Музика О. Я. Синергетична концепція розвитку творчих здібностей особистості / О. Я. Музика // Матеріали четвертої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції [“Українська наука XXI століття“], (Київ, 25–27 червня 2008 р.). – К. : Меганом, 2008. – С. 17–19.

204. Музика О. Я. Співтворчість і діалогічність у педагогічному процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва / О. Я. Музика // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [“Роль едукативного середовища у підготовці вчителя початкової школи“], (Умань, 7-8 жовтня 2010 р.). – Умань : ПП Жовтий, 2010. – С. 119–123.

205. Музика О. Я. Творчі здібності і особистість вчителя образотворчого мистецтва / О. Я. Музика // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Видавн. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Вип. 129. – С. 70–74.

206. Музика О. Я. Філософський аспект інтерпретації поняття розвитку творчих здібностей особистості / О. Я. Музика // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. [“Становлення образотворчого мистецтва в сучасному соціокультурному просторі“], (Луганськ, 24–25 квітня 2008 р.). – Луганськ : Луганськ-Арт, 2008. – С. 61–70.

207. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема : (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир, 1997. – 214 с.

208. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека / В. Н. Мясищев // Проблемы личности : материалы симпозиума. – М., 1969. – С. 63–73.

209. Мясищев В. Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // Проблемы способностей / Под ред. В. Н. Мясищева. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962. – С. 5–14.

210. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.

211. Неменский Б. М. Мудрость красоты : о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

212. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 688 с.

213. Николко В. Н. Творчество как новационный процесс : философско-онтологический анализ / В. Н. Николко. – Симферополь : Таврия, 1991. – 341 с.

214. Николай Петрович Крымов – художник и педагог : статьи, воспоминания. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Изобразительное искусство, 1989. – 224 с. : ил.

215. Ничкало С. А. Мистецтвознавство : короткий тлумачний словник / С. А. Ничкало. – К. : Либідь, 1999. – 208 с.

216. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія у сучасному вузі : [навч. посібник] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : ІСДО, 1994. – 124 с.

217. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Минск : Изд. В. М. Скаун, 1998. – 897 с.

218. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : [навч. посіб.] / О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

219. Олексюк О. М. Синергетичний підхід до формування творчої особистості фахівця-музиканта / О. М. Олексюк // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) [та ін.]. – К. : УДПУ, 1997. – С. 75–77.

220. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді : [монографія] / О. М. Олексюк ; ред. Л. Г. Коваль. – К. : КДіК, 1996. – 253 с.

221. Олпорт Г. Личность : проблема науки или искусства? / Г. Олпорт // Психология личности : сб. статей / под ред. В. Н. Мясищева. – М. : Наука, 1982. – С. 208–209.

222. Орлов В. Мистецтво і педагогічні технології / В. Орлов // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 8–12.

223. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія / В. Ф. Орлов. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

224. Орлов В. Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Орлов Валерій Федорович. – Київ, 2004. – 557 с.

225. Осадченко І. І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І. І. Осадченко. – Луцьк, 2005. – 19 с.

226. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

227. Педагогика : большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

228. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Роспедагентство, 1995. – 604 с.

229. Педагогічна технологія : посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа. – 1995. – 548 с.

230. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.



231. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / [за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
232. Петровский А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – М. : Академия, 1995. – 496 с.
233. Пічкур М. О. Тренінг з композиції для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / М. О. Пічкур // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 1. – С.41–46.
234. Пічкур М. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва : ( на матеріалі композиції) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Пічкур. – К., 2000. – 21 с.
235. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
236. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
237. Побірченко Н. С. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти / Н. Побірченко // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 3–5.
238. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн.1. – 576 с.
239. Подобедова О. И. Дмитрий Николаевич Кардовский / О. И. Подобедова. – М. : Советский художник, 1957. – 182 с.
240. Покровщук Л. М. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Покровщук Людмила Михайлівна. – Одеса, 2006. – 233 с.
241. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1980. – 303 с.
242. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 143 с.
243. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
244. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 400 с., 4 л. ил. – (Практическая психология).
245. Професійна освіта : словник / [укл. С. У. Гончаренко]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
246. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
247. Психологія мотивації. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
248. Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – 336 с.
249. Пучков А. С. Методика работы над натюрмортом / А. С. Пучков, А. В. Триселев. – М. : Просвещение, 1982. – 160 с.

250. Развитие и диагностика способностей / [под. ред. В. Н. Дружинина, В. В. Шадрикова]. – М. : Наука, 1991. – 224 с.

251. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник для студ. вузів / В. В. Рибалка ; АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти]. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.

252. Рисунок. Живопись. Композиция : хрестоматия : уч. пособие / сост. Н. Н. Ростовцев]. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.

253. Рындак В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя : (теория взаимодействия) : [монография] / В. Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

254. Рындак В. Г. Синергетический подход к образованию : теоретико-методологический аспект / В. Г. Рындак // Педагогическая мысль и образование XXI века. – Россия ; Германия, 2000. – С. 40–51.

255. Роджерс К. Р. Становление личности : взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс ; [пер. с англ. М. Злотник]. – М. : Эксмо-Пресс, 2001. – 414 с.

256. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества / Н. В. Рождественская. – СПб. Языковой центр СПбГУ, 1995. – 270 с.

257. Роменец В. А. Психологія творчості : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / В. А. Роменец. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

258. Ростовцев Н. Н. Академический рисунок / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.

259. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

260. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию : рус. и сов. школы рисунка : [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов по спец. № 2109 «Черчение, рисование и труд»] / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1982. – 240 с.: ил.

261. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе / Н. Н. Ростовцев. – М. : Просвещение, 1974. – 246 с.

262. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.

263. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с. : (Сер. «Мастера психологии»).

264. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности : к философским основам советской педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 3–11.

265. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973. – С. 124–148.

266. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. : Експрес-об'ява, 1998. – 184 с.

267. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навчальний

посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.

268. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин . – Л. : Наука, 1980. – 256 с.

269. Савенков А. И. Основные подходы к концепции одарённости / А. И. Савенков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 25–29.

270. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 589 с.

271. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2006. – 144 с.

272. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Ешке О. М., 2001. – 427 с.

273. Сериков В. В. Образование и личность / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

274. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоєва. – Х.; К. : Каравела, 1998. – 150 с.

275. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах : пошуки, перспективи / С. О. Сисоєва. – К. : Віпол, 2000. – 268 с.

276. Сковорода Г. С. Твори : в 2 т. / Г. С. Сковорода. – К. : АН УРСР, 1961. – Т. 1. Проповіді. Діалоги. Трактати. Притчі. – 171 с.

277. Слостенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Слостенин // Психология труда и личности учителя. – Л., 1976. – С. 30–46.

278. Слостенин В. А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В. А. Слостенин, Н. Е. Мажар. – М. : Прометей, 1991. – 142 с.

279. Слостенин В. А. Психология и педагогика / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – М. : Academia, 2001. – 478 с.

280. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

281. Смірнова О. О. Збірник програм дисциплін образотворчого циклу для студентів ВНЗ спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво» / О. О. Смірнова, Т. Б. Носаченко – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 282 с.

282. Смірнова О. О. Методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (образотворче мистецтво)» / О. О. Смірнова. – К., 2010. – 20 с.

283. Смирнов Г. Б. Живопись : [учебное пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Г. Б. Смирнов. – М. : Просвещение, 1975. – 143 с.

284. Современная дидактика : теория-практике / [под научной

редакцией И. Я. Лернера, И. К. Журавлева]. – М. : Изд. ИТП и МИО РАО, 1993.

285. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Н. М. Сокольникова. – 2 е изд., стереотип. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

286. Сотська Г. І. Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сотська Галина Іванівна. – К., 2008. – 250 с.

287. Сотська Г. І. Художньо-конструкторська підготовка вчителя образотворчого мистецтва у системі його професійної діяльності / Г. І. Сотська // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : П/П "ЕКМО", 2009. – Вип. 4. – С.189–97.

288. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога : акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 368 с.

289. Стась М. І. Академічний живопис : навчально-методичний посібник / М. І. Стась, Т. К. Касьян. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 244 с.

290. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (образотворче мистецтво)» / М. І. Стась. – К., 2007. – 20 с.

291. Стась М. І. Методичні рекомендації з формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва / М. І. Стась. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – 36 с.

292. Стельмах Н. В. Формування творчої особистості майбутнього вчителя / Н. В. Стельмах // Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 6. – Ч. 1. – Вінниця, 2002. – С. 58–61.

293. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : [посібник] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 504 с.

294. Стрітьєвич Т. М. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Стрітьєвич Тетяна Миколаївна. – Кіровоград, 2009. – 233 с.

295. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 454 с.

296. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : [учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Академия, 1999. – 288 с.

297. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 230 с.

298. Торшина К. А. Современные исследования проблемы

креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–135.

299. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления : креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 48 с.

300. Удріс І. М. Вітчизняна художньо-педагогічна освіта у контексті болонського процесу : проблеми і завдання / І. М. Удріс // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Кривий Ріг, КДПУ, 2005. – № 10. – С. 278–285.

301. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Груз. ССР, 1961. – 186 с.

302. Унковский А. А. Живопись : вопросы колорита : [учеб. пособие для студентов худ-граф. фак. пед. ин-тов] / А. А. Унковский. – М. : Просвещение, 1980. – 128 с.

303. Унковский А. А. Цвет в живописи / А. А. Унковский. – М. : Просвещение, 1983. – 64 с.

304. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т.1 – 488 с.; Т. 2 – 359 с.

305. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

306. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

307. Франко І. Я. Зібрання творів : у 50 т. / [редкол. Є. П. Кирилюк [та ін.]]. – К. : Наукова думка, 1986. – Т. 46. Кн. 2. Історичні праці (1891-1897). – 438 с.

308. Хакен Г. Синергетика : [пер. с англ.] / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.

309. Хакен Г. Синергетика : Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах : [пер. с англ.] / Г. Хакен. – М. : Мир, 1985. – 423 с.

310. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 585 с.

311. Хогарт У. Анализ красоты / У. Хогарт. – М. : Искусство, 1987. – 254 с.

312. Хрусталева Т. М. Художественная одаренность будущих учителей изобразительного искусства : постановка проблемы / Т. М. Хрусталева. – М., 1999. – 224 с.

313. Чепига М. П. Стимуляція здоров'я та інтелекту / М. П. Чепига, С. М. Чепига – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 347 с.

314. Чирка В. В. Навчання мислетворчості – складова філософії освіти / В. В. Чирка, Г. Е. Чирка // Шкільний світ. – 1998. – № 10. – С. 35.

315. Чистяков П. П. Письма. Записные книжки. Воспоминания : / П. П. Чистяков ; сост. Н. П. Молева, Э. М. Белютин. – М. : Искусство,



1953. – 592 с.

316. Членова Л. Олександр Мурашко : сторінки життя і творчості / Л. Членова. – Хмельницький : Галерея ; К. : Артанія Нова, 2005. – 256 с.

317. Чудновский В. Е. Одарённость : дар или воспитание / В. Е. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

318. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : [учеб. пособие] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

319. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Изд-во ин-та практич. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 288 с.

320. Шаронин Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в системе непрерывного образования : (синергетический подход) / Ю. В. Шаронин. – М. : МГИУ, 1998. – 321 с.

321. Шаронин Ю. В. Синергетика и творчество : некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода / Ю. В. Шаронин // Школа. – 1996. – № 4. – С. 47–50.

322. Шашков Ю. П. Живопись и ее средства : учебное пособие для вузов / Ю. П. Шашков. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2010. – 128с.

323. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія] / О. Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 233 с.

324. Шегаль Г. М. Колорит в живописи : заметки художника / Г. М. Шегаль. – М. : Искусство, 1957. – 76 с.

325. Шорохов Е. В. Композиция : [учеб. для студентов худож.-граф. пед. ин-тов.] / Е. В. Шорохов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с. : ил.

326. Штаничева Н. С. Живопись : учебное пособие для вузов / Ю. П. Штаничева, В. И. Денисенко. – М. : Академический Проект, 2009. – 271 с., [32] л. цв. вкл. – (Gaudeamus).

327. Штикало Т. С. Формування просторового мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва (засобами скульптурної пластики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Штикало Тетяна Степанівна. – Одеса, 2006. – 218 с.

328. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высшая школа, 1989. – 143 с.

329. Щербина В. Г. Система композиционных упражнений в содержании подготовки будущих учителей изобразительного искусства : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / В. Г. Щербина. – Кривой Рог, 1999. – 18 с.

330. Щербина В. Г. Композиційні вправи як засіб управління розвитком творчих здібностей студентів художньо-графічного факультету : [навч.-метод. посіб. / Криворізький держ. педагогічний ін-т] / В. Г. Щербина. – Кривий Ріг, 1998. – 90 с.

331. Щербина В. Г. Навчально-композиційний аналіз як засіб розвитку творчих здібностей учнів / В. Г. Щербина // Рідна школа. – 1998. – № 9. – С. 61–63.

332. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.01. – теорія та історія педагогіки / Щолокова Ольга Пилипівна. – К., НПУ ім. М. Драгоманова, 1997. – 393 с.

333. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг / пер. с нем. С. Лорие. – М. : Унив. кн. : АСТ, 1998. – 715 с.

334. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 86 с.

335. Яковлева Е. Л. Развитие творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–33.

336. Яшухин А. П. Живопись : [учебное пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2003 «Преподавание черчения и изобразит. искусства»] / А. П. Яшухин. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с., ил.

337. Arnheim R. Art and Visual Perception of Art Criticism / R. Arnheim. – N.Y., 1963. – VII / – 244 p. P. 31–32.

338. Guilford J. P. Traits of Creativity / J. P. Guilford // Creativity and its Cultivation / ed. H. Anderson. – N.Y. : Harper and Brothers, 1959. – P. 142–161.

339. Read H. Icon and Idea : Function of Art in the Development of Human Consciousness / H. Read. – Cambridge, 1955. – 174 p.

340. Sternberg, R. J. A three-facet model of creativity / R. J. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 125–147.

341. Sternberg R. J. Implicit theories of intelligence / R. J. Sternberg // Journ. Of Personality and Social psychology. – 1985. – № 49. – P. 607–627.