

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ДЕМЧЕНКО ІРИНА ІВАНІВНА
ПІЧКУР МИКОЛА ОЛЕКСАНДРОВИЧ
БЛИЗНЮК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

**ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

ОМІДА
Київ – 2009

ББК 74.266.4

УДК 74(07)

Д 31

Рекомендовано до друку радою Інституту дошкільної та початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол №8 від 18 лютого 2009 р.)

Рецензенти:

Біда О. А., доктор педагогічних наук, професор Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького, директор Інституту педагогічної освіти;

П'ясецька Н. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Демченко І. І., Пічкур М. О. Близнюк Т. О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія. – К.: Оміда, 2009. – 218 с.

У монографії проаналізовано ключові філософські, психолого-педагогічні і методичні поняття творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, які складають теоретичну основу дослідження, наводиться авторське уточнення їх змісту у контексті розробленої структурно-функціональної моделі творчого розвитку особистості. Також показано творчо-розвивальні можливості засобів образотворчого мистецтва в образотворчій діяльності учнів й у змісті дисципліни „Образотворче мистецтво” початкової ланки освіти; доведено ефективність авторської методики творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Для вчителів початкових класів та викладачів образотворчого мистецтва у школах різного типу, студентів педагогічних навчальних закладів.

ПЕРЕДМОВА

Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства. У зв'язку з цим нині відбувається модернізація національної системи освіти та вироблення новітніх концепцій виховання людини.

Формування творчої особистості, реалізація її природних нахилів і здібностей в освітньому процесі є стратегічним завданням, визначеним II Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників. На перехід від директивної до особистісно зорієнтованої моделі навчання і виховання, що націлює на пошук нових шляхів і засобів розкриття неповторного творчого потенціалу особистості, також орієнтують Національна програма “Діти України”, Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), концепція національного виховання та концепція художньо-естетичного виховання учнів.

Актуальність дослідження проблеми творчого розвитку молодших школярів зумовлена такими факторами: по-перше – потреба у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства; по друге – необхідність активізації творчої активності у всіх сферах конструктивної діяльності у зв'язку з прискоренням розвитку всіх сфер духовного і матеріального виробництва в суспільстві; по-третє – провідна роль творчості як суб'єктивного й об'єктивного факторів розвитку загальної і, зокрема, художньої культури самої особистості учня.

Дослідження сучасного стану початкової школи на тлі ринкових реформ та їх впливу на освітню галузь дали змогу виявити основну організаційну суперечність системи освіти, особливо сільського регіону. Це протиріччя між необхідністю забезпечення надзвичайно широкого спектру засобів навчання і виховання, які б сприяли творчому розвитку учнів, і відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів цієї роботи на рівні кожної школи. Частково розв'язати цю суперечність можливо, забезпечивши педагогічні умови творчого розвитку молодшого школяра, науково обґрунтованою системою педагогічного впливу на особистість учня засобами образотворчого мистецтва.

Варто відзначити, що проблема творчого розвитку особистості школяра не є новою. Значний внесок у теоретико-методологічне та психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховного процесу зробили: Я.Коменський, Й.Песталоцці, В.Сухомлинський, К.Ушинський та інші схарактеризували сензитивність молодшого шкільного віку до творчості, зокрема, художньо-образної; І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, В.Давидов, С.Діденко, О.Леонтєв, А.Щербо та інші довели, що молодший шкільний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення; Б.Ананьєв, Р.Арнхейм, Н.Брюсова, Т.Шпікалова дійшли висновку, що образотворче мистецтво – унікальний навчальний предмет, який надає учням багато можливостей для творчого самовтілення, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо.

Використання образотворчого мистецтва як чинника розвитку творчої особистості було предметом ряду досліджень у галузі філософії (Є.Басін, І.Зязюн, Л.Коган, Г.Шевченко та ін.), мистецтвознавства (В.Аронов, М.Волков, Є.Маймін, Ф.Шміт та ін.), психології (О.Бакушинський, Л.Виготський, В.Кузін, та ін.), педагогіки (В.Вільчинський, В.Кузь, М.Лещенко, Л.Масол, М.Миропольська, Б.Неменський, О.Рудницька, О.Савченко, Г.Тарасенко, А.Щербаков, А.Щербо та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її здібностей, творчою самореалізацією.

Оскільки, як зазначають провідні вітчизняні вчені (Г.Костюк, Л.Леонтєв, В.Моляко, Я.Пономарьов та ін.), особистість найінтенсивніше формується у період шкільного віку, то саме школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку молодших школярів. Проте, в сучасній педагогіці мистецтва початкової ланки загальної освіти існують певні прогалини щодо творчого розвитку учнів. Вони зумовлені репродуктивно-виконавчими видами робіт, практикою залучення до творчої діяльності здебільшого обдарованих дітей. Внаслідок цього переважна більшість школярів перебуває поза цією своєрідною і важливою сферою мистецько-виховного впливу.

Отже, виникає необхідність у глибшому вивченні сучасної вітчизняної і зарубіжної практики педагогіки мистецтва, теорії творчого розвитку молодших школярів, педагогічного досвіду навчання, виховання і розвитку особистості молодшого школяра засобами образотворчого мистецтва.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Сутність поняття “творчий розвиток особистості”

У час духовного відродження України проблема становлення й формування людини, особливо творчої, наділеної потенціалом перетворювати на краще навколишній світ, набула особливої актуальності. У зв'язку з цим освітня галузь з метою подальшої самореалізації особистості повинна дедалі ширше формувати у дітей і молоді сучасний світогляд, розвивати творчі здібності і навички самостійного наукового пізнання.

Нині педагогічна наука розробляє парадигми особистісно зорієнтованого навчання для нової школи України ХХІ століття. Ця школа, як зазначено у Концепції загальної середньої освіти, має плекати творчу особистість, здатну до самоосвіти і саморозвитку, критично мислячої, здатної опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем [114, 3].

Сучасна педагогіка має на меті створити новітні наукові засади ефективного навчання і виховання. Для цього потрібні вивірені дослідженнями суміжних наук (філософії, психології, фізіології) знання про творчість. У системі цих знань особливе місце посідають методи творчого розвитку особистості та практика їх застосування, оскільки саме від ефективної методики залежить результативність розвитку творчих здібностей та міра сформованості життєвої стратегії суб'єкта навчання.

З точки зору філософії творчість визначають, з одного боку, як форму людської діяльності, у процесі якої створюють якісно нові матеріальні та духовні цінності, а, з другого, – як здатність людини з матеріалу, наданого дійсністю, створювати нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні потреби.

Філософія розглядає творчість як діяльність, що передбачає створення уявлень і мислительних ситуацій, які ніколи в цілому не сприймалися людиною в дійсності [256; 257]. Глибоку розробку проблеми творчості знаходимо у працях філософів (Г.Гегеля, І.Канта та ін.) [47; 95]. Зокрема, розкрито творчу самодіяльність

через продуктивну уяву та трансцендентальну апперцепцію, які є з'єднувальними ланками між чуттєвим і раціональним ступенями пізнання, показано роль і здатність розуму до творчої продуктивної уяви (І.Кант); розглянуто творчість як діяльність, що народжує світ, ототожнено поняття “розвиток” і “творчість” (Г.Гегель).

Плідні ідеї щодо питань творчості - спадок представників української філософії: Г.Сковорода, І.Франко та ін. Так, Г.Сковорода закликав до самовдосконалення, самоосвіти, до виховання розуму, створення сприятливих умов для розквіту творчих можливостей [226]. І.Франко зосередив свої дослідження на ролі свідомого й несвідомого у творчому процесі, асоціативній діяльності як творчості [259].

Протягом останнього десятиліття у дисертаційних роботах з філософії розглядаються окремі аспекти феномену творчості: творчість, як феномен інтуїції (В.Вербицький) [30]; духовна творчість як соціокультурний процес, сутність, особливості, умови оптимізації (Г.Моргунов) [162]; філософсько-світоглядний аналіз проблеми творчості (П.Крамар) [122]. Отже, проблема творчості здавна і донині є предметом багатьох наукових досліджень в галузі філософії.

У філософському словнику зміст поняття “творчість” визначається як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні цінності суспільного значення. Виявляється у різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі та мистецтві. Розвиток творчого потенціалу діяльності особистості є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. У природі існує розвиток, а не творчість. Творчі здібності формуються й розвиваються [258]. Як видно з наведеного означення, поняття творчості нероздільне з категорією саме продуктивної діяльності. При цьому на перше місце ставиться розвиток як передумова творчості.

У цьому ж таки словнику поняття “розвиток” – це процес саморуху від нижчого (простого) до вищого (складного), який розкриває внутрішні тенденції й сутність явищ, веде до виникнення нового. Психологічний розвиток – зміни від простого до складного, від нижчого до вищого внаслідок нагромадження кількісних змін, що ведуть до якісних перетворень... фізичний та психічний розвиток людини відбувається за загальними законами розвитку... [258]. Як видно з цього трактування, розвиток – це рух, який має певні етапи сходження. На цих етапах індивідуального розвитку людини відбувається перетворення кількісних змін у якісні. Тому

філософський зміст терміна “творчість” можна розширити поняттями, які розкривають його в аспектах вищої форми активності особистості – її утвердження, формування, відтворення і розвиток.

Психологічний словник поняття “творчість” трактує “як продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні цінності, що виявляються в різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі, мистецтві; як діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей; пройняту елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку; здатність творити, бути творцем; сукупність створеного кимсь унаслідок такої праці [201; 123]. Це означення практично тотожне філософському, але з акцентом на спрямованість людської діяльності.

З кута зору історії становлення психології творчості слід відмітити, що особливим багатством у цій галузі постає період кінця ХІХ – першої чверті ХХ століття. У цей час побачили світ праці вчених-енциклопедистів О.Потебні та О.Веселовського. Значний внесок в означену проблему зробили П.Енгельмеєр, Б.Лезін, Д.Овсяннико-Куликовський, К.Тіандер та ін. Було підкреслено, що основним механізмом творчості є психологічний паралелізм (О.М.Веселовський). Чим ширшим стає коло зіставлень, тим частіше відбуваються асоціації за окремими ознаками, тим повніше постає розуміння об’єкта.

Докладний аналіз питань творчості здійснив П.Енгельмеєр, який виділив у творчому процесі три основні компоненти: інтуїтивний, дискурсивний, активний і відповідно до них виділив фактори особистості, що дають змогу вважати її творчою. Виділення цих факторів, на думку вченого, дуже умовне, оскільки особистість неподільна: вона водночас інтуїтивує, розмірковує й діє [202].

У психології існує низка досліджень, пов’язаних із науковим визначенням креативності як сукупності творчих сил індивіда, зумовлених розвитком мотиваційних якостей особистості, пізнавальних процесів, мислення, здібностей, знань, умінь і навичок. Креативність можна вважати явищем, що характеризує перспективу творчого зростання, здатності до продукування нового, чогось оригінального.

Поняття “креативність” тлумачиться у психологічному словнику як творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах

діяльності і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення [201; 197]; як рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що складає відносну характеристику особистості [123], тобто як особистісну характеристику; як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації [198]. За визначенням В.Козленко, креативність – “потреба, пошуково-перетворювальне ставлення особистості до довкілля і самого себе, яке виявляється у пошуково-перетворювальній активності” [106, 5]. А.Богуш трактує креативність “як здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумкою” [70, 151].

У сучасних дисертаціях та монографіях з психології творчості представлено матеріали досліджень креативності особистості та її соціальної ініціативності, методики діагностики креативності учнів, психологічні особливості креативності у старшому шкільному віці і її вплив на статус старшокласників (В.Козленко) [106]; тренінг креативності: розблокування творчого потенціалу особистості й професіонала (Т.Калошина) [94]; показано роль рефлексивного потенціалу групи в активізації творчих здібностей учнів (Л.Найдьонова) [168]; розкрито психологічні умови підвищення творчої активності особистості у складних ситуаціях (Ю.Неженцов) [170]; проаналізовано суб'єктивно-ціннісне становлення творчо-обдарованої особистості (О.Музика) [165]; виявлено вплив емоціогенних ситуацій на творчу діяльність учнів (В.Ямницький) [279] тощо.

Поглиблений аналіз цих та інших досліджень дає змогу дійти до висновку, що креативність і творчість є суміжними, але не тотожними поняттями. Креативність є особистісним утворенням, що виступає базою для творчості у її процесуальному та результативному аспектах.

Психологія творчості досліджує процес перебігу акту творчості в суб'єктивному аспекті – окреслення основних особливостей, характерних рис творчої особистості. З-поміж них – надзвичайна продуктивність праці, вміння зосередити увагу на одній проблемі; гнучкість розуму, широта й оригінальність мислення; незалежність думок та оцінок, вміння критично ставитися до своїх і чужих ідей, готовність до ризику, мужність і сміливість духу й розуму; підвищене почуття гумору [166, 140]. Згусток цих та інших рис позначається терміном “творчий потенціал особистості”. Його зміст А.Бодалєв трактує як

обдарованість, тобто готовність до здійснення різних видів діяльності та можливий рівень їх продуктивності [24, 25].

Суттєво, що творчий потенціал особистості виражається в її здібностях. Психологія розглядає здібності як стійкі властивості людини, які виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і становлять необхідну умову успішності конкретного виду діяльності [192]. Оскільки творчість особистості насамперед визначається її здібностями, науковці постали перед проблемою необхідності визначення того, які здібності – творчі чи інтелектуальні – є визначальними у формуванні творчої особистості.

Нові умови, нові завдання перед педагогікою потребували не просто спостереження за проявами творчих здібностей, а створення оптимальних умов для творчого розвитку учнів. А для цього необхідна певна наукова база, котра дозволила б учителям здійснювати такий складний процес на достатньому науково-професійному рівні.

Перші спроби, зроблені в цьому плані, були більше спрямовані на дослідження та узагальнення фізіологічних особливостей прояву творчості. Зокрема, праці окремих учених [32; 58] розкривали намагання поєднати творчість, художню діяльність, здібності. Виокремлюється один із напрямів у цій галузі – психологія творчої особистості. Посилився інтерес до цієї проблеми після появи фундаментальних досліджень творчості як генетичного прояву вченими М.Бахтінім, П.Блонським, які стали науковим підґрунтям для подальшого вирішення проблеми формування творчої особистості. Але ідеї прихильників генетичного методу в педагогіці не були реалізовані, оскільки була відсутня адекватна теорія, яка розкривала б природний шлях та механізми психічного розвитку.

До середини ХХ-го століття творчість пов'язували з інтелектуальними досягненнями. Визначення поняття творчості виключно або переважно в термінах інтелекту було започатковано представниками Вундтовської школи. Універсальне уявлення про психіку як найвищу форму пристосування та адаптації стало основою для визначення сутності творчої здібності, яка розглядається як загальна здібність свідомо спрямовувати своє мислення на нові вимоги, пристосовуватися до нових завдань і умов життя [67, 157].

Отже, розуміння творчих здібностей як інтелектуальних зумовлювало віднесення до них всієї системи пізнавальних

процесів, але в той же час віддаляло творчий розвиток від особистісних характеристик людини, враховуючи волю, емоції, уяву, фантазію.

Якщо праці вітчизняних учених були більш спрямовані на теоретичну розробку проблеми, то зарубіжні вчені досліджували розвиток здібностей переважно експериментальними методами. Психологи і педагоги США, Англії та Німеччини [281; 282; 283; 284; 285; 286; 287; 288; 289] полемізували стосовно різних ознак, параметрів, структурних компонентів творчого розвитку. Теоретичні положення адаптувалися у практичній роботі, що дозволяло робити фундаментальні висновки вже на початку ХХ століття. Аналіз їхніх праць виявив кілька тенденцій у розробці зазначеної проблеми: чи є творчо здібна особистість від природи, чи це – закономірний результат виховання. До ХХ-го століття домінували погляди на творчі здібності людини як на “надприродне утворення”. На початку ХХ-го століття визначилися два блоки факторів: генетичні (С.Берт, А.Біне, Ф.Гальтон, К.Пірсонс, Т.Сімсон та ін.) і культурно-педагогічні (Ф.Бретано, Є.Гордон, Б.Ендрюс, Г.Копп, А.Маркс). Прихильником такої думки, як зазначає А.Петровський, був ще Платон. Він стверджував, що здібності є вродженими, а знання, якими користується людина, – це її спогади про перебування в ідеальному світі “абсолютних знань”. Думка про вроджені здібності стає панівною у богословській догматиці. У працях французького філософа Р.Декарта, за твердженням А.Петровського, подібний підхід фігурує як учення про “вроджені ідеї” [188, 480].

На поширення “божественної” та “демонічної” версій у колах художників, літераторів, музикантів вказує Б.Додонов, який пише, що “митці приймали ці версії з огляду на свій світогляд” [66, 152].

Проблема джерел творчого розвитку у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається в загальному контексті існуючих теорій розвитку особистості. Розвиток особистості розуміється як зміна її кількісних і якісних характеристик, яка відбувається з часом у будові тіла, психіці, поведінці (Б.Ананьєв, А.Асмолов, Г.Костюк, Р.Немов та ін.) [9; 13; 118; 174].

Л.Обухова зазначає, що тривалі дискусії вчених про те, що ж визначає процес та рівень дитячого розвитку – спадкова обдарованість чи навколишнє середовище – призвели до виникнення теорії конвергенції цих двох факторів. Фундатор цієї теорії – німецький вчений В.Штерн. Він вважав, що з приводу жодної функції, жодної властивості не можна питати: походить

вона ззовні чи зсередини [176].

Подальше дослідження проблеми пов'язане з ім'ям Ж.Піаже. Він показав, який величезний потенціал розвитку має людський інтелект. Джерело його розвитку, на думку вченого, у ньому самому, розвиток являє собою розгортання стадій операторних механізмів за сформованими природою алгоритмами. Крім того, джерелом розвитку є також актуальне життя суб'єкта, яке породжує проблеми, створює ускладнення і суперечності. Вихід із суперечностей дає змогу формувати функціональні механізми асиміляції предметної реальності, інакше, інтелектуальні операції різних рівнів (від сенсорно-моторних до формально-логічних) [189].

Інший підхід відображений у працях Дж.Брунера. Ключовим для його досліджень було питання про опосередкування спілкуванням інтелектуального розвитку людини, який розглядався як ефект загальної соціалізації людини. Так, Дж.Брунер вважав, що неможливо дати пояснення щодо розвитку, не залучаючи для цього особливості культури, природу мови, внутрішню логіку дитячого мислення та характер еволюційної історії людства [28]. У процесі досліджень з'ясувалося, що творчі здібності не ототожнюються з інтелектом (Р.Кеттел, Дж.Гілфорд), хоча тести інтелекту виконують функцію своєчасного педагогічного коректування формування здібностей. Учені показали відсутність прямої залежності розвитку творчих здібностей від інтелекту, тобто кореляції між коефіцієнтом інтелекту і здібностями створювати нове, що одержали назву "креативність" [28].

Переворот у розумінні проблеми дитячого розвитку здійснив Л.Виготський. Він запропонував своє розуміння умов, джерел, специфіки, рушійних сил розвитку дитини. Видатний учений заклав основи дитячої (вікової) психології, в якій реалізований системний підхід до вивчення дитячого розвитку. Вчення про психологічний вік дає змогу уникнути біологічного та середовищного редуціоналізму щодо пояснення дитячого розвитку. Л.Виготський вважає, що середовище виступає відносно розвитку вищих психічних функцій у якості джерела розвитку. Процес розвитку, на його думку, має внутрішні закони саморуху і є процесом формування людини як особистості. Цей процес здійснюється шляхом виникнення на кожному ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усім попереднім рухом розвитку, але не таких, що містяться у готовому вигляді на більш ранніх ступенях [41].

Концептуально значущим для вітчизняних учених у галузях

педагогіки і психології є розуміння творчості, яке ґрунтується на положенні Л.Виготського про те, що творчість існує “всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крупицею не здавалося це нове у порівнянні зі створеним генієм” [43].

Визначивши відсутність прямої залежності в розвитку творчих здібностей від розумових, тобто кореляції між коефіцієнтом інтелекту і здатністю створювати щось нове – творчістю, вчені вдалися до пошуку диференційованих ознак творчості. Проте вивчення цієї проблеми ускладнювалося тим, що в оцінці творчих характеристик особистості дослідник мав справу з якістю явища, що практично не можливо виміряти кількісними параметрами.

Дж.Гілфорд у своїх роботах визначив конвергентне (логічне, односпрямоване) і дивергентне (яке йде одночасно в різні напрямки, відступає від логіки) мислення, що стало важливим етапом у вивченні креативності. Він розробив систему уніфікованого творчого процесу, зробивши важливий висновок, що творчість характерна не тільки для геніїв і талантів, а є властивістю звичайної людини, і структура цієї діяльності принципово однакова на всіх рівнях. Різняться діапазоном свого розвитку основні здібності до творчої діяльності різних людей. Головною з них, на думку вченого, є здатність бачити (відчувати) проблему: недосяжну мету, нездійсненне бажання, реальні суперечності тощо. Вчений вважав, що дослідницьку енергію не слід витрачати на аналіз творчості видатних осіб, що пов'язано з певними труднощами, а вивчати особливості, які запрограмовані природою в особистості. Ця особистість не обов'язково повинна виділятися серед оточуючих своїми творчими здібностями.

Дослідження творчих процесів здійснювалося за допомогою факторного аналізу на матеріалі точних наук: наукові та художні творчі процеси не розмежовувалися. Паралельно і незалежно від Дж.Гілфорда серію експериментів на матеріалі мистецтва провели К.Бейттел, Ф.Беррон, В.Гордон, В.Лоуенфельд [283; 286]. Ними зроблений висновок про те, що культурний феномен винаходу у мистецтві є аналогічним науковому і характеризується однаковими фундаментальними психологічними процесами.

Дослідження творчої особистості Дж.Гілфорд пропонував розпочати з розробки моделі структури творчої особистості, яка, на його думку, допоможе уявити природу творчого процесу. Його модель когнітивної діяльності має комплексний характер і дає

змогу педагогам використовувати різні методи стимулювання навчального процесу, що виходять за межі звичайних навчальних програм. Найпоширеніші тести для вимірювання пізнавального й особистісного аспектів творчого розвитку розроблені Дж.Гілфордом [287] і П.Торренсом [289], однак результати використання цих тестів суперечливі. П.Торренс доповнив означену класифікацію критеріїв творчості такими, як наявність новизни в самому процесі або в його результаті; здатність знаходити аналогії, вміння комбінувати з багатьох можливостей, розширення і вихід за межі очікуваного; багатство, різноманітність, інтенсивність, різнобарвність уяви, що захоплює, апелює до почуттів, емоцій; застосування фантазії, нереальних фігур, чарівних і казкових персонажів, персонажів наукової фантастики [289].

Як бачимо, ця модель налічує ряд мислительних здібностей, із яких значна увага приділяється дивергентному мисленню і його характеристикам: швидкості, гнучкості тощо.

Отже, зарубіжні вчені поступово дійшли висновку про обов'язкову наявність таких ознак творчості як уява і фантазія, що підтверджується пізніше й дослідженнями вітчизняних психологів. Так, Д.Богоявленська серед істотних ознак творчості виокремлює "іррелевантність" (логічну незалежність реакції від стимулу) та фантастичність (повну відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією) [23, 11-12].

На думку Д.Богоявленської для продовження вивчення проблеми творчості необхідно було виділити особливу одиницю аналізу творчості. Ця одиниця дослідження повинна мати всі основні властивості, що відображають пізнавальні і мотиваційні характеристики творчої особистості в їхній єдності. Такою одиницею дослідження творчого потенціалу виступає інтелектуальна активність, що об'єднує в собі інтелектуальні (розумові) здібності, але не зводиться ні до перших, ні до других.

Подальше вивчення цієї проблеми переконує у неадекватній розробці критеріїв, що характеризують творчий розвиток особистості, який полягає у розвитку універсальних здібностей до творчості, тобто розглядаються як індивідуально особистісні поєднання якостей і рис особистості, що дозволяють здійснювати пошук, використовуючи при цьому нестандартні способи дій, вирішувати інтелектуальні і життєво необхідні завдання з установкою на відкриття нового, незнайомого для себе (А.Коготь, С.Сисоєва, Є.Тупічкіна).

В.Моляко зазначає, що творчий розвиток має розглядатися у

зв'язку з розвитком творчого потенціалу. Здібності – це тісне поєднання задатків, постійний розвиток у діяльності і їх проникнення до ядра структури особистості. Компонентами цієї структури є: біофізіологічні (здатки); сенсорно-перцептивні; інтелектуальні й розумові можливості; емоційно-вольові чинники; високий рівень створення нових образів, фантазія, уява тощо [160].

Слід відмітити, що компонентний склад творчого розвитку особистості розглядається у процесі розвитку спеціальних творчих здібностей, що визначають успішність конкретних видів творчості: технічної (В.Моляко, В.Ямницький), математичної (В.Крутецький), музичної (Б.Теплов), образотворчої (О.Мелік-Пашаєв), а також загальних розумових здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності, пов'язаних із постановкою і вирішенням пізнавальних завдань (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Л.Венгер, Є.Кабанова-Меллер, Н.Лейтес, А.Лук, А.Рахімов та ін.) [10; 22; 134; 145].

Оскільки творчий розвиток залежить від розвитку універсальних творчих здібностей, які проявляються не лише в результаті, але й у процесі творчої діяльності, то слід розглянути психолого-педагогічну характеристику творчої діяльності особистості.

У психологічній літературі творчість співвідносять із творчою діяльністю: продуктивною, евристичною та продуктивним творчим мисленням.

Прихильниками такої точки зору є вчені: Д.Богоявленська, І.Лернер, Я.Пономарьов та ін. [22; 137; 191]. Творчу діяльність з об'єктивної точки зору як кінцевий продукт розглядали вчені В.Давидов, С.Рубінштейн, О.Тихомиров [58; 211; 243]. З цієї ж точки зору творча діяльність розглядалась Н.Ветлугіною, Л.Виготським, О.Дьяченко та ін. як безпосередній процес творчості [32; 42; 73].

Названі вище психологи розглядають творчу діяльність як взаємодію свідомих і підсвідомих процесів. Оскільки свідомі процеси творчості включають у себе набуття нових знань і навичок, освоєння мислительних операцій, логічних правил та перевірку, то у підсвідомих процесах чинне місце належить інтуїції, уяві, фантазії. Слід відмітити належність витоків творчої діяльності до культурно-історичної сфери. Тому обмежити творчу діяльність як різновид психічної у поєднанні свідомих і несвідомих компонентів не можна. Звідси, творчості часто надають значення надсвідомої діяльності.

Оскільки для творчості в цілому характерний розвиток творчого мислення, то правомірно співвідносити творчу діяльність із результатом творчого мислення як ціле і частину – атрибутивної прикмети поняття системи. Прихильниками такого підходу є вчені І.Васильєв, О.Тихомиров. На їхню думку, творче мислення виступає компонентом творчості, оскільки вимагає розвитку таких якостей мислення, як широта, глибина, послідовність, зосередженість, чіткість думки, критичність, здатність знаходити нові рішення поставлених завдань, які поступово переходять від простих до складних. Внаслідок цього особистість, за наявності знань на усвідомленому і неусвідомленому рівнях, генерує нові знання як підґрунтя для нових вищих варіантів розв'язання завдань [94]. Безумовно, такий погляд на вирішення проблеми творчого розвитку є вагомим, оскільки показує процесуальну сторону діяльності, але мало охоплює особистісну сторону процесу: “діяльність, пов'язана зі створенням суб'єктом на усвідомлюваному чи неусвідомлюваному рівнях об'єктивно чи суб'єктивно нових знань як орієнтовної основи для подальшого розвитку” [279, 44].

Окрім мислення творча діяльність, так само як і творчий розвиток включають й інші психічні явища: уявлення, мотиви, емоції, пам'ять, волю (П.Анохін, Л.Виготський, Н.Добринін, В.Зінченко, В.Крутецький, О.Тихомиров, М.Якобсон та ін.).

Л.Шрагіна назвала уяву необхідним елементом будь-якої творчої діяльності людини, що забезпечує побудову образів продуктів праці; створення програми поведінки у невизначених проблемних ситуаціях; засіб створення образів, що замінюють активну діяльність (тобто моделювання процесів або об'єктів). Отже, уява як психічний процес дає змогу спрогнозувати результати праці, їх кінцевий результат і всі проміжні стадії, орієнтує людину під час її творчої діяльності [271, 16].

У дослідженнях Я.Пономарьова, В.Пушкіна, О.Тихомірова визначається роль інтуїції у творчому розвитку особистості, підтверджуючи слова Л.С.Виготського про те, що уява – це несвідома здатність комбінувати факти новими способами, а інтуїція – це здатність переносити потрібні уявні образи до свідомості [42, 327-350]. Звідси випливає, що інтуїція має роль підказки у способах розв'язання певної проблеми.

Спільним для всіх цих досліджень є те, що вчені розглядають творчу діяльність як процес створення чогось нового, раніше невідомого, як нестандартне вирішення завдань, як процес, пов'язаний із самореалізацією та розвитком особистості. Цей

процес специфічний, але має деякі загальні риси і фази розвитку: пошук, визрівання задуму, реалізація (“осяння”), обґрунтування і перевірка.

Узагальнивши викладений вище матеріал, пропонуємо структурно-функціональну модель творчого розвитку молодших школярів (див. рис.1.1). Стрижнем цієї моделі виступають засоби образотворчого мистецтва (малюнок, лінія, колір, форма, композиція), оскільки, як буде показано у другому параграфі цього розділу дослідження, вони мають надзвичайно велику функціональну роль у формуванні особистості в цілому, й у творчому розвитку молодших школярів, зокрема. Саме на цій основі в учнів формуватиметься емоційність: відчуття форми, прекрасного, гармонії, естетичні почуття насолоди, задоволення, радості та муки творчості тощо; пізнання: розуміння і знання явищ та процесів природи, дійсності і мистецтва, активізація логічного, абстрактного й художнього мислення, збагачення уяви, фантазії, підсилення інтуїції і т. ін.; мотивація: збудження інтересу до знань і набуття навичок творчої діяльності, потреби у творчості, прагнення до прекрасного у житті і мистецтві для вироблення знань, стійких умінь і навичок, самостійності та ініціативності; активізація будь-якого виду конструктивної діяльності, результати якої обов’язково мають характеристики новизни та оригінальності.

Як наочно показує рис. 1.1, функціонально-структурна модель завершується діяльнісним компонентом, який взаємопов’язаний з іншими компонентами. Тому його іманентно розглядати не можна, а лише у зв’язку з тими психічними процесами, які відбуваються в структурі особистості під час творчого процесу. Отже, виникає необхідність проаналізувати етапність його перебігу.

Багатьма науковцями досліджувалася класифікація творчого процесу (П.Енгельмеєр, Я.Пономарьов, Т.Рібо, Г.Сельє, Г.Уоллес та ін.) [192]. Так, наприклад, П.Енгельмеєр, виділив у творчому процесі три етапи: 1) висунення гіпотези; 2) акт творчості; 3) акт логічно-переробленої ідеї [157].

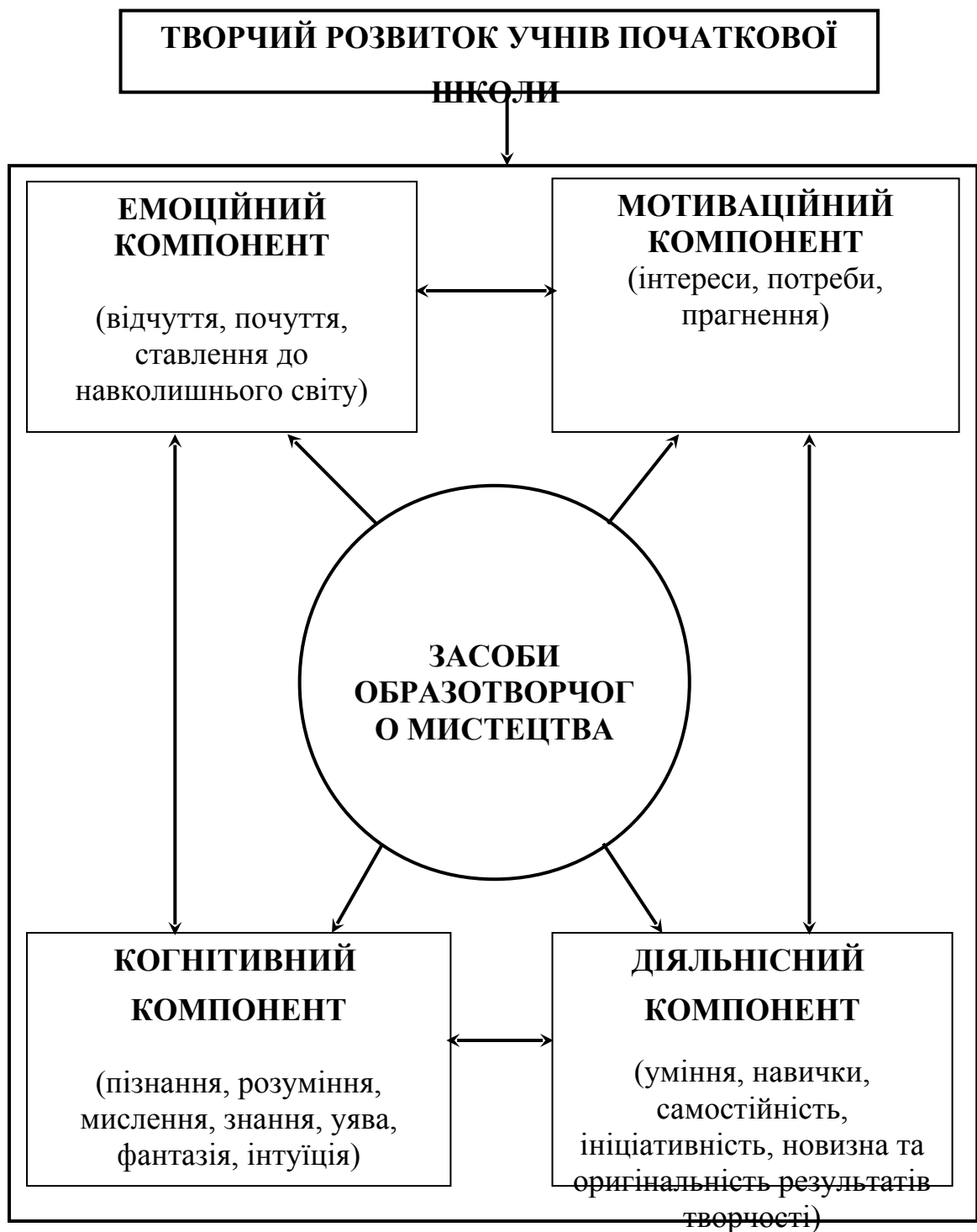


Рис.1.1. Структурно-функціональна модель творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва

Згодом Г.Уоллес, зберігаючи основу теорії, деталізував окремі акти й отримав у результаті чотири фази психологічного процесу: 1) фаза підготовки ідеї; 2) фаза дозрівання ідеї; 3) фаза виплеску; 4) фаза перевірки ідеї [255].

Г.Сельє описав творчий процес і виділив сім стадій, до яких ввів першу любов, бажання, пристрась пізнання [221].

Аналізуючи стадії творчого процесу Т.Рібо, Г.Уолеса та інших, Я.Пономарьов підкреслив, що вони у своєму загальному вигляді мають такий зміст:

- перший етап (свідома робота) – підготовка – особливий діяльнісний стан, який є передумовою для проблиску нової ідеї;
- другий етап (підсвідома робота) – дозрівання – підсвідома робота над проблемою, інкубація спрямування ідеї;
- третій етап (перехід підсвідомого у свідомість) – натхнення – у результаті підсвідомої роботи у сфері свідомості проступає ідея винаходу, відкриття, спочатку в гіпотетичному вигляді;
- четвертий етап (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення й перевірка [191, 109].

Наступні стадії були пов'язані безпосередньо із творчим народженням ідеї й перевіркою. Так, узагальнивши дослідження низки попередників, В.Шинкаренко виділив 4 етапи реалізації творчої діяльності:

- перший етап – підготовка (здійснюється логічний аналіз проблемної ситуації; використовуються набуті знання, фіксуються суперечності між елементами проблемної ситуації, висувається гіпотеза, спроби реалізувати ці суперечності констатується їх безуспішність, зростає емоційна напруга, пошукова домінанта);
- другий етап – інтуїтивне рішення (процес логічного пошуку завершується й відбувається неусвідомлена робота над проблемою; ідея виникає раптово у вигляді осяяння, інсайту і супроводжується переживанням абсолютної впевненості в її правильності);
- третій етап – вербалізація знайденого вирішення (на основі ідеї, що виникла на попередньому етапі, констатується розгорнутий спосіб вирішення проблеми);
- четвертий етап – обґрунтування рішення і його перевірка [266].

Зрозуміло, що виділення цих етапів умовне, бо процес творчості безперервний. Виділення етапів переслідує методичну мету. На їх основі можна визначати зміст роботи особистості у процесі творчості, форми, методи й засоби творчого розвитку на кожному з відносно самостійних етапів, послідовність розвитку тих чи інших якостей творчої особистості.

Отже, проаналізувавши різні думки науковців стосовно категорії “творчий розвиток”, слід відмітити кілька позицій.

Перша впливає з положень діяльнісного підходу і розглядає творчість як діяльність людини, яка створює нові оригінальні

цінності (у галузі мистецтва, науки, техніки, практики тощо), що характеризуються суспільною значущістю (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн та ін.).

Цієї ж позиції при визначенні учнівської творчості дотримуються вчені І.Волков, Б.Коротяєв, В.Моляко [37, 15; 117, 6; 160, 6], за основу. Так, наприклад, В.Моляко визначає творчість як “процес створення чогось нового, раніше для даного конкретного суб’єкта невідомого” [160, 6].

Основними критеріями творчості в діяльності учня, на думку Б.І.Коротяєва, є: а) самостійність (повна або часткова); б) пошук і перебір можливих варіантів руху до мети (в повному або частковому обсязі); в) створення у процесі руху до мети нового продукту (у повному або частковому вигляді) [117, 6].

Друга позиція впливає із положень функціонально-генетичного й суб’єктного підходів, згідно з якими творчість пов’язується з діяльністю людини, спрямованої на самовираження, самоактуалізацію особистості (Д.Богоявленська, З.Калмикова та ін.) [23; 93].

Третя позиція впливає з теорії творчості Я.Пономарьова. Її суть полягає у тому, що обмеження поняття творчості діяльністю людини неправомірне, оскільки воно ігнорує категорію взаємодії – джерела будь-якого розвитку, руху. У зв’язку з активним проникненням поняття діяльності в психологію й педагогіку, значенню взаємодії не приділялося належної уваги. Обмеженість перших положень про природу творчості особливо виявляється тоді, коли гостро постає потреба у використанні їх для розробки критеріїв творчої діяльності, сучасної структури знань про творчість, визначенні місця різних наук у цій структурі [192].

З метою подальшого дослідження природи творчості у напрямі від категорій особливого до загального з’явилася тенденція розуміння творчості як джерела і механізму руху (взаємодії, що призводить до розвитку) – атрибуту матерії. Вузькому розумінню творчості, в якому поняття “творчість” застосовувалося тільки до діяльності, Я.Пономарьов протиставив широке розуміння, відповідно до якого творчість – характерна ознака живої й неживої природи [192, 41-46]. Творчість, будучи основою еволюції світу, розглядалася вченими як одна з фаз руху від старого до нового. Складовими руху виявилися взаємодія й розвиток. Обидві категорії взаємопов’язані: розвиток у всіх випадках опосередковується взаємодією, оскільки продукти розвитку завжди є продуктами взаємодії; конкретні форми прояву законів взаємодії прямо

пропорціонально залежать від того, на якому етапі розвитку це відбувається, оскільки етапи розвитку стають умовами взаємодії. Тому уявлення про творчий розвиток як джерело і механізм руху розповсюджується на всі процеси органічної й неорганічної природи. Отже, однією з основних тенденцій теорії творчості (за Я.Пономарьовим) є витіснення принципу дії принципом взаємодії, діяльнісного підходу системним. При цьому діяльнісний підхід не заперечується, якщо його розглядати як частку системного підходу, що спирається не на діяльність, а на взаємодію.

Таким чином, аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблем творчого розвитку й сучасних підходів до визначення поняття “творчість” дає змогу сформулювати власну інтерпретацію категорії “творчий розвиток” – це динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей (пізнавальні, інтелектуальні, спеціальні: художні, літературні, математичні тощо) та особистісних якостей (емоційність, сміливість уяви, фантазії, інтуїтивність тощо), які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

Психологічні механізми та функціональна роль образотворчої діяльності у творчому розвитку учнів початкової школи

У вітчизняній естетиці мистецтво визначається як вид духовного освоєння дійсності людиною, яке має на меті формування і розвиток її готовності перетворювати навколишню дійсність і самого себе за законами краси.

На відміну від інших сфер суспільної свідомості і діяльності (науки, політики, економіки, моралі тощо), мистецтво задовольняє унікальні потреби людини – сприйняття навколишньої дійсності в розвинутих формах людської чуттєвості. Ця потреба є фундаментом, на якому будується естетична культура особистості.

Усі свої функції, серед яких, зазвичай, виділяють: естетичну, пізнавальну, творчу, виховну, гедоністичну, катарсичну, ціннісно-орієнтаційну мистецтво здійснює через функцію комунікативну, будучи, у зв'язку з цим, специфічним засобом людського спілкування. Більше того, як зазначає М.Лещенко, – “Мистецтво виступає методологією навчання в системі загальної освіти” [138, 24]. Дослідниця вважає, що саме мистецтво поліпшує комунікативні уміння дітей розмовляти, писати, малювати, співати, читати тощо.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях З.Карпенко, Н.Корольова, М.Оліяр, Д.Симоненко, В.Синельникова, Н.Тертична та ін. цілком ствердною є думка про те, що ідея творчого самовиявлення учнів – фундаментальна для освіти [97; 178; 222; 224; 242]. Ці автори також вважають, що творче самовиявлення молодших школярів слід розглядати як інтелектуальну активність, критичність, швидкість розумової зорієнтованості, високий рівень аналітико-синтетичної діяльності, зосереджену увагу, побудову нових планів, творчу уяву, готовність до активної діяльності. Зосереджуючи увагу на учнях молодшого шкільного віку, вчені зауважують, що діти ще не завжди вміють володіти своїми почуттями і вчинками, але, виконуючи ту чи іншу творчу роботу, вже можуть виявити справжню волю, витривалість й оригінальність.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що учні молодшого шкільного віку здатні виконувати різноманітні творчі роботи: співпереживати з героями прочитаних книжок, переглянутих кінофільмів, описувати історії із власного досвіду, фантазувати кольором, звуками. Ці діти емоційні, оскільки мають сильні як позитивні, так і негативні переживання. Почуття їхні щирі, запальні, поривчасті. Новизна запропонованої їм розумової

роботи вимагає інтуїції, уяви, фантазії. А природний потяг до ігор – це і є початком творчого розвитку дитини. На цьому акцентує Д.Ельконін: “...У грі дитина пропускає через власне переживання нові явища, які її вразили; захоплення дитини цим переживанням психологи зазначають як важливу рису. Але це особлива форма переживання шляхом винесення його зовні, тобто матеріалізації й дієвого відтворення” [75, 133].

Світ гри для дитини – це світ важливих, суттєвих для неї переживань та їх активного вираження, “матеріального втілення”. Тому гра є стимулом будь-якого виду учнівської творчості і, зокрема художнього. У грі уява і фантазія дитини розвиваються тими лініями, що є спорідненими з напрямками розвитку художньої уяви, що ніколи не втрачає зв’язку з чуттєвістю світу, який вона перетворює. Існує ще одна особливість, що наближає ігрову діяльність до творчої. На думку С.Рубінштейна, – це мотиви гри, які полягають не в “утилітарному ефекті та предметному результаті” і навіть не в самій діяльності, до яких би результатів вона не призвела, а у тих багатообразних переживаннях, які є надзвичайно важливими для дитини [211].

Творчий розвиток учнів початкової школи має індивідуальні особливості, а тому не має однакового перебігу у кожній дитини. Це пояснюється генетичними задатками, серед яких велике значення мають риси характеру та особливості темпераменту, що виражаються в активності, емоційності, особливостях моторики, імпульсивності, готовності до інтелектуального ризику, цілеспрямованості, працездатності, самостійності, оригінальності, активності. Це підкреслювали відомі вітчизняні вчені Н.Лейтес, А.Петровський, С.Шандрук та ін..

Щоб правильно визначити генетичні задатки кожного учня, необхідно враховувати їх належність до одного із трьох типів психіки особистості (“художнього”, “розумового”, “пересічного”), визначених І.Павловим. Для художнього типу властива яскравість образів, які виникають внаслідок безпосереднього впливу, живої вразливості емоцій. Представнику цього типу легше освоїти діяльність, яка потребує вразливості, емоційного ставлення до подій, образності, невгомної фантазії (акторське, образотворче або візуальне, музичне мистецтво тощо). Якості розумового типу створюють умови для найбільш сприятливого розвитку діяльності, яка пов’язана з оперуванням абстрактним матеріалом, поняттями, математичними формулами тощо [180, 148-149].

Важливим є психічний склад кожного учня. Якщо дитина

сангвінічного складу, то відзначається жвавістю, рухливістю, емоційністю, доброю працездатністю, легкістю здогадки, асоціативністю зв'язків мислення, багатством образних уявлень. Тому таких дітей слід оберігати від зайвої збудливості, нестійкості, легковажності, поверхневості.

У дітей флегматичного складу психіки спостерігається урівноваженість, спокійна стриманість, неквапливість, впевненість, витривалість, здатність до точного виконання завдання, схильність до глибоких розумових висновків, узагальнень. Та при несприятливих умовах ці діти можуть впадати до крайнощів – пасивність, байдужість, що знижує доступний їм рівень активності.

Діти з нахилом меланхолічного складу психіки відзначаються глибиною і стійкістю почуттів, здатністю тонко диференціювати, розрізнити предмети за окремими ознаками, вони мають багату уяву й фантазію. У роботі – здебільшого зосереджені, старанні, уважні, мають досить розвинуте відчуття пропорції, кольору, але у незвичайних умовах вони замикаються, уникають спілкування, а це знижує працездатність.

Дітям холеричного психічного складу характерні активність, енергійність, наполегливість, ініціатива, пристрасть до своєї діяльності, кмітливість, винахідливість. Але з перших же днів навчання педагог має виробляти у них витримку, здатність до самогальмування, до вирівнювання своєї поведінки. Необхідно привчати їх доводити справу до кінця.

Однією з основних умов розвитку творчої особистості молодшого школяра науковці вважають взаємодію між зовнішніми й внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має відповідні умови, то він піднімається на ще вищий щабель; у разі менших можливостей розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів [161, 54]. Тому творчий розвиток, як зазначає В.Сухомлинський, “починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немов би зливається зі своїм духовним надбанням” [238, 556].

Розуміння дитини як суб'єкта навчання й виховання в різні періоди соціально-економічних перетворень визначало основний зміст навчально-виховного процесу. Нині змінюються погляди на місце людини в суспільному житті та робиться переоцінка цілей

освіти й виховання. “Людина, – пише В.Кузь, – має прагнути до найголовнішої самореалізації своєї особистості, що досягається на основі її самоідентифікації та самовизначення” [131, 6]. Протягом навчання дитина повинна отримати не лише знання, а й належне виховання. Тому напрями сучасного виховання, окреслені І.Бехом, є надзвичайно актуальними, а саме:

- використання природної дитячої потреби в хорошому ставленні до неї людей;
- заохочення розвитку позитивних задатків і устремлінь;
- розвиток власного інтересу (тобто інтересу вихователя) до особистості дитини;
- виховання педагогом у собі здатності психологічно відчувати буття вихованців;
- виховання спостережливості до коливань у поведінці дітей;
- уміння бачити причини (як суб’єктивні, так і об’єктивні), що викликають ці коливання [17].

Слід зазначити, що молодший шкільний вік вважається періодом становлення та інтенсивного формування навчальної діяльності (В.Давидов, Д.Ельконін, О.Савченко). Саме їй підпорядковуються інші види діяльності (гра, праця тощо). “Психічний розвиток, зазначав Г.Костюк, відбувається через учіння, навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає також як форма прояву розвитку дитини і як основний фактор. Поза навчанням і без нього немає психічного розвитку” [118, 69].

З’ясування характеру впливу навчання на розвиток дитини стало можливим завдяки виділенню Л.Виготським двох рівнів розвитку – зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку [42, 46]. Цей науковий доробок допомагає розкрити взаємозв’язок навчання й розвитку: інтенсивний розвиток може відбутися тільки у тому випадку, якщо навчання випереджує актуальний рівень розвитку і приводить до руху сили, які концентруються в зоні найближчого розвитку. Методологічною основою сучасної концепції розвивального навчання є положення Л.Виготського про те, що навчання має йти не тільки слідом за розвитком, не тільки разом з ним, але й іти попереду розвитку, просуваючи його далі і викликаючи у ньому новоутворення [43].

Завдяки ефективному змісту, новим формам та доцільним методам навчання і виховання особистості молодшого школяра, а також, за нашими переконаннями, засобами образотворчого

мистецтва можна стимулювати розвиток всіх творчих компонентів, у тому числі і найскладніших. Це, в свою чергу, підтверджує висновок, зроблений О.Бакушинським, що у своїх методах система сучасного виховання, особливо художнього, має базуватися на безумовному визнанні й утвердженні автономних цінностей певного віку і не допускати нав'язування ззовні хибних і нестійких цінностей: “Вона має бути системою, яка вивільняє творчу силу, а не системою накопичення й тренажу механічно набутих знань і навичок, органічно необґрунтованих, а тому й досить нестійких” [14, 62].

Аналіз наукової та методичної літератури (В.Алексєєва [4], Е.Ігнат'єв [81], Б.Неменський [173], М.Ростовцев [209], П.Сакуліна [217], Н.Сокольникова [229] та ін.) дає змогу дійти висновку, що сьогодні у вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці використання образотворчої діяльності в загальноосвітній школі вибудовується на двох відмінних підходах.

Перший підхід базується на тому припущенні, що творчості потрібно вчити, і прийти до творчості можливо тільки внаслідок міцного засвоєння канонів і зразків творчості, уже створених іншими людьми. Засвоївши ці канони і норми, дитина може перейти до самостійної творчої роботи.

Другий підхід полягає у тому, що передбачається використання образотворчої діяльності, як найбільш доступного для дитини простору у прояві її активності, вираження своєї індивідуальності у сприйнятті довкілля, бажання побачити його іншим через матеріал, за допомогою якого дитина найлегше може виразити своє власне “Я” у ставленні до довкілля.

Якщо зіставити ці підходи, то, очевидно, що в обох випадках як мета висувається розвиток у дитини здібностей до творчої, продуктивної діяльності. Але у першому випадку шлях до цієї мети починається з вивчення мистецтва. Разом з тим саме навчання ґрунтується на репродуктивній діяльності і передбачається, що внаслідок цієї діяльності, після засвоєння чужої творчості у дитини будуть розвинуті здібності до власної творчості. У другому випадку шлях починається з творчості і закінчується творчістю.

Спираючись на матеріали власних досліджень та узагальнюючи досвід радянської і зарубіжної шкіл у сфері естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, В.Алексєєва відзначає, що до початку ХХ століття в художньому вихованні склалися різні школи. Провідними школами на початок ХХ століття були американська, німецька і російська.

Американську школу очолював Д.Дьюї [4], який акцентував увагу на факторі практичного пристосування особистості до довкілля.

Німецька школа, головним представником якої була Г.Кершенштейнер, велику увагу приділяла процесу вільного творчого вираження дітей, особливо у молодшому шкільному віці.

Російська школа об'єднала в собі обидві системи й орієнтувала викладачів на використання індивідуальних методів навчання (Е.Горбунова, К.Лепілов та ін.) [4, 43].

У цей період особливу увагу було звернуто до дитячого малюнка. Це було викликано кардинальною зміною точки зору на дитячу психологію та дитячу творчість (А.Бакушинський, В.Бехтерев та ін.). Дитячий малюнок став предметом особливого ретельного вивчення і часом розглядався як “документальне” відображення психічних процесів, які відбуваються в свідомості і діяльності дитини, через послідовні і закономірні стадії яких проходить у своєму розвитку кожна з них [4, 44].

Оцінюючи підходи у викладанні образотворчого мистецтва, що сформувалися на початку ХХ століття, М.Ростовцев відокремлює у них загальну ідею, а саме ідею “вільного виховання”, ствердження особистості дитини з її правом на вираження своїх почуттів і думок, відсторонення вчителя від керівництва. Він підкреслював, що оволодіння графічною грамотою, особливо на початковій стадії навчання, дітям не тільки не потрібно, але й не корисно, оскільки виховує у дитини підкорюваність нормі, а не прояву власних почуттів засобами зображувальної діяльності [209].

Передумовами вироблення цих підходів було неадекватне розуміння сутності образотворчої діяльності дітей.

У сучасній літературі образотворча діяльність дітей розуміється як складний процес, у якому виявляється особистість, що формується, і який сам впливає на формування особистісних якостей дитини. У зв'язку з цим, завдання психологічного і педагогічного вивчення цієї діяльності полягає у тому, щоб розкрити, з одного боку, джерела і механізми її утворення і розвитку, а з іншого боку – розробити оптимальні умови її формування.

З усіх численних ідей, що витлумачують природу образотворчої діяльності дітей у сучасній літературі виділяються теорії, які одержали назви: “біологізаторська”, “гештальтпсихологія”, “фрейдизм”, “теорія соціального успадкування психічних властивостей і здібностей, присвоєння індивідом матеріальної і духовної культури, створеної людством”.

Наприкінці XIX-го і початку XX-го століття широке поширення одержав закон Е.Геккеля. Його суть полягає у тому, що онтогенез, тобто індивідуальний розвиток якого-небудь організму від народження до кінця життя, являє собою коротке і швидке повторення філогенезу – історії розвитку різних організмів. Його концепція була побудована на основі даних порівняльної анатомії, палеонтології, ембріології, екології, фізіології й ін. У зв'язку з тим, що згодом термін “філогенез” у психології став трактуватися як зміни психіки людини, що відбулися у процесі його біологічної еволюції під впливом умов життя, – теоретичний напрямок послідовників Е.Геккеля отримав назву “біологізаторський” [83].

Відповідно до закону Е.Геккеля, образотворча діяльність дитини розуміється як спонтанний процес поступового розгортання образотворчих здібностей, також виділяються стадії, які послідовно змінюють одна одну. Під впливом цієї теорії у психології стверджується ідея про необхідність лише тестування інтелекту дитини за допомогою аналізу його малюнків. У той же час з'являється інтерес до порівняльного вивчення первісного мистецтва і “мистецтва” дитини, а також виникає захоплення ідеєю наступності “артистичного імпульсу до мистецтва” від вищих тварин. Так, Ф.Шміт визначає мистецтво як “...сукупність дій, за допомогою яких люди можуть виявляти виникаючі в їхній уяві образи і, через образи, свої емоційні переживання. Таке мистецтво набагато старше людства – воно властиве всім тваринам” [267, 39]. Дослідники виходять з того, що дитина в онтогенезі неодмінно повинна “зжити” певні етапи образотворчого мистецтва, пройдені предками сучасної людини.

Інша теоретична концепція представлена в гештальтпсихології (від нім. *gestalt* – “образ, цілісна форма, структура, конфігурація”). Її суть полягає у тому, що в центрі природи сприйняття постає образ, що відкривається щораз індивідом (гіпотеза “інсайту” – раптового осяяння, висунута В.Келлером), поза мотиваційними факторами і поза предметною діяльністю. Представник цієї концепції Р.Арнхейм розглядає розвиток образотворчої діяльності як “схоплення” гештальтів. Він пише: “Якщо для дитини коло символізує людську голову, то це коло не подано їй самим об'єктом. Воно є його геніальним відкриттям, до якого дитина дійшла тільки внаслідок важкого експериментування” [12, 159]. Проте, на відміну від інших прихильників цього напрямку (М.Вертхеймер, В.Келлер, К.Кофка) і фрейдистської теорії (Г.Гроддек, Г.Рід, З.Фрейд), з її пошуками

клінічних симптомів і сексуальних символів, містифікацією процесів художньої творчості, що таким чином цілком виключає в галузі мистецтва функцію пізнання, – Р.Арнхейм стверджує, що естетичне сприйняття, а отже і мистецтво в цілому, у своїй основі є пізнавальним процесом, зумовлене формами і типом зорового сприйняття.

Розглядаючи естетичне сприйняття як пізнавальний процес, Р.Арнхейм вказує на специфічні особливості цього пізнання. Насамперед, він наголошує на тому, що естетичне сприйняття – не пасивний, споглядальний акт, а творчий, активний процес, що не обмежується лише репродукуванням об'єкта, але має і продуктивні функції, які полягають у створенні візуальних моделей. Кожен акт візуального сприйняття, на думку Р.Арнхейма, є активним вивченням об'єкта, його візуальної оцінки, добором істотних рис, зіставленням їх зі слідами пам'яті, їхнім аналізом та організацію в цілісний візуальний образ. Такі поняття як рівновага, обрис, форма, розвиток, простір, світло, колір, рух, напруга – є, за словами Р.Арнхейма, “вершиною” перцептивних категорій естетичного сприйняття у становленні найбільш істотних моментів цілісного художнього образу. У зв'язку з цим він різко виступає проти підходу так званого “самовираження” до зображення предметів. Метод самовираження, на його погляд, принижує або навіть знищує зміст, який було б виразити. Цей метод рекомендує пасивне “виливання” назовні суб'єктивних почуттів [12].

У вітчизняній психології ствердилася теорія, яка пояснює закономірності психічного розвитку дитини шляхом присвоєння їй специфічно людських психічних властивостей і здібностей, що виникають у ході історичного розвитку людства і фіксованих у предметах матеріальної і духовної культури (Л.Виготський, Л.Венгер, А.Запорожець, А.Леонтьєв, С.Рубінштейн). Отже, природа, закономірності розвитку і регуляція образотворчої діяльності розуміється як психічні дії, характерні для людини, що не можуть виникнути природним шляхом, а повинні бути привласнені дитиною.

У світлі концепції Л.Виготського природа образотворчої діяльності розглядається як оволодіння знаковою діяльністю, яка включає засвоєння функцій знаку – позначення і повідомлення.

Засвоєння функцій позначення припускає виникнення готовності до встановлення розходження і зв'язку між тим, що позначається і позначенням, до виконання дій заміщення, тобто формування знакової функції свідомості [167].

На факт зародження розуміння дитиною відносини зображення до предмета вказують більшість дослідників дитячої діяльності, оскільки лише при наявності такого розуміння може виникнути образотворча діяльність.

Що ж стосується функції повідомлення, то факти, які демонструють бажання дитини пояснити свій малюнок дорослому, а в умовах громадського навчання і виховання – одноліткам, зробити його зрозумілим для навколишніх, – свідчать про правомірність розгляду розвитку малювання як знакової діяльності й у цьому її значенні.

Ця концепція про природу дитячої образотворчої діяльності досить переконливо підтверджена в дослідженнях В.Мухіної. Розвиток дитячого малювання, вважає вона, виступає як певна сторона цілісного психічного розвитку дитини, у якій виявляються як загальні, так і специфічні закономірності. Оволодіння малюванням – це засвоєння одного з видів знакової діяльності й у цій своїй якості повинне розглядатися у контексті загального розвитку свідомості дитини, у співвіднесенні з формуванням інших видів знакової діяльності. Специфічність малювання, на відміну від інших видів знакової діяльності, полягає в особливому ставленні дитини до того, що позначається, а також в особливому співвідношенні функцій позначення і повідомлення. Ігнорування цієї специфічності, підкреслює В.Мухіна, веде до неможливості адекватного тлумачення дитячого малюнка і правильного визначення місця малювання в розвитку свідомості [167].

Багато дослідників указують на той факт, що малюнки дітей багатьох народів, які перебувають на різних щаблях суспільного розвитку і живуть у різних соціальних і природних умовах мають багато подібного в змісті і способах його вираження. Проте вчені розглядають цю подібність як прояв “позасоціальної” природи дитячого малювання. Як відзначає В.Мухіна, ця подібність, особливо на ранніх етапах розвитку малювання, дійсно має місце, але свідчить лише про те, що в дитячому малюванні насамперед виявляється засвоєння дитиною не конкретно-історичних, а загальнолюдських форм культури, що і визначають специфіку зображення. Основна з таких форм – знакова функція свідомості і пов’язане з нею “олюднене” сприйняття, засноване на застосуванні сенсорних еталонів, якому дитяче малювання значною мірою зобов’язане своїм узагальненим “схематичним” характером. І чим більшою мірою дитина опановує сформованими у конкретній культурі способами зображення, тим меншою стає подібність

малюнків дітей різних народів. Предметний зміст малюнків дітей різних культур і ставлення, яке виражається у них до світу, знаходить конкретно-історичний і національний характер [167].

Проте, спільність певною мірою зберігається щодо використання графічних і колірних засобів зображення. Це пояснюється віковими особливостями і можливостями дітей. Причина полягає у тому, що засоби сучасного образотворчого мистецтва досить складні і можуть бути засвоєні лише внаслідок спеціального навчання. Діти на перших етапах оволодіння діяльністю мають можливість засвоїти лише деякі елементи образотворчої культури суспільства. Недостатність оволодіння образотворчими засобами заповнюється ними за рахунок внесення в малювання неспецифічних для зображальності дорослих елементів нагромадженого досвіду з інших сфер діяльності (предметної, мовної, ігрової тощо), що, власне, і зумовлює деяку подібність дитячих малюнків.

Отже, кожен новий крок у розвитку образотворчої діяльності дитини – результат засвоєння відомих форм людського досвіду. При цьому факти засвоєння цього досвіду значною мірою маскуються тим, що в образотворчу діяльність переносяться дії і психічні процеси, що сформувалися під впливом загальних умов життя і виховання дитини. Однак при відсутності цілеспрямованого навчання таке засвоєння здійснюється стихійно. Дорослі конкретною системою вимог, очікувань та оцінок, а також прямим показом і керівництвом формують образотворчу діяльність дитини, надають розвиткові той вектор, який, в остаточному підсумку, веде до засвоєння образотворчої культури суспільства, у якому вона живе і виховується.

Учені, практики-вчителі, батьки відзначають, що в ранньому дитячому віці малювання є домінуючим видом творчості. Малюки люблять малювати, їм подобається сам процес. Але з часом інтерес згасає, відбувається розчарування, охолодження. Л.Виготський вважає, що зниження цікавості дітей до малювання приховує за собою перехід цієї діяльності у нову, вищу стадію розвитку, яка стає доступною дітям лише при сприятливих зовнішніх стимулах, таких, наприклад, як викладання образотворчого мистецтва у школі, наявність художніх образів вдома, чи при особливій обдарованості до цього виду творчості [42, 66]. Отже, для того, щоб дитяча творчість не згасала необхідний цілеспрямований педагогічний вплив. Характер цього впливу можна визначити, з'ясувавши вікові особливості образотворчої

діяльності дітей.

Г.Керштейнер виділила етапність, за якою відбувається розвиток образотворчої діяльності дитини:

- достадійна фаза (від 2-х до 4-х років) – це зображення каракулів, штрихів тощо;
- I стадія (від 4-х до 6 років) – виконання схематичних зображень, далеких від реальних предметів, дитина малює те, що знає, а не те, що бачить;
- II стадія (від 6 до 8 років) – виникає відчуття форми та лінії; відбувається суміш схематичного й формального, передання взаємовідношень частин, народжуються паростки зображення, схожого на дійсність;
- III стадія (від 8 до 12 років) – ступінь схожого зображення, при якому зникає схема, з'являється силует чи контур, але ще немає пластичності предмета, перспективи;
- IV стадія (від 12 до 15 років) – пластичне зображення, при якому окремі частини зображуються випукло за допомогою світлоти тіні, з'являється перспектива, передається рух [98, 127].

Наведена етапність показує, що віковий період зображувальної діяльності учнів початкових класів характеризується стійким відчуттям форми, лінії, внаслідок чого їхні малюнки наближені до адекватного відбиття дійсності. Це дає змогу стверджувати, що цілеспрямований педагогічний вплив на формування навичок володіння у дітей цієї вікової групи засобами образотворчого мистецтва дасть позитивний ефект у їхньому творчому розвитку. Такий вплив має враховувати ступінь емоційності та розвиненості візуальної пам'яті, характер сприйняття довкілля і художніх творів молодшого школяра, а також особливості його образотворчої діяльності.

Маючи досить велику кількість досліджень, які торкаються проблем дитячої образотворчої діяльності, у літературі відсутня будь-яка структурно-функціональна модель образотворчої діяльності дитини, у якій головне місце посідає, на відміну від інших видів художньої творчості, візуальна пам'ять.

Велику роль у розкритті макроструктури людської діяльності має теорія функціональних систем П.Анохіна, у якій конструюється

модель поведінки, характеризуючи її як послідовний ряд операцій єдиної саморегулюючої системи. В структурі даної моделі візуальна пам'ять традиційно розглядається П.Анохіним тільки як форма відбиття і подачі минулого досвіду. У роботі була представлена модель візуальної пам'яті як цілісної функціональної системи у її взаємозв'язку з усіма іншими структурними компонентами діяльності людини. Цей підхід дає змогу уявити усі функціональні рівні роботи візуальної пам'яті як ланцюги однієї мнемістичної системи і розглядати її продуктивну роль у здійсненні цілісних актів цілеспрямованої діяльності людини. Модель демонструє діяльність як складну систему, що складається із чотирьох комплексів операції (підсистем): мнемістичної, сенсорної, інтелектуальної, моторної. Хоч ця модель побудована на основі аналізу одного із видів операторської діяльності, вона може розглядатися як універсальна, і тому у відповідній мірі може бути використана нами для структурно-функціонального аналізу образотворчої діяльності. Розглянемо її стосовно образотворчої діяльності учнів початкової школи.

Мнемістична підсистема. У процесі творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку інтенсивно нагромаджуються образні враження про оточуючий світ, які інтегруються в цілісні структури-уявлення і зберігаються в довготривалій візуальній пам'яті. Окрім того у цій пам'яті також зберігаються мотиваційні установки, пов'язані з особливостями розумового устрою дитини, інтересами емоціями; засвоєні узагальнені прийоми, способи створення художніх образів і організації зображення. До речі процес зображення слід розуміти як відтворення реальної дійсності, опрацьованої суб'єктивним сприйняттям людини. Реальні образи відбиваються у малюнку дитини не механічно. Відбираючи одні риси і відкидаючи інші, вона проявляє здатність активно, вибірково перетворювати життєві враження. У виборі об'єкта дитина керується зацікавленістю до самого предмета, а не із легкості його зображення. На основі домінуючої в даний момент мотивації, яка опосередкує визначення значущості сприймаючих вражень, оперативна короткотривала візуальна пам'ять здійснює відбір інформації, необхідної для створення образу, постановки мети і організації відповідного зображення.

Таким чином, мнемістична підсистема виступає як активний процес, що виконує продуктивну функцію організації і регуляції образотворчої діяльності. Цей процес пов'язаний з відбором інформації для створення і відображення відповідних образів,

оцінкою наслідків зображення і прогнозування наступного малюнку.

Сенсорна підсистема – в умовах образотворчої діяльності є системою операцій з формування чуттєвого образу на рівні сприйняття, динамічно формуючого у залежності від змісту образотворчого завдання, характеру сприймаючого об'єкта, рівня оволодіння дитиною перцептивними діями і її пізнавальної активності.

Художнє сприймання – це процес візуальної оцінки найбільш істотних рис сприймаючого об'єкта, їх аналіз і організації у відповідний візуальний образ. Художньо-образне сприйняття включає і емоційне ставлення до сприймаючого об'єкта, яке відбивається на якості створюваного образу. Чим більше предмет цікавить і емоційно активізує дитину, тим краще вона його відтворює. Зорова сенсорна пам'ять є важливим джерелом формування образу. Вона оперує відображеною інформацією і проводить відбір найбільш значущого інформативного змісту. У відповідності з цілями і завданнями образотворчої діяльності вибірково виділяються ті модальності характеристики об'єкта, які утримуються у візуальній пам'яті, служать орієнтиром і засобом створення зображення.

Учні молодших класів малюють, як правило не з натури, а за уявленням. Тому створення і відображення чуттєвого образу здійснюється переважно при відсутності об'єкта і забезпечуються активізацією еталонів довготривалої візуальної пам'яті і перетворюючою діяльністю уяви, спрямованої на довільне відтворення образу (або даних минулого сенсорного досвіду). Основним змістом цієї діяльності є не стільки активізація минулого сприйняття, скільки його активне перетворення, яке призводить до створення образу, відмінного від його наочного матеріалу, на основі якого він початково виник. Спрямованість і характер перетворень, що виникають при цьому в образній формі, диктується суб'єктивними установками дитини, його інтересами, устремліннями, емоційно-образним ставленням до оточуючого світу. Таким чином, сенсорно-перцептивний блок визначає якість створюваного візуального образу у відповідності з реальною ситуацією і забезпечує свого роду програму для організації творчої роботи учнів, активізації творчого мислення.

Третя підсистема – блок інтелектуальних операцій. У залежності від цільової установки інтелектуальний блок включає мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, виявлення

аналогій тощо. На основі співставлення прискороженого сприйняттям минулого досвіду із сприймаючою інформацією і реальним об'єктом відбувається пошук і прийняття рішення, вибір найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини на даний момент. Образ, що фіксує наслідок рішення (задуму), конструюється засобом візуального мислення з урахуванням вимог образотворчого завдання. Під час створення задуму може відбуватися переорієнтація на більш значущі властивості і ознаки, тобто перекодування на "власну" образотворчу мову. Такий процес може відбуватися за участю свідомості або здійснюватися автоматично (підсвідомо). Це зумовлено наявністю у довготривалій візуальній пам'яті відповідних знань і умінь, які дитина набуває у процесі навчання і на основі власних вражень з оточуючої дійсності.

Процес уяви відіграє дуже важливу роль в образотворчій діяльності. Він може розглядатися в структурі інтелектуального блоку як форма образного мислення. Разом з тим уява досить часто сприяє руйнуванню старих уявлень довготривалої візуальної пам'яті і створенню структури нового образу (уявлення), що дозволяє дитині вийти за межі сформованих стереотипів. Без активного творчого опрацювання дитиною стереотипних уявлень і образотворчих штампів інтелектуальний блок може повністю вимикатися. У цих випадках виникають спрощені малюнки, у яких для зображення використовуються готові, раніше набуті схеми. При відсутності аналогів у змісті візуальної пам'яті задача вирішується активною роботою уяви. Нерідкі випадки коли дитина, задумавши намалювати який-небудь предмет, приступає до виконання свого задуму і виявляє, що вона цього зробити не може. Це пояснюється, зокрема, тим, що наявні в образній пам'яті дитини уявлення про предмет достатні для дій з цим предметом, для його впізнавання, але вони дуже розпливчасті і недиференційовані для зображення. Маючи повноцінний візуальний образ предмета, володіючи технічними прийомами і навичками зображення, дитина може відтворити образ предмета.

Четверта підсистема моторних операцій служить для практичної реалізації сформованого задуму. Весь процес відтворення поелементно контролюється шляхом співставлення дитиною виникаючого малюнка з задумом. Кожна нова лінія співставляється з тією сумою ліній, які вже нанесені на аркуш паперу. Аналітично переглядається кожна частина малюнка. При невідповідності наслідку задуму дитина здійснює корекцію

зображення під керівництвом вчителя. Малюнок уточнюється, виправляється, доповнюється. Далі дитина сама поетапно контролює і оцінює вірність малюнка у відповідності з задумом, на основі чого формуються наступні образотворчі дії. У процесі створення образу дитина свідомо визначає яку інформацію, відпрацьовані вміння і навички зображення із довготривалої візуальної пам'яті вона має використати у відповідності з характером поставленого образотворчого завдання. У процесі зображення дитина пояснює свої образи, забезпечує накопичення уявлень, приводить у порядок наслідки своєї творчості. Трансформовані з урахуванням нових, отриманих у процесі зображення даних, образи-сліди закріплюються у пам'яті і використовуються в наступних зображеннях.

Проте в образотворчій діяльності молодших школярів не всі етапи виявляються повністю і в зазначеній послідовності. Так, наприклад, задум у свідомості дитини може виникнути як до початку зображення так і у процесі зображення. Він може бути змінений під впливом сприйняття дитиною виникаючого на папері власного малюнка. Діти на цьому рівні формування образотворчої діяльності завжди захоплені процесом зображення і деколи забувають про мету, якій необхідно підпорядкувати всю роботу. В залежності від характеру і складності поставлених завдань, рівня розвитку учнів, вікових індивідуальних особливостей, рівня знань відбувається спрощення операційної структури кожної підсистеми операцій.

Таким чином, аналіз функціональної ролі візуальної пам'яті в образотворчій діяльності показує, що вона виступає як базовий її блок. На цій основі відбуваються процеси, завдяки яким складаються стосунки між людиною, мистецтвом і навколишнім світом, збагачуються способи і корекція життєвого досвіду окремої людини, створюються моделі життя, дитина входить до світу творчості й залучається до скарбів художньої культури.

Відповідно до цього нехудожні тексти декодуються думкою, а тексти художні (картини) – уявою, оскільки тільки вона здатна відтворити образи, які колись виникли в уяві художника і закодовані ним у художньому тексті за допомогою художніх (візуальних) образів (вони створені засобами художньої виразності). Тому, на думку багатьох дослідників (І.П.Глінська, В.С.Кузін, Н.Н.Ростовцев та ін.), образотворче мистецтво, з одного боку, є особливо близьким молодшим школярам своєю наочністю. Це зумовлено тим, що учні початкових класів мислять образами

конкретних предметів. З іншого боку, ця конкретна образність мислення (синкретизм) не дає дитині можливості розуміти (“читати”) художні твори, оскільки молодший школяр ще не вміє абстрагувати ідею з чуттєво збереженого образу. Окрім цього, в учня початкових класів дуже слабо розвинене просторове мислення. Приходячи вперше до школи, він вміє малювати тільки плоскі предмети (поняття “висота” та “ширина” предмета знайомі дитині, вона передає їх порівняно легко; поняття “глибина” предмета для неї незнайоме і незрозуміле, передати трьохмірність об’ємного предмета при зображенні на площині аркуша паперу їй надто важко).

До першого класу діти приходять вже з розумінням особливостей образотворчих (“намалюй”) і графічних (“напиши”) прийомів кодування інформації на аркуші. І хоч далі ці прийоми будуть переплітатися, впливати один на одного, все ж таки учні (за допомогою вчителя) повинні будуть навчитися чітко відрізняти малювання від інших способів графічного закріплення інформації.

Приймаючи до уваги вищезазначене і спираючись на те, що основною функцією комунікації засобами образотворчого мистецтва, як вважає переважна більшість науковців (О.Зісь, І.Лернер, В.Мухіна, Б.Неменський, М.Скаткін та ін.), є передача молодшому поколінню всього змісту соціальної культури для її відтворення та розвитку, а саме: знань про природу, людину, техніку; досвіду способів діяльності (навички, вміння); досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і своєї діяльності, ми визначаємо комунікативну функцію образотворчого мистецтва як головний смисловий засіб у творчому розвитку молодших школярів, оскільки його можливо використовувати практично під час вивчення всіх навчальних дисциплін початкової школи. Саме завдяки комунікативній функції образотворчого мистецтва ми вбачаємо реалізацію двох магістральних напрямів його використання у початковій школі – виховання через мистецтво і виховання у мистецтві.

Характеристика і структура засобів образотворчого мистецтва

За сучасною класифікацією видів художньої творчості група пластичних мистецтв поділяється на образотворчі (графіку, живопис, скульптуру) та образотворчо-утилітарні (архітектуру, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво). Твори названих видів

мистецтв існують у просторі, не змінюються і не розвиваються у часі. Вони різною мірою чуттєвої вірогідності відтворюють дійсність, що сприймається візуально.

Універсальними засобами образотворчого мистецтва є ті, які, хоча й різною мірою і в різному співвідношенні, використовуються в усіх видах образотворчого мистецтва. До них відносять: малюнок, лінію, колір, форму.

За допомогою цих засобів створюють композицію художнього твору.

В образотворчому мистецтві малюнок виконує як самостійну, так і допоміжну роль. Допоміжна роль полягає у відтворенні предметів і явищ довкілля, а самостійна – у створенні художнього твору [227, 10].

У широкому розумінні термін “малюнок” означає повноцінне відтворення предметного світу: об’ємне і просторове моделювання, адекватні пропорції, правдива експресія, чітко виражений характер тощо [124].

Поняття “моделювання” (від італ. *modellare* – “ліпити”) розуміється як передача об’ємно-пластичних і просторових властивостей предметного світу: у графіці і живопису – за допомогою світлотіньових градацій і завдяки перспективі, у живопису, крім того, за допомогою нероздільно пов’язаних зі світлотінню колірних градацій; у скульптурі – відповідної пластики тривимірних форм [124].

Експресія (від лат. *expressio* – “вираження”) – виразність. Термін вживається стосовно самої натури та її зображення. Зазвичай, його пов’язують або із силою впливу твору на глядача в цілому (особливо, якщо задум художника значний, а його втілення відрізняється майстерністю), або ж з достоїнствами характеристики окремих його деталей [124].

Малюнок є основою графіки. У ньому полягає “найвища і найістотніша сутність мистецтва, а все інше – допоміжне, яке допомагає справі” [263, 142]. Малюнок, як і мова, з давніх-давен є могутнім засобом спілкування людей і пізнання світу. Інколи не можна уявити предмет або явище природи лише за словесним описом. Тоді за допомогою малюнка, через його конструктивну форму, пропорції, розміри створюється виразне уявлення про об’єкт вивчення [100, 15]. Відомий український художник В.Касіян писав, що малюнок – це фундамент не лише для всіх галузей образотворчого і декоративного мистецтва та архітектури, а й для всіх видів образного мислення, що завдяки малюнку ми пізнаємо

все, що нас оточує, малюнок допомагає образно передати свій задум і вченому, і техніку [147].

У графіці малюнок, як зображувально-виразний засіб, на відміну від живопису і скульптури, часто являє собою, не конкретний, реальний образ об'єкта, а начебто лише його уподібнення, іносказання.

Тому у графіці набагато більше, аніж у живопису, а тим паче в скульптурі, використовують метафори, аналогії тощо. Завдяки цьому графіка невичерпно різноманітна за тематикою. Графічний малюнок може втілювати глибокі ідеї і передавати найтонші нюанси почуттів, прославляти і засуджувати, у ньому може бути приховано отруту сатири або добродушний гумор, він може виражати темперамент художника і настрої цілої епохи. У малюнку найяскравіше імпровізують. Швидка і слухняна техніка графіки сприяє найбільш органічній співпраці руки і задуму художника [42].

Малюнок є первинною фіксацією творчого задуму людини. Залежно від призначення його можна поділити на: художній (образний і емоційний показ об'єктів навколишньої дійсності); науково-пізнавальний (має пояснювальний характер об'єктів чи явищ навколишньої дійсності); технічний (передає зовнішній і часто внутрішній вигляд деталей різних технічних форм).

Оскільки у нашому дослідженні охоплено образотворчу діяльність молодших школярів, то далі розглянемо лише художній малюнок. У ньому художник передає своє ставлення до зображуваного, підкреслює основне, характерне, зберігаючи живе сприйняття природи. Художник, як і письменник, не копіює природу, а створює художній образ, викликаючи у глядача відповідні почуття.

Основними специфічними виразними засобами виконання художніх малюнків є лінія, штрих, пляма, крапка, тон.

За технікою виконання художній малюнок можна поділити на лінійні і тональні.

Лінія, як зображувально-виразний елемент, була винайдена людиною із самого зародження образотворчого мистецтва у якості засобу виконання малюнка. Тому її правомірно називають "колискою малюнка" [135, 74]. Завдяки лінії можна відтворити не тільки зовнішні обриси предметів, а й їхній об'єм, розташування у просторі, характер природи. Лінійний малюнок більш буде художнім та емоційним, якщо його виконати просторовою лінією різної товщини, насиченості і довжини. Л.С.Виготський підкреслював те, що лінія однією властивістю своєї побудови може стати

безпосереднім вираженням настрою і хвилювання душі [44, 321].

У графіці лінія має щонайменше чотири різних значення: образотворче, декоративно-ритмічне, пластичне та експресивне.

Образотворче значення лінії полягає у тому, що через неї контуром, об'ємом, відстанню, світлотінню можна створювати уявлення про предмет і простір, статику і динаміку, внутрішній стан персонажа тощо.

Декоративно-ритмічне значення лінії полягає у тому, що вона може бути плавною і закругленою, гострою й уривчастою, повільною і швидкою, енергійною і спокійною, насиченою і ледь помітною.

Пластичне значення полягає у тому, що лінія створює одну мінливу форму, а бо ж багато різноманітних форм, які ілюзорно перебігають одна в одну.

Експресивне значення полягає у тому, що лінійний образ може викликати певні емоції, лінії можуть виражати суб'єктивні почуття художника, своїми комбінаціями, співзвуччями і дисонансами, співдружністю і конфліктом – хвилювати або заспокоювати глядача, створювати у нього конкретний настрій [21].

Лінія як специфічний засіб образотворчого мистецтва використовується не тільки в графіці, а й в інших його видах – у живопису, скульптурі, архітектурі, де велика увага приділяється силуетам форм.

Основна ідея використання ліній (навіть якщо це використання неявне) – змусити око рухатися у певному напрямку. Крім цього, лінії використовуються для обмеження простору, створення форми, а також тла.

Лінії мають конкретний психологічний вплив на реципієнта. Плавні лінії заспокоюють, ламані діють як подразник, діагональні лінії додають творові динамічності. Лінія є основним фактором побудови будь-якого організму, тобто траєкторією руху зіткнення, гранню, з'єднанням.

Таким чином, лінія є основним формотворчим і допоміжним засобом для означення меж форми, чіткості деталей, з'єднання площин форми тощо. Найголовніша виразна функція лінії – відтворення руху. Тому за своїми виразними можливостями – це один із найпотужніших виразних засобів.

Тональний малюнок виконують не лише просторовими лініями, а й світлотінню, завдяки якій відтворюється ілюзія об'єму, виявляється пластична форма предмета, його рельєф, розташування у просторі. У тональному малюнку організуючим принципом є співвідношення чорного, білого і проміжного – сірого.

Одним із виразних засобів є пляма. Вона призначена для виділення головного елемента у малюнку або смислового центру. Означити плямою можна будь-який освітлений предмет на темному фоні, кольоровий об'єкт - на ахроматичному, насичену деталями форму на тлі простору. В основі принципу визначення плям лежить контраст (значна різниця між порівнюваними явищами) і нюанс (незначна різниця між порівнюваним явищами).

Одним із прикладів плями – локальний тон предмета, його власна і падаюча від нього тіні.

Колір як виразний засіб образотворчого мистецтва, насамперед, служить правдивому відтворенню реальних предметів у реальному середовищі. Завдяки кольору моделюють просторові й об'ємні характеристики елементів художнього [124].

Проте художник не копіює колірні характеристики природи. Предметно-образотворча сторона, залишаючись вихідною і найважливішою, разом з тим, не вичерпує ролі кольору в живопису. Через колір, як і завдяки іншим виразним засобам, художник виявляє істотне і характерне. Він користується кольором як засобом образної характеристики.

Властивості окремого колірному тону в ансамблі художнього твору залежать від виразного й адекватного взаємозв'язку з іншими, переважно сусідніми тонами. У взаємовпливах колірних тонів велику роль грає принцип колірному контрасту між теплими (жовтуваті, жовто-гарячі, червонуваті) і холодними (блакитнуваті, синюваті, фіолетові) відтінками.

У реалістичному мистецтві категорія “колірний тон” нероздільна від поняття світлотіньового тону. Образотворча повнота і сила кожного з колірних тонів досягається на основі правильних світлотіньових відношень.

Характер взаємозв'язку всіх колірних елементів твору, колірний лад як один із засобів правдивого і виразного відтворення дійсності визначають його колорит [248].

Виразність кольорових поєднань пов'язана з емоційним досвідом людини, з динамікою його почуттів і настроїв.

Використовуючи у творі витончені переходи і сильні контрасти, художник досягає як мажорних, так і мінорних поєднань, тобто використання властивостей кольору досить часто дає змогу проводити аналогію між колористичним настроєм у живописному і музичному творах [248, 16].

Як виразний засіб образотворчого мистецтва, колір широко використовується у графіці, хоч він і грає в ній часто лише допоміжну роль. У скульптурі відповідну виразність додає природний колір матеріалів, з яких створюється той чи інший твір: граніту, мармуру, гіпсу, бронзи, теракоти, дерева тощо.

Композиція (від лат. *compositio* – “твір, складання, розташування”) – побудова художнього твору, зумовлена його змістом, характером і призначенням і багато в чому визначає його сприйняття.

Це найважливіший засіб організації художньої форми, який надає твору єдності, цілісності і підпорядковує його елементи один одному і цілому [124].

З кута зору діалектики композицію доцільно розуміти як процес побудови на основі композиційних принципів, закономірностей, архітектоніки, правил, прийомів і методів та сприйняття довершеного художнього цілого з його психофізіологічними процесуальними й результативними особливостями.

У композиції немає хаотичного нагромадження предметів. Композицією не можна назвати те, що має однорідний, однозначний, тобто елементарний зміст. І, навпаки, композиція притаманна будь-якій цілісній структурі, досить складній, будь то твір мистецтва, наукова праця, інформаційне повідомлення чи організм, створений природою. Композиція необхідна при створенні форм предметного світу – побутових предметів, машин, будинків та інших об’єктів дизайну й архітектури. Це також засіб організації інформації і засіб побудови художньої форми.

Композиція забезпечує логічне і красиве розташування частин, з яких складається ціле. Вона надає формі чіткість, стрункість, а її зміст робить зрозумілим. Логіка побудови, краса і гармонія у співвідношеннях частин цілого притаманна не тільки витворам людини. Ознаки композиції виявляються й у природних формах, у будові рослин, тваринних організмів, у будові Всесвіту.

Тому термін “композиція” рівнозначно застосовується щодо опису квітки, до побудови книги чи ораторської мови. За визначенням Н.Гончарової “композиція є вираженням структурно-гармонійної цілісності об’єктів художньої форми, предметів і явищ навколишнього світу й одночасно засобом організації, побудови цієї цілісності” [53].

Композиція – спосіб організації “матеріалу” мистецтва. Під матеріалом мається на увазі не тільки фізична маса – глина, фарби, слово тощо, але і сюжет, ідея, натура – усе, що, будучи перетвореним актом творчості, створює художній твір в його остаточній художній формі. Л.Виготський писав, маючи на увазі літературний твір, що “під матеріалом розуміється все готове – життєві відносини, випадки, побут, характери” [44].

Розташування цього матеріалу за законами художньої побудови варто назвати у точному смислі цього слова – формою твору. У такому розумінні форма найменше нагадує зовнішню оболонку, шкірку, якою огорнуто плід. Вона розкривається як активний початок переробки і подолання матеріалу. “Розташування подій розповіді, той спосіб, яким знайомить поет читача зі своєю фавбулою, композицією його творів, є надзвичайно важливим завданням для словесного мистецтва” [50]. З наведеної цитати видно, як тісно пов’язані між собою композиція і форма твору мистецтва. Якщо розглядати форму як кінцевий результат творчого процесу “переробки і подолання матеріалу”, у якому цей матеріал розташовується “за законами художньої побудови”, то композиція саме і є тим способом, тим законом художньої побудови, без якого неможливе створення форми, тобто, закінченого художнього твору. (Все сказане однаково стосується усіх видів мистецтва). Без осмислення композиційної побудови як засобу організації матеріалу неможливо ні висловлювати судження про твори мистецтва, ні тим паче, створювати їх. Отже, композиція – універсальне поняття теорії і практики різних видів мистецтв.

Метою композиційної побудови є розподіл матеріалу у такий спосіб і в такій послідовності, у такому взаємозв’язку частин і всіх елементів цілого, щоб якнайкраще виявити зміст і призначення твору і створити виразну і гармонійну художню форму. Гармонізація форми, композиційна побудова збагачує зміст і підвищує цінність твору в цілому.

Композиція одночасно є категорією змісту (тому що виявляє зміст) і категорією форми (тому що гармонізує форму). Таким

чином, завдяки композиції поєднується зміст і форма. Варто відмітити, що поняття “зміст” завжди ширше, ніж поняття теми, сюжету, ідеї, тому що воно містить у собі переосмислений у процесі творчості матеріал. У художній формі, як пише М.Каган, матеріалізується зміст тому, що “зміст твору є змістом його форми” і тому, що “у творі мистецтва все є змістом” [89].

Але, розділяючи ці поняття, протиставляючи їх одне одному, можна вичленувати формальні ознаки художньої форми і виявити ті засоби, за допомогою яких будується форма.

Композиційна побудова форми припускає наявність задуму (мети, ідеї). За визначенням М.Волкова “композиція – це конструкція для змісту” [39]. З цих слів випливає, що композиція не може бути позбавленою змісту. Навіть, у тому випадку, якщо твір є несюжетним декоративним чи абстрактним, то він завжди несе в собі прихований зміст у вигляді художнього задуму, ідеї, реалізованими формальними засобами – відношеннями форм, колірних плям, ліній, що виражають боротьбу, взаємодію сил, напруженість, які можуть впливати на емоції, викликати певні асоціації, а доведення їх до гармонії визначає естетичну цінність твору. У цьому випадку гармонія форм, колірних відносин, боротьба протилежних начал стає “сюжетом” і змістом твору. У ньому може переважати образно-сюжетна чи структурна основа, виражена у формальних відношеннях елементів композиції. Але композиція, як організуючий засіб, органічно поєднує в собі обидві ці основи. Таким чином, закономірності її побудови підпорядковані принципу гармонійної єдності змісту і форми.

Характерною ознакою композиційного побудови є те, що вона завжди розвивається у конкретних межах, які визначаються не тільки просторовими характеристиками. Зміст цих рамок полягає у тому, щоб відокремити світ реальний від світу зображуваного. Завдяки їхній наявності перед нами постає деякий особливий світ зі своїм простором, часом, системою цінностей. “Рамки позначають рубіж між внутрішнім світом картини і зовнішнім світом”, – писав Б.Успенський [249; 250]. Зовнішні межі, з одного боку, пов’язані з навколишнім простором, з іншого боку – із внутрішньою структурою твору, з організацією його елементів. Тому розрізняють три типи композиції: замкнута (ізольована від зовнішнього простору), фрагментарна (тенденція до виходу за межі формату), погранична (на межі фрагментарної і замкнутої).

Характерною ознакою композиційної побудови є також структурність, складність внутрішньої будови твору. Композиційна побудова відрізняє наявність частин, пов'язаних одна з одною системою відношень.

Ця цілісність складається з нерівноцінних за змістом і значенням частин. У ній завжди можна виділити головне і другорядне, центр і периферію. Навіть в орнаментальних композиціях при відсутності організаційного центра композиції можна виділити головний мотив і супровідні йому підлеглі мотиви. Співпідпорядкованість частин – так можна визначити цю ознаку.

Єдність і цілісність – найважливіша ознака композиції. У довершеній композиції все взаємозалежне й усе підпорядковане єдиній меті – ідеї, художньому задуму. Ця зв'язаність виявляється й у сюжетно-образному рішенні твору, і в гармонійній упорядкованості його форми, тобто єдності змісту і форми.

Гармонія цілого – необхідна умова композиційної побудови, важлива його ознака. Будь-який художній твір являє собою боротьбу протилежних початків, – це виявляється й у сюжеті – у протиставленні характерів, ситуацій, і у формальному рішенні – у відношеннях предметів і простору, у колірних і тональних відношеннях, у русі, у рівновазі тощо. Всі суперечливі моменти в композиції врівноважуються, приводяться до гармонійної упорядкованості.

Ми розглянули ознаки, за якими можна визначати гармонію форми твору мистецтва. Ці ознаки є зримим проявом тих найважливіших принципів композиції, які лежать в основі її побудови: доцільність, єдність складників, домінанта, супідрядність частин у цілому, динаміка, рівновага, єдність змісту і форми.

Ці принципи виникають із природних, об'єктивно існуючих факторів, які повинні підпорядковуватися і відповідати природним законам. З цього приводу відомий німецький естетик ХІХ ст. Г.Земпер пише: “Оскільки мистецтво займається не сутністю речей, а їх формою і зовнішнім обліком, воно здатне творити форми лише за образом природних явищ, наслідуючи при цьому хоча б лише загальні закономірності, які панують у царстві природи; в одних випадках воно їх просто переймає, в інших – надає їм більш розвинуті форми” [79, 195].

Отже, на думку вченого, створення мистецької форми відбувається за аналогією закономірностей формотворення у природі. Основними і спільними факторами формотворення у природі й мистецтві, Г.Земпер виділяє симетрію, простір, спрямованість [79, 196]. Саме на цій основі вчений спробував виділити універсальні закономірності формотворення у природі і мистецтві, називаючи їх принципами авторитету: евричності, симетрії, пропорційності, спрямованості, змісту [79, 209-216].

На жаль, ця достатньо плідна для теорії мистецтва ідея не набула подальшого розгляду у його наукових працях.

Великий внесок у розвиток теорії композиції зробив російський мистецтвознавець початку ХХ століття М.Алпатов. Він, простежуючи принцип формотворення у природі і в різних видах мистецтва, стверджував, що композицію можна розглядати як щось спільне, яке містить в собі уяву про частини, поєднання котрих утворює загальну єдність [5, 1].

Сучасний художник і мистецтвознавець Ф.Ковальов у підручнику “Золотий переріз у живопису” досить переконливо розглядає природовідповідні основи теорії композиції і визначає 5 закономірностей формотворення у природі і мистецтві: цілісність, пропорція, симетрія, ритм, головне в цілому (композиційний центр) [103, 30-33].

Таким чином, в основі композиційних принципів лежать об’єктивні закони природи і закони суспільного розвитку. Першими пояснюється наше фізичне буття, орієнтація у просторі, фізичні реакції на вплив середовища, біологічні потреби. Другі зумовлюють людську психологію, соціальну свідомість. І ті, й інші знаходять своє відображення у мистецтві, тому що, як підкреслив Л.Виготський, “мистецтво – одна з життєвих функцій суспільства” [44].

Наше соціальне буття головним чином відбивається в ідейному змісті мистецтва, а, отже, у композиції, а наш психофізичний устрій і фізична реальність у взаємодії з об’єктивною дійсністю докільля зумовлюють формальні вимоги композиції. Ці вимоги ґрунтуються на психофізичному настрої людини, на особливостях її органів сприйняття, мозку і тим, як відбивається в людській свідомості об’єктивна реальність.

Як відомо, діалектичний розвиток матеріального світу знаходить своє відображення у продуктах духовної діяльності людини, зокрема, у мистецтві. Закони діалектики безпосередньо виявляються у композиційній побудові творів мистецтва. Саме

поняття “композиція”, означаючи зв’язок, зіставлення, уже має на увазі наявність протилежних початків. Закон боротьби і єдності протилежностей пронизує мистецтво. Категорії діалектики (заперечення заперечення, перехід кількості в якість, розвиток, причинність, єдність, як зв’язок частин і цілого, одиничного і загального) притаманні мистецтву і виявляються як у сутнісній, так і у формальній організації матеріалу твору мистецтва, тобто в способах розкриття змісту й у побудові його форми, а, отже, у композиційній побудові цілого, у якому знаходять своє відображення основні фізичні закони природи.

Однією з основних закономірностей природи, яка грає важливу роль у формотворенні органічної і неорганічної матерії, а також виявляється у всіх галузях людської діяльності, є закон гравітації. Законом тяжіння пояснюється, наприклад, симетричність у будові живих організмів (необхідність рівноваги), обґрунтовуються закони руху (закони механіки).

В образотворчому мистецтві закон гравітації визначає роль вертикалі, горизонталі і діагоналі у композиції, ним також пояснюється необхідність рівноваги, значення симетричних форм, поняття верху і низу на полотні тощо.

Інший закон природи - поширення світла (закон оптики). Завдяки роботі мозку й органів сприйняття ми сприймаємо світло, розрізняємо кольори, форми предметів і сприймаємо їх просторово. Функціонування законів оптики і зорового апарату людини є наслідком відкриття інших закономірностей, наприклад, перспективи, використання якої в образотворчому мистецтві є важливим композиційним засобом.

Зорове сприйняття людини у поєднанні з її здатністю дотику дає змогу сприймати форми як об’ємно-просторові структури. Саме на цій основі відбувається моделювання об’ємно-просторових форм у мистецтві. Ці та інші закони, наприклад, фізики і хімії (закон збереження маси, закон еквівалентів, закон сталості пропорцій та ін.) – тією чи іншою мірою пов’язані з композицією твору мистецтва. Наприклад, якщо живі органічні форми звести до геометричних, то одержимо кулю, конус, циліндр, багатогранники. Думка про те, що ці геометричні форми є основою життя належить древньогрецькому мислителю Платону й ученому епохи Відродження Л.Пачолі. Вони гіпотетично стверджували, що світовим стихіям відповідають: формі вогню – піраміда (тетраедр), землі – куб, тобто гексаедр, повітрю – октаедр, воді – ікосаедр. Незважаючи на те, що ніякого наукового обґрунтування ця гіпотеза

не має, вона становить певний інтерес у контексті конструктивного і цілісного бачення світу. Це підтверджується тим, що зведення складних природних форм до простих, усвідомлення складного як інтегрованого цілого, узагальнене розуміння форми характерно для світової художньої практики.

Закон цілісності апріорно виражає неподільність цілого. Це означає неможливість сприйняття композиції як суми декількох, хоча б малою мірою самостійних частин. Подібний підхід до вивчення закономірностей конкретних об'єктів характерний для системного підходу в сучасній науці. Система – це ціле, сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів. При цьому ціле – це не ігнорування окремого, а прояв індивідуального. Отже, цілісність у мистецтві – це єдність, взаємозв'язок всіх компонентів і підпорядкування їх змісту, ідеї художнього твору. Тому є підстави стверджувати, що цілісність – це категорія системи.

Системний підхід до трактування поняття цілісності у мистецтві притаманний багатьом ученим (М.Алпатов, Е.Волкова, Н.Волков, А.Дейнека, К.Кон, Є.Шорохов та ін.). Зокрема, Н.Волков, стверджуючи, що цілісність складається з компонентів, які перебувають у непорушному зв'язку, визначає такі умови цілісності структури композиції в образотворчому мистецтві:

- жодну частину цілого не можна забрати без порушення цілого;
- частини не можуть мінятися місцями без порушення цілого;
- жоден новий елемент не можна приєднати до цілого, не порушуючи його [39, 20].

Таким чином, цілісність художнього твору ми розуміємо як сукупність структурних взаємозв'язків між компонентами художнього твору.

Іншою рисою закону цілісності є необхідність зв'язку і взаємної узгодженості всіх елементів композиції. Виходячи з конструктивної ідеї, виділяється центр уваги, який підпорядковує другорядне.

Закон цілісності передбачає неповторність елементів композиції: форм, розмірів, плям інтервалів тощо.

Закономірність цілісності забезпечують інші закономірності: ритму, симетрії, пропорції, композиційного центру.

Закон ритму. Ритм – (від грецької *rhythmos*) – співрозмірність, стрункість) – це послідовне чергування різних співрозмірних

елементів. Він сприяє чіткості і виразності художнього твору.

Поняття ритму зустрічається в античній літературі. Так, Платон, Аристотель, Лукіан стверджували, що ритм притаманний людській природі. Вони відмічали ритм рухів тіла і мови. Наприклад, Аристотель розрізняв ритм трьох родів: ритм образів, який виявляється у танцях, ритм тонів, який виражається у пісні, і ритм мови.

З часом для стародавніх греків ритмічним стало все, поєднане у правильних відношеннях і приємне своїм внутрішнім порядком. Ритм був для них принципом, який пронизував увесь світ.

Ритм у мистецтві – це форма руху. Для того, хто сприймає твір мистецтва існує два типи ритму: активно-динамічний і пасивно-динамічний.

До першого типу відносяться ритми в музиці, пісні, танці, тобто у формах, у яких елементи не статичні, вони з'являються і зникають у проміжках певного часу; до другого – ритми в архітектурі, живопису, скульптурі, графіці, де пластичні форми статичні і всі їхні елементи наявні. Відчуття ритму цього типу виникає із співвідношення реально існуючих елементів, а тому динаміка ритму виявляється лише у нашій свідомості.

У пасивно-динамічному ритмі головним є довжина кожного елемента та їхнє просторове розташування.

Для ритму характерне закономірне чергування і повтор однорідних частин художньої форми. Він виникає із упорядкованого членування її у просторовому розташуванні і часовій тривалості елементів. Тому ритм – просторово-часова категорія у мистецтві.

Ритм для сприймаючого – подразник особливого роду. Він сприяє заданому типу руху по формі, спрямовуючи його і надаючи йому того чи іншого темпу. Він допомагає легше відшукувати зв'язки між елементами форми, а також примушує відчувати цілісність художньої форми – монолітність, межі і субординацію її елементів.

У структурній побудові картини істотними є поперечні продольні коливання впродовж вісі руху, ритмічна побудова в глибину. Ритм використовується не тільки в організації великої композиційної форми, але і в абстрактних елементах цієї форми (лінійний ритм складок, фігур, дерев, дрібних квітів тощо). Поряд з ритмікою ліній слід говорити і про ритм кольору – кольорових рядах, акцентах та про ритм ударів пензля. Яскравим прикладом

лінійної і кольорової ритміки служить живопис Ель Греко. Єдиний принцип формоутворення й варіативності форм конструктивного і смислового характеру робить його полотна зразками наскрізного ритму по всій площині.

Отже, закон ритму виражає характер повторення або чергування частин цілого.

Закономірність пропорції. Пропорція означає співрозмірність, певне співвідношення окремих частин, предметів і явищ між собою. Стародавні єгиптяни – математики, філософи й архітектори великого значення надавали пропорціям. Відомий єгипетський трикутник з відношенням сторін 3:4:5 послугував їм своєрідним мірилом пропорційності при будівництві. Так само й відношення 3:5 складає пропорцію, наближену до золотого перерізу й аналогічну пропорції людського ока.

Грецькі математики, художники і філософи також вивчали пропорції. Наприклад, Піфагор вперше намагався пояснити сутність гармонійних пропорцій. Саме йому приписують знання арифметичної, геометричної і гармонійної пропорцій, а також закону золотого перерізу. Аристотель до основних вимог пропорційності відносив порядок, симетрію й обмеженість у розмірах. Порядок вимагає не випадкових співвідношень розмірів окремих частин між собою і цілим, а певних співвідношень і розмірів. У книзі “Етика” Аристотель писав, що ті результати називають довершеними, від яких неможливо нічого ні відняти, ні додати, оскільки довершеність знищується надлишком і недоліком.

В епоху Відродження великі майстри і мислителі в галузі архітектури, живопису і скульптури Ф.Брунелески, Альберті, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Вінйола, Паладіо та ін. вивчали питання пропорційності.

З часів античності поняття “пропорція” було аналогічним поняттям “відповідності”, “подібності”. Подібність елемента композиції в цілому забезпечує єдність форми і використовується як засіб її організації.

При зіставленні форм одного виду виявляються принципи тотожності, контрасту, нюансу. Незначні різниці, наприклад, у лініях, плямах свідчать про нюансні відношення. Яскраво виражену різницю між елементами називають контрастним співвідношенням.

Таким чином, закон пропорцій визначає співвідношення частин цілого за величиною одна до одної і до цілого.

Закон симетрії. Симетрія у мистецтві взагалі, і в образотворчому, зокрема, бере свій початок у реальній дійсності. Для симетричної організації композиції характерна урівноваженість її частин за масами, тоном, кольором і навіть за формою. У таких випадках одна частина дзеркально схожа на другу. У симетричних композиціях найчастіше мається яскраво виражений центр. Як правило, він збігається з геометричним центром картинної площини. Якщо точка сходження зміщена від центру, одна з частин більше завантажена за масою або зображення будується по діагоналі, все це засвідчує динамічність композиції і якоюсь мірою порушує ідеальну рівновагу [269, 106].

Отже, симетрія ґрунтується на подібності. Вона означає таке співвідношення між елементами, яке повторює й урівноважує один одного. У математиці, наприклад, під симетрією розуміють поєднання частин фігури при переміщенні її щодо осі або центра симетрії.

Порушення симетрії – асиметрія використовується у мистецтві як художній засіб. Невелике відхилення від правильної симетрії, тобто деяка асиметричність, порушуючи рівновагу, залучає до себе увагу, вносить елемент руху і створює враження живої форми.

Різні види симетрії мають різний вплив на естетичні почуття: дзеркальна симетрія – рівновага, спокій, гвинтова симетрія викликає відчуття руху. Дж.Хембідж всі прості геометричні фігури відносить до статичної симетрії, (поділяючи всі види симетрії на статичні і динамічні), а до динамічної симетрії відносить спіраль.

В основі статичної симетрії часто лежить п'ятикутник (зріз чи квітки плоду) чи квадрат (у мінералах).

Симетрія пов'язана з поняттям середини і цілого. У давньогрецькій філософії і мистецтві поняття “середини”, центру пов'язане з уявленням про цілісність буття. Середина – “уникнення крайнощів” (Аристотель) – означає принцип урівноваженості.

Закон симетрії пов'язаний з відчуттям рівноваги й зумовлений законом тяжіння. Асиметрія, тобто порушення симетрії, викликає емоційний імпульс, що сигналізує про виникнення змін, руху. Рух – форма існування матерії, “рух є життя”.

Таким чином, закон симетрії зумовлює розташування частин цілого.

Композиційний центр – це та частина твору, що досить чітко виражає головне в ідейному змісті сюжету. Центр виділяється об'ємом, освітленістю, кольором та іншими прийомами [268, 154].

Композиційний центр повинний, насамперед, привертати увагу глядача. Звичайно, у сюжеті і пластичному мотиві не все однаково важливе, у зв'язку з цим, другорядні частини, деталі повинні бути строго взаємозалежні, підлеглі головному, утворити разом з ним єдине ціле – твір мистецтва.

Центр композиції включає сюжетну зав'язку з головними діючими особами й аксесуарами. Побудова всього твору з усіма його частинами ведеться з метою виявлення ідейного змісту з опорою на чинність закону цілісності.

Виділення головного у композиції пов'язане з особливостями зорового сприйняття людини, яке фіксує свою увагу, насамперед, на сильнодіючому подразнику. Це можуть бути рух, світлові ефекти або різка зміна умов освітленості, контрасти тонові або колірні, контрасти величин, форм тощо. Ідею твору, художній образ його і зміст допомагає зрозуміти головний акцент полотна – композиційний центр картини.

Крім смислового центру, у композиції використовують формальний центр – це головний елемент цілісності, навколо якого об'єднується решта елементів. Таке означення закону композиційного центру більше стосується творів, у яких їхній зміст приховано. Наприклад, рекламні плакати, орнамент, абстрактний живопис тощо.

Отже, закон композиційного центру показує, навколо чого об'єднано частини цілого.

Архітектоніка (від грецьк. *architektonike* – “будівельне мистецтво”) – сукупність структурних елементів композиції: формат зображення; акценти і варіанти освітленості, кольору, світлотіні; реальне або ілюзорне формування простору й об'єму; ритмічний лад форм; симетрія й асиметрія; нюанс; контраст; колірне рішення тощо [124].

Таким чином, універсальні закони композиції, які складаються у процесі художньої практики, естетичного пізнання дійсності, є тією чи іншою мірою відображенням і узагальненням об'єктивних закономірностей і взаємозв'язків, явищ реального світу. Ці закономірності і взаємозв'язки виступають у художньо перетвореному вигляді, причому ступінь і характер їхнього перетворення й узагальнення пов'язані з кожним видом образотворчого мистецтва, ідеєю, матеріалом твору й ін.

Правила і прийоми композиції, на відміну від законів, відносяться до менш постійних категорій і спрямовані на досягнення найкращих результатів у передачі художнього образу. Художні школи різних країн та епох створювали правила і прийоми, що відповідають завданням мистецтва свого часу. Сучасна художня школа не відкидає нагромаджений образотворчою практикою досвід, а відбирає і розвиває те з нього, що сприяє рішенню завдань, які стоять тепер перед мистецтвом [269].

Правила і прийоми композиції можуть варіюватися в залежності від конкретного змісту твору, жанру, виду мистецтва і, зрозуміло, від рівня професійної підготовки, таланту, естетичної культури художника. Тому вони викликають певні труднощі в адекватному узагальненні і класифікації. Це пояснюється досить неоднозначним їх тлумаченням у літературі (М.Алпатов, Л.Альберті, А.Васнецов, Н.Волков, А.Дейнека, Е.Делакруа, Є.Кібрик, А.Лаптев, Леонардо да Вінчі, А.Матіс, Е.Фальконе, Є.Шорохов, К.Юон та ін.). Зважаючи на це, ми погоджуємося з думкою Ф.Ковальова, що є лише два найголовніших правила щодо композиції: “Перше правило вимагає при створенні творів мистецтва виконувати закони композиції. Друге правило – організовувати зображення у відповідності зі змістом і законами зорового сприйняття, тобто гармонізувати форму твору, надавати йому естетичної значущості” [103, 47].

Прийоми композиції – це способи, які, відповідно до правил, забезпечують її виразність, служать тому, щоб спрямувати сприйняття адресата, діяльність його мислення по заданому автором руслу. Наприклад, існує низка прийомів відтворення враження монументальності. Найбільш уживаний з них – показ фігури у фрагментарному вигляді [268, 164].

Існує численна кількість композиційних прийомів. Наприклад надання переваги горизонтальних напрямків формату дає можливість передати стан відносного спокою і тиші. Витягнутий по горизонталі формат використовується в оповідальній композиції або з метою відтворення активного руху. Навпаки, формат, висота якого дещо переважає над шириною, ніби відразу зупиняє динаміку дії і додає композиції характеру урочистої репрезентації. У свою чергу, при значній перевазі вертикалі над горизонталлю формату композиція знову набуває динаміки [268].

Можна назвати й інші прийоми: концентрація уваги глядача, яка досягається акцентуванням взаємодії елементів композиції; володіння поглядом глядача завдяки надаванню динаміки певним

елементам композиції; акцентування уваги глядача на конкретному елементі цілісності виділенням цього елемента (за якоюсь ознакою) серед інших елементів, наприклад, колір та ін.

Таким чином, використання різноманітних художніх прийомів є одним із засобів внутрішньої організації, спрямованої на побудову образності і виявлення всієї своєрідності художника в особистісному і художньо-творчому плані. За виразом Л.Виготського, художній прийом – це “художнє розташування готового матеріалу, зробленого з таким розрахунком, щоб викликати певний естетичний ефект” [44, 74].

Будь-яке художнє розташування готового матеріалу називають прийомами групування. Сукупність різноманітних прийомів компоновання зводиться до двох основних принципів – індукції і дедукції. Перший – створення цілісності від загального – до часткового; другий – від часткового – до загального. На основі цих принципів виникають конкретні методи.

Схематизація – метод абстрактного мислення, коли об'єднанню підлягають елементи, що мають спільне функціональне значення: схема руху, схема допоміжних ліній побудови, опорні точки тощо. Схеми є первиною ланкою в образній структурі композиції. Вони також служать своєрідним засобом візуальної “драматургії”, керуючи увагою глядача у відповідності з розвитком змісту зорової інформації.

Метод конструктивно-просторового аналізу – це зіставлення конструкції складних форм з простими геометричними формами. Наприклад, шия голови людини – циліндр, ніс – призма і т. ін. Подібний цьому є метод обрубку – це узагальнена форма предмета, виражена основними площинами. Цей метод тотожний стилізації (спрощенню у декоративному мистецтві).

Метод зіставлення – полягає у знаходженні відношень величин, маси, тону та образів форм тощо.

Метод образного узагальнення – це виділення істотного, закономірного, прагнення автора твору до втілення уявного первинного художнього образу. Образне зіставлення зумовлює виразність порівнюваних предметів, визначає також виразність самого результату зіставлення – художнього образу.

Таким чином, з'ясувавши сутність виразних засобів образотворчого мистецтва, є підстави для визначення їх структури (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Структура засобів образотворчого мистецтва

Виразність кожного виду образотворчого мистецтва залежить від використовуваного матеріалу і техніки виконання. Поняттю матеріал і техніка у вузькому змісті слова відповідає прямий, безпосередній результат роботи художника, завдяки спеціальним матеріалам та інструментам, використання художніх можливостей цих матеріалів для втілення художньої ідеї. У більш широкому змісті це поняття охоплює і відповідні елементи образотворчого характеру – передачу речовинності предметів, ліплення об'ємних форм, моделювання просторових відносин тощо [124].

Ступінь ефективності використання всіх засобів і можливостей того або іншого виду мистецтва у створенні художнього образу визначають рівень творчого розвитку суб'єкта діяльності.

Творчість, у широкому значенні цього терміна, полягає в достоїнствах творчого задуму, вдалій розробці сюжету, виразності і ясності композиції, повноті пластичних і колористичних засобів вираження тощо, тобто в досягненні гармонійного злиття змісту з гранично виразною формою, а також у майстерному володінні технікою зображення конкретного виду мистецтва.

Сприйняття твору мистецтва припускає прийняття адресатом висловлення і тих форм організації, якими наділяє його автор. Отже, для повноцінного сприйняття мистецтва і можливості насолоджуватися ним необхідно не тільки наявність в адресата розвинутих форм людської чуттєвості, що дозволяють йому з усією глибиною і гостротою переживання відзиватися на твір, але і відповідний рівень естетичної і художньої освіченості.

У багатьох вітчизняних дослідженнях, присвячених вивченню особливостей розвитку дитячої образотворчої діяльності (Л.С.Виготський, Є.Ігнат'єв, Т.Комарова, В.Котляр, В.Кузін, Г.Лабунська, А.Мелік-Пашаєв, В.Мухіна, Г.Подкурманна, Н.Сакуліна, Е.А.Флеріна, Є.Шорохов, Б.Юсов та ін.), підкреслюється той факт, що дитина, починаючи з перших етапів оволодіння діяльністю, зокрема малюванням, засвоює й активно використовує при необхідності окремі засоби образотворчого мистецтва, що властиві професійному мистецтву.

Приблизно з п'ятого року життя образотворча діяльність дітей характеризується не тільки прогресом у відображенні нагромадженого життєвого досвіду, але і засвоєнням моральних та естетичних критеріїв, які ствердилися в їхньому соціальному оточенні, що виявляється в змісті малюнків і специфічних способах їх вираження. Так, те, що на думку дитини є "красивим",

передається нею з підкресленою старанністю відтворення форми деталей об'єкта, привнесенням різного роду колірних і декоративних прикрас, упорядкованістю композиційного рішення за допомогою ритму і симетрії та інших категорій; “некрасиве” ж передається навмисне недбало й у похмурих тонах. Отже, основні елементи зображення – лінія, форма, колір, композиція – у дитячій діяльності несуть не тільки функцію відтворення зовнішніх ознак об'єкта, але і виступають як засіб вираження ставлення до переданого змісту.

Таким чином, на цьому віковому етапі, виникають і послідовно удосконалюються творчі прояви, що характеризуються втіленням задуму з використанням відповідних засобів виразності.

Відзначаючи динаміку розвитку образотворчої діяльності дітей, дослідники, разом з тим, вказують і на утворення, за певних умов, графічних і колірних шаблонів. Їхнє походження пояснюється низкою причин. В одних випадках стереотипізація виробляється в процесі орієнтованого пошуку графічного образу предмета. Але найчастіше шаблони виникають унаслідок запозичення зразків, запропонованих дорослими або однолітками. Шаблони, що сформувалися, (образи людини, звірів, птахів, дерев тощо) мають дивну стійкість і живучість. Вони “мандрують” з малюнка в малюнок, передаючись з покоління в покоління. Їхнє існування перешкоджає вдосконаленню дитячого малюнка, віддаляє його від реальності, знижує здатність особистості творчо розвиватись.

За свідченням численних експериментальних досліджень, самостійний пошук дітьми засобів виразності зображення малоефективний, оскільки здійснюється методом спроб і помилок. Отже, вирішальну роль в оволодінні молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва та їх інтегративне використання у творчому розвитку відіграє цілеспрямована, науково обґрунтована система навчально-виховного педагогічного впливу вчителя на особистість учня.

Творчо-розвивальні можливості засобів образотворчого мистецтва у змісті навчання початкової школи

Ще наприкінці ХІХ ст. мислителі почали визнавати в дитині творця. Безпосередність дитячого сприймання світу і його відтворення у мистецтві спонукала до творчості видатних майстрів живопису – Ж.Брака, Р.Дюфі, Ф.Леже, Х.Міро, П.Пікассо,

М.Шагала та ін. Думка про те, що дитина за своєю психологічною будовою є “вродженим” художником, висловлювалася Я.Корчаком, М.Пришвіним, К.Станіславським і ін..

Як проголошував М.Лейтес, спільність рис сприймання художника й дитини полягає не у професійній досконалості, якої діти ще не можуть досягти, не в особливостях зорової, слухової, рухової сфер, а, насамперед, у такому ставленні до життя, яке спонукає їх творити. Сутність такого ставлення полягає у тому, що людина не відчуває себе обмеженою, відокремленою від зовнішнього оточення, від інших людей, від світу загалом. Справжнього творця й дитину характеризує емоційний відгук на все, що пізнається за допомогою почуттів, на ті неповторні зовнішні ознаки явищ, на які доросла людина не звертає уваги, а тому втрачає здатність помічати й розрізняти [203].

Особливості творчого розвитку молодших школярів залежать від багатьох факторів: вікових і психологічних особливостей дитини, багатства її життєвого досвіду, уміння зосереджуватися на завданні, планувати свою роботу, від характеру взаємин з учителем і однокласниками. Якщо активізувати ці фактори, то дитина найповніше включається у творчу діяльність, оскільки “кожна дитина в потенціалі – творець різних, у тому числі й естетичних цінностей: будуючи будиночки, вона проявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи – вона – скульптор і живописець, нарешті, вона має дуже великий потяг до хороводу, пісні, танцю і драматизації” [25, 119-124].

Щоб виразити свій внутрішній духовний світ, у дітей виникає потреба відчути себе творцем. Творча діяльність, яка веде до створення духовних цінностей (згідно вікових особливостей), – є важливою умовою духовного життя особистості. “Переживаючи духовне задоволення від того, що вона творить, людина по-справжньому відчуває, що вона живе. Без творчості, без одухотвореності процесом і результатами творення духовних цінностей неможливо уявити життя...” Чим більше діти пізнають світ, тим ширша тематика їх малюнків: “Діти малюють те, що залишило в їхній душі глибокі враження” [236, 385]. Такі враження викликають у молодших школярів вибух емоцій (радість, захоплення, хвилювання тощо), тобто сприймання навколишнього світу просякнуте естетичними почуттями.

Відомий педагог, учений К.Ушинський вважав, що систематичне навчання малюванню необхідно починати, коли дитині виповнюється сім років, адже для неї це не тільки приємне, цікаве заняття, але й ефективний засіб розвитку мислення, емоційно-чуттєвої сфери, самовдосконалення. На думку педагога, початкове навчання відкривається не одним, а кількома предметами: наочним навчанням, письмом, малюванням, дитячою роботою, читанням, лічбою, біблійними оповіданнями, співами та гімнастикою, які змінюються одне одним і підтримують у дитині тілесну й душевну бадьорість та веселість [253, 210]. Критикуючи реальне становище вивчення теорії та методики викладання малювання у вітчизняній педагогічній науці і практиці, К.Ушинський закликав вчених-педагогів та вчителів-практиків до детальної розробки питань викладання цього предмета у початкових школах. У “Родном слове” вчений запропонував “Картинки для рисовки по квадратам”. Цей прийом у поєднанні з малюванням з натури К.Ушинський рекомендував використовувати у процесі навчання дітей малювання і краснопису.

На підставі аналізу літературної та педагогічної спадщини Т.Шевченка можна зробити висновок, що освітній ідеал він вбачав у всебічно розвиненій особистості, зокрема в художньо-естетичному відношенні. Митець вважав, що процес навчання необхідно спрямовувати на розвиток здібностей дитини, формування у неї таких умінь та навичок, які згодом дозволили б зробити життя більш змістовним.

Т.Шевченко закликав педагогів не спрощувати висновків науки і не знижувати рівня мистецтва, адже художні засоби зміцнюють засвоєння. Тобто, дидактичне значення образотворчого мистецтва необхідно оцінювати з огляду на те, якою мірою воно віддзеркалює і допомагає краще усвідомити наукові факти. Т.Шевченко у своїх педагогічних роздумах наголошував на необхідності вивчення основ образотворчого мистецтва, введення малювання у коло навчальних предметів: “... Учись, учись малювати, ця наука ніякій науці не завадить...” [265, 210].

З часів К.Ушинського, Т.Шевченка згодом з’явилися праці російських вчених, присвячені малюнку як засобу вивчення особливостей дитячої психології: В.Бехтерев “Першопочаткова еволюція дитячих малюнків в об’єктивному вивченні”; М.Рибніков “Дитячі малюнки та їхнє психологічне і педагогічне значення”; Ф.Шміт “Чому і навіщо діти малюють?” та ін.

Ф.Шміт, порівнюючи розвиток дитячої творчості зі становленням світового мистецтва, вказував на вагоме значення образотворчого мистецтва у формуванні творчої особистості дитини молодшого шкільного віку. У своїх дослідженнях він виявляв закономірності розвитку дитячої художньої творчості, особливості формування творчої особистості дитини у процесі навчання образотворчому мистецтву. У трактуванні цих питань учений стверджував, що дитина відтворює не дійсність, а образи своєї фантазії. Тому першочерговим завданням учителів і вихователів мало стати збагачення внутрішнього світу учнів, розвиток їхньої спостережливості, уяви, фантазії [267, 54-56].

Отже, дослідження науковцями проблеми художньої освіти і виховання минулого є актуальними і нині. Зокрема, розроблялися положення про: визначення вагомого значення образотворчого мистецтва у формуванні особистості дитини молодшого шкільного віку; запровадження вивчення образотворчого мистецтва у початкових навчальних закладах як загальноосвітньої дисципліни; поєднання дидактичного і прикладного значення малювання з домінуючим другим. Ці положення було покладено в основу розробки концепції художнього виховання.

Зарубіжна школа ХХ століття має значні здобутки в галузі викладання художньо-естетичних предметів, зокрема, образотворчого мистецтва. Так, у педагогічній спадщині відомого італійського педагога Марії Монтесорі є оригінальний підхід до розвитку у дітей розуміння форм і кольорів, проте відсутній матеріал для розвитку уяви у дітей та їх творчості. Навіть малювання, яке справедливо називали “графічною мовою”, у Монтесорі набувало технічного напрямку – обрисовування контурів (як підготовка до письма), розмальовування готових рисунків для розрізнення кольорів.

У школах Італії з молодших класів всіляко прищеплюється інтерес до форми як особливого утворення. Вважається, що у кожній людині живе інтерес до нескінченної варіативності форм природи, а також до їх створення. Усе, що бачимо навколо, володіє формою, кольором, і між ними існує тісний зв'язок, який інтегрується з пізнавальною діяльністю. А це значно розширює творчі можливості учнів, допомагає мислити оригінально і нестандартно, сприяє розвитку естетичної культури [189, 52-56].

Г. Кершенштейнер – широко відомий німецький педагог, запропонувала оригінальну методику організації занять з малювання на інтегративній основі. Дослідниця небезпідставно вважала, що як кожний урок повинен бути уроком рідної мови, так і кожна галузь знань повинна давати матеріал для малювання. У молодших класах малювання пов'язувалося з наочним і предметним навчанням. Якщо, наприклад, учитель знайомив дітей із процесом побудови будинку, то перед учнями ставилося завдання по пам'яті намалювати лопату, пилку та інші інструменти, а також самих робітників – муляра, столяра тощо. З п'ятого року навчання починалося систематичне викладання малювання, в процесі якого діти оволодівали технікою малювання олівцем і фарбами. Як позитивне явище необхідно відмітити й те, що з другої половини шостого року навчання малювання тісно пов'язувалося із практичними заняттями, що мали відношення до художніх промислів. Зокрема, велика увага зверталася на розвиток уміння складати художні орнаменти й малюнки, що служили для прикрашування різних шкатулок, полицок, декоративних тарілок, ваз тощо [98].

Плідний зарубіжний досвід шкіл Франції, де художній освіті й естетичному вихованню приділяється значна увага. Так, ще закон про обов'язковість художньої освіти на всіх ланках школи (1982 р.) передбачав докорінне поліпшення навчання образотворчому мистецтву і музиці; розповсюдження і розвиток в школі різних засобів художнього вираження: танців, архітектури, кіно, аудіовізуальних засобів; залучення у навчальні заклади професіоналів для роботи в спеціально створених при школах студіях; розширене викладання дисциплін художньо-естетичного циклу; поглиблення змісту навчальних програм; розвиток творчих і пізнавальних здібностей учнів через досвід їх безпосереднього спілкування з різними видами мистецтва (живопис, театр, кіно тощо); використання під час занять з архітектури, графіки скульптури різних аудіовізуальних засобів; випуск для школи спеціальних серій репродукцій полотен видатних художників, платівок з відомими музичними творами, підручників з художніх дисциплін тощо.

Для творчого розвитку учнів у французькій школі є уроки живопису, на яких учнів вчать, насамперед, правильно сприймати, “читати” твори мистецтва. Двічі на місяць у коридорі школи виставляється репродукція картини одного з художників-класиків. Кожен учень формулює запитання, які він хотів би поставити художнику. У процесі обговорення полотен на уроці природно виникає діалог, у процесі якого кожний розповідає про своє сприйняття твору.

Чимало творчих учителів практикують обов’язкові заняття з учнями в музеях. Після ознайомлення із запропонованою експозицією школярі виконують практичні роботи, маючи змогу проявити власні творчі здібності. Так, в музеї прикладного мистецтва після вивчення експозиції, що представляє епоху палеоліту, учні можуть виразити свою фантазію в роботі із глиною чи вирізати кременем фігурки з кістки. У музеях діти виготовляють макети архітектурних споруд Франції. Діти, які живуть у віддалених провінційних містах і селищах, можуть ознайомитися з експозиціями музеїв великих міст в спеціально створених “музеобусах” – пересувних міні-музеях, що містять, окрім програмових педагогічних матеріалів, справжні предмети з колекції [120].

Досить цікавим, самобутнім і неповторним є розвиток культури Японії, в якій ніби закономірно поєднується можливості розвитку класичним шляхом, з однієї сторони і, з другої, – в узгодженні із західною, європейською моделлю. Уже в 70-роках минулого століття було введено всезагальне обов’язкове 4-річне навчання. У 1962 році в Японії було ухвалено “програму формування людини”, яка пронизана ідеями про гармонійний розвиток особистості: інтелектуальний і фізичний розвиток, моральне виховання, естетичне і художнє вдосконалення. У японській школі викладання мистецтва в старших класах не ліквідується, а різко збільшується (до 6 годин на тиждень), що в майбутньому приводить до неймовірного успіху у різноманітних галузях економіки [216, 163].

Згідно із світобаченням, яке культивується у школах Японії, людина є дитям природи, її невіддільним елементом, саме тому вона не може руйнувати природу, навпаки, – намагається органічно вписуватися і зливатися із нею. Уміння розуміти, відчувати природу, відображати свої почуття до неї у всіх формах своєї діяльності, у своєму одязі, в будівлі житла тощо – завжди вважалося обов’язковою якістю культурної, цивілізованої людини,

яка здатна гідно оцінити красу квітучої вишні, співи цикад, світло місячної ночі [120, 63].

Головним принципом мистецтва і його розуміння японцями вважається гармонія. Гармонія як внутрішньо зумовлена рівновага всіх начал (в людині, предметі, явищі) і як зовнішнє входження її в рівновагу з навколишнім. Отже, різні рівні розуміння гармонії і її прояву, різні сфери її здійснення визначають не лише особливості традиційного японського мистецтва, але і таку характерну його особливість, як узгодженість із природою і з життям, однакову “потрібність” його у природі і в побуті, яка забезпечує, з одного боку, його гармонійне поєднання з навколишнім простором, а з другого – входження мистецтва в побут та інші сфери життєдіяльності [120].

У дисертаційному дослідженні М.Лещенко сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання та творчого розвитку учнів англомовних шкіл (Великобританії, Канади, США) становлять багатогранну поліфонічну структуру. Інтеграція двох течій “виховання через мистецтво” і “виховання у мистецтві”, тобто мистецтво як методологія навчання і мистецтво як галузь пізнання, дає можливість зрозуміти, що це процес, в основу якого покладений принцип мистецького самовираження у ході і внаслідок навчальної діяльності. Інтегруючим компонентом цих теорій є орієнтація на виховання особистості з естетичним світоглядом, в основі якого лежать взаємолюдські цінності і пріоритети [139].

Своєрідним синтезом сучасної педагогічної думки (Великобританії, Канади, США) є праці професора Сассекського університету Пітера Еббса, який викладає курси “Мистецтво мовлення” і “Мистецтво і виховання”. Він стверджує, що мистецтво діє через естетичну модальність, оскільки включає її різноманітні символічні форми” [281, 63].

Кожен окремий вид мистецтва (музика, живопис, театр, хореографія, поезія) має власне естетичне поле, яке базується на певній традиції [282, 63]. Художня діяльність, за Еббсом, це активація естетичного поля. Процес сприймання мистецтва вчений розглядає як своєрідний політ у мистецький космос, що об’єднує евристичне з гедоністичним, тобто пізнання з насолодою.

Досліджуючи сучасні зарубіжні технології естетичного виховання, М.Лещенко підсумовує: “Отже, пошуки зарубіжних учених-педагогів спрямовані на виявлення форм і методів естетизації навчально-виховного процесу. У полі їхньої уваги перебувають проблеми становлення людської особистості в її найрізноманітніших естетичних проявах. З новаторських позицій у сучасній зарубіжній педагогіці трактується взаємозв’язок між “естетичним”, “емоційним”, “творчим”, “індивідуалізованим” вихованням, розкривається естетико-виховні можливості всіх навчальних дисциплін, зовнішнього середовища [139, 63].

Образотворче мистецтво у всіх своїх різновидах базується на спільній основі – художній грамоті та знаннях, без яких творчість практично неможлива. Образотворча грамота полягає у засвоєнні засобів образотворчого мистецтва. Бо саме завдяки їм учень здатний розкрити своє світовідчуття не лишена заняттях з образотворчого мистецтва, а й на заняттях з музики, природознавства, читання, мови та ін.. Тому ми вважаємо, що достатньо успішне засвоєння засобів образотворчого мистецтва молодшими школярами є інтегративною основою для їх навчального і творчого видів малювання, а також для адекватного сприйняття ними творів образотворчого мистецтва.

У сучасній літературі поняття “навчання” визначається як цілеспрямований вид діяльності суб’єкта й об’єкта педагогічного процесу. Його зміст навчання зумовлений рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства, методи і форми – віковими й індивідуальними особливостями учнів, потребами суспільства і школи передати своїм вихованцям максимум знань і умінь. Головна мета навчання – засвоєння знань, набуття навичок і умінь та динамічний творчий розвиток кожного учня [63; 84; 182].

У вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці навчання здебільшого пов’язують з формуванням сукупності знань, умінь і навичок. Що ж стосується творчого розвитку, то, визначаючи його у контексті індивідуальних особливостей учня, які забезпечують успішність оволодіння одним або декількома видами діяльності, – найчастіше розглядають “як побічний ефект” (тобто нерегульований, залежний від багатьох випадків), який виникає внаслідок формування знань, умінь і навичок.

Проте природний потяг людини до творчості та її функціональна значущість відкриває шлях до того, щоб перетворити формування знань умінь і навичок з “побічного ефекту” до “прямого ефекту” навчання [48].

Незважаючи на визнання більшістю дослідників навчання як найбільш ефективного шляху, що забезпечує успішність оволодіння дитиною образотворчою діяльністю в цілому та його виразним засобам, зокрема, одночасно викликає у них суперечливі підходи щодо визначення змісту цього навчання.

Так, Е.Ігнат'єв метою навчання образотворчому мистецтву ставить наближення діяльності дитини до “елементарних основ цілком грамотного реалістичного зображення” [81, 10].

В.Мухіна, не відкидаючи організованих і стихійних форм навчання, робить акцент на ролі учителя, який прямо втручається у процес, показує як малювати і надалі керує образотворчою діяльністю [167]. Разом з тим, вітчизняні учені (А.Бакушинский, В.Пестель, Ф.Шміт та ін.) переконливо стверджують, що будь-яке втручання з боку дорослого в образотворчий процес дитини призводить до фальші, нещирості продуктів дитячої творчості. Функція педагога, на думку В.Пестеля, полягає у тому, щоб “спостерігати, стежити за процесом праці дитини, організовувати роботу, змінювати матеріал і, словом, збуджувати спостережливість, уяву й активність дитини” [186, 116].

Дослідники Г.Лабунська, Г.Назаревська, Е.Рожкова, визнаючи можливість педагогічного втручання дорослого в образотворчий процес молодшого школяра, вважають, що “навчання малюванню варто розуміти не стільки як засвоєння учнями якогось вузького кола знань і умінь, скільки як розвиток сприйняття дитини”. Оволодіння лише тільки грамотністю, на їхню думку, знижує можливість творчої роботи учнів над зображенням [133].

Привертає увагу дослідження Г.Лабунської, у якому навчання молодших молодших школярів розглядається в тісному взаємозв'язку з закономірностями їхнього психічного розвитку. Автор, спираючись на досягнення вітчизняної психології (Б.Анан'єв, Б.Теплов), уперше порушила питання про необхідність послідовного і систематичного формування знань і умінь у взаємозв'язку з розвитком здібностей до образотворчої діяльності.

У класифікації відповідних здібностей, знань і умінь, Г.Лабунська виходить із двох основних, на її погляд, видів діяльності, що складають процес малювання: 1) формування зорової уяви 2) її відтворення. У зв'язку з цим формування зорової уяви спирається, як вважає вона, на безпосереднє бачення протягом усього процесу зображення (у малюванні з натури), або на минуле сприйняття, на заздалегідь нагромаджений зоровий досвід (у малюванні за уявою).

Умовами розвитку здібностей до образотворчої діяльності молодших школярів, на думку Г.Лабунської, є вправи в галузі зорового сприйняття, що, у свою чергу, розвиває спостережливість, зорову пам'ять, здатність до точного визначення просторових співвідношень, тонкого розрізнення форми і кольорів, до порівняння. Збагачення зорових уявлень сприяє розвиткові мислення, уваги, образної уяви.

В.Колокольніков у дослідженні, присвяченому особливостям розвитку художньої творчості школярів, виділяє в образотворчій діяльності репродуктивну і творчу сторони, автор називає першу з них "образотворчою грамотою", але зазначає, що та й інша залежать від розвитку здібностей. При цьому акцент робить на вироблення умінь і навичок грамотного використання засобів образотворчого мистецтва [82, 12].

Е.Рожкова, висвітлюючи проблему оволодіння молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва, категорично стверджує, що "розуміння грамотності зображення знімає можливість творчої роботи учнів у малюванні, відсуває на задній план питання особистого, індивідуального ставлення до зображуваного [38, 18].

У своєму дослідженні В.Кузін спробував детально викласти програмний зміст, пов'язаний з навчанням молодших школярів засобам образотворчого мистецтва [128]. Основний акцент він робить на техніці зображення.

У низці вітчизняних досліджень, присвячених проблемі ознайомлення учнів з засобами образотворчого мистецтва, автори розглядають лише окремі з них. Так, Е.Шорохов [268; 269; 270] розкриває особливості оволодіння правилами і прийомами сюжетної композиції, які, на його погляд, можуть бути цілком доступні вже в молодших класах загальноосвітньої школи. Проте виникає сумнів щодо можливості достатнього засвоєння учнями таких складних понять: "лінія горизонту", "точка зору", "точка сходження", "конструктивно-пропорційна побудова".

Крім перспективи, Е.Шорохов вважає за необхідне ознайомити учнів із правилами колірної і тональної заповнюваності композиції, використання колірних контрастів (поєднання теплих і холодних кольорів) і тонових контрастів (світлих і темних плям); прийомами передачі цілісності, використання ритму, симетрії, асиметрії, відтворення динаміки; способами виділення головного – розміром, тоном, кольором, позою, станом. Це також, на наш погляд, досить складне завдання, яке не завжди під силу навіть дорослій людині.

Разом з тим заслуговує на увагу дослідженні Е.Шорохова те, що, визначаючи тематичне малювання як один з основних видів малювання, він бачить найважливішу умову успішності оволодіння засобами образотворчого мистецтва у взаємозв'язку з іншими видами робіт, тобто у комплексному підході до рішення навчальних і виховних завдань дисципліни “Образотворче мистецтво”.

Проблемі навчання молодших школярів кольору як одному із засобів образотворчого мистецтва присвячені роботи Т.Копцевої [116], А.Мелік-Пашаєва [159], Г.Черемних [264], який розглядається авторами у контексті особливостей емоційного ставлення дитини до зображуваного змісту і використання його як відповідного засобу вираження цього ставлення.

Дослідження сучасного вітчизняного автора В.Кардашова показує, що нині у школі переважає нагромадження художньої інформації й елементів грамотності, яке не пов'язане з єдиним процесом розвитку “художньо-творчих сил особистості”. У зв'язку з цим він розглядає процес сприйняття творів образотворчого мистецтва в якості “привідного ременя” усіх рівнів художньо-творчої активності особистості. Будучи супротивником вивчення засобів образотворчого мистецтва молодшими школярами й аналітичним підходом у процесі сприйняття творів мистецтва, що, на його думку, “здатний загальмувати творчу активність дитини в цій галузі”, рекомендує орієнтацію на “суб'єктивно-емоційний зміст діяльності молодших школярів” [96].

Деякі дослідники завдання навчання образотворчому мистецтву вбачають у синтезі з іншими видами мистецтва. Так, Е.Захарова, з метою подолання стереотипів реалістичного малюнку, пропонує дітям завдання типу: “Намалюємо музику” [86, 39].

Цей приклад свідчить про те, що у теорії і практиці навчання образотворчої діяльності дітей недостатньо використовується синтез мистецтв з урахуванням специфіки кожного з його видів.

Таким чином, наявність у теорії різних, часом суперечливих підходів до оцінки дитячої образотворчої діяльності, розбіжності у формулюванні змісту навчального процесу початкової школи і, зокрема, недооцінка багатьма дослідниками творчо-розвивальних і виховних можливостей засобів образотворчого мистецтва як умови, яка забезпечує повноту естетичного сприйняття творів образотворчого мистецтва і рішення образотворчих завдань, що постають перед дитиною, – позначилося на змісті рекомендованих протягом останніх років початковій школі програм з дисципліни “Образотворче мистецтво”.

Протягом останніх років з’явилися експериментальні програми з образотворчого мистецтва з елементами дизайну як для початкових, так і для середніх класів. Основною їх особливістю є прагнення спрямувати вивчення предмета “образотворче мистецтво” в руслі конструкторсько-дизайнерського мислення. Саме такою є програма, запропонована Л.Малиновською (1996 рік). У ній, між іншим, говориться: “Завдання шкільного навчання з основ образотворчого мистецтва – виховати особистість естетично сформовану, здатну створювати і перетворювати навколишнє соціально-предметне середовище. Це має бути людина, яка володіє сукупністю вмінь багатогранного і варіативного прочитування і створення предметного світу, тобто людина з дизайнерським мисленням” [151, 27].

Програма з образотворчого мистецтва і художньої праці, авторами якої є Н.Горсул, Б.Неменський, Н.Фоміна, створена для учнів 1-8 класів. Вона включає загальні методичні рекомендації до проведення занять в 1-4 класах, поурочні тематичні розробки, творчі завдання, матеріали з використанням творів літератури, музики, на уроках образотворчого мистецтва [83].

Важливою відмінністю програми Б.Неменського є цілісна блоково-тематична побудова єдиної сфери пізнання в кожному році і чверті при різноманітній практичній діяльності. Спостерігається послідовність домінуючих тем, яким підкорена логіка переходу від одного уроку до другого. Суцільна ідея програми – зв’язок мистецтва з життям – проходить через усі уроки від першого до останнього класу. Уроки побудовані так, що потребують від учителя уваги не лише до практичної художньої діяльності, не лише сприйняття мистецтва, але й осмислення цієї діяльності в міцному

зв'язку з іншими мистецтвами. Кожен рік є новою сходинкою в пізнанні зв'язків мистецтва з життям. Кожна чверть послідовно розвиває і конкретизує тему уроку. А кожен урок – тему чверті.

Так, основні педагогічні можливості образотворчого мистецтва за Б.Неменським можуть бути реалізовані за кількома напрямками.

1. Мистецтво як культура відношення до всіх явищ життя – ця група завдань вбирає в себе зміст мистецтва, виражені крізь нього морально-естетичні, емоційно-ціннісні критерії суспільства. Сюди належать культура відношення до самого суспільства (політичні, соціальні сторони виховання), культура відношення до людини і світу речей (моральна сторона відношень), культура відношень до світу природи (екологічна сторона).

2. Мистецтво як творчість – розвиток асоціативно-образного мислення, здатність пов'язувати у своїй свідомості (робота фантазії) далекі одне від одного явища, скажімо, бачити спільність, систему там, де вона тільки в натяку; здатність народжувати у своїй свідомості на основі сприйняття життя художній образ і вміти його сприймати у творах мистецтва. З розвитку цієї здібності і витікає нездатність застосовувати отриманий багаж в складних і швидко змінних явищах життя і трудових процесів, чим відмітна наша доба. Дійсно, в реальності зіткнення встановленого досвіду з новими умовами вимагають хоча б мінімальної творчої фантазії. Відсутність її розвитку формує догматичний тип інтелекту.

3. Мистецтво як мова, точніше, як система мов, ґрунтується на таких вихідних елементах, як композиція, лінія, колір, об'єм, простір. А використання їх в різних умовах різне [173, 62-63].

Для початкової школи Росії у 2001 році опубліковано програми з образотворчого мистецтва під керівництвом В.Кузіна, Б.Неменського, Т.Шпікалової [197].

Програма “Образотворче мистецтво” (В.Кузін) орієнтована на розвиток у дітей образотворчих здібностей, художнього смаку, творчої уяви, просторового мислення, естетичного чуття і розуміння прекрасного, на виховання інтересу і любові до мистецтва, на формування духовної культури особистості.

Програма “Образотворче мистецтво і художня праця” (Т.Шпікалова) розроблена з метою пробудження у дітей інтересу до культури і мистецтва свого народу, виховання любові до Вітчизни, збагачення духовного світу молодших школярів, розвитку навичок самостійної художньої діяльності [197, 7]. Вибір програми дає можливість учителю реалізувати свої можливості та врахувати рівень підготовки дітей. До речі всі програми орієнтовані на те, щоб до кінця навчального року забезпечити єдиний рівень мінімальних достатніх вимог до підготовки учнів.

У контексті започаткованого нами дослідження посилену увагу привернули праці Б.Неменського, який підкреслює, що із завдань реального розвитку суспільства, поставлених перед школою, вирішуються певні дидактичні завдання. Одні з них – передача системи знань і опорних навичок, інші ж – передача творчого досвіду й досвіду емоційно-ціннісного відношення до світу – усвідомлюються й не вирішуються. Однак, досвід творчості, так само, як і розвинена людська почуттєвість – базис формування морально-ціннісних основ особистості – не передаються, не спадкуються через знання й навички. Для вирішення цих проблем, крім науковості, необхідно ще передбачити художність. Тоді виникає як один з основних і рівноправних методів пізнання шлях опанування змісту крізь його переживання – шлях мистецтва [71]. Взаємодія мистецтв, інтеграція мистецтв в навчально-виховний процес є потужним двигуном в розвитку особистості, її самопізнання і самореалізації.

У ХХ столітті, яке називають віком інтеграції не тільки у мистецтві, але й у науці, набули особливо суттєвого значення нові напрями, які найчастіше з’являлися на “стику” різних галузей науки і художньої творчості. Це стосується не тільки взаємодії природничих і точних наук, але й наук суспільних, контактів між природничими та гуманітарними знаннями.

На цій основі Н.Аніщенко виявила доцільність інтеграції мистецьких дисциплін в педагогічному процесі, що визначається: гносеологічними можливостями кожного окремого виду мистецтва віддзеркалювати різні, але суттєві сторони об’єктивної дійсності, оцінювати й показувати в комплексі її досить повну картину; впливом художнього образу кожного виду мистецтва на різноманітні психічні процеси особистості; багатогранною художньою освітою учнів, оскільки загальні та специфічні закономірності мистецтва осягаються на широких засадах інтегрованих видів художньої творчості [11].

За концепцію Б.Юсова створено кілька програм поліхудожнього розвитку дошкільників та учнів початкової школи на основі образотворчого мистецтва і з використанням літературної і музичної творчості (“Живий світ мистецтва”, “Образотворче мистецтво і середовище” та ін.). Розробка таких програм будується за такими принципами: духовне піднесення; діяння, радість, захоплення роботою; живе мистецтво; різноманітні боки життя і навколишній світ; регіональний компонент; поліхудожній, інтегрований підхід; сенсорне насичення дитячих уявлень і дій; різні сторони кожного мистецтва; активна участь, творчість самих дітей [111].

У варіанті української програми, підготовленою лабораторією навчання і виховання молодших школярів, лабораторією естетичного і фізичного виховання, лабораторією трудового навчання НДІ педагогіки України [194], завдання навчання образотворчому мистецтву молодших школярів у більшою мірою відповідають вимогам цього виду діяльності. У їхньому змісті виявляється спрямованість на необхідність формування в учнів здібностей, знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення образотворчого процесу. Вказуючи на необхідність формування сенсорних і розумових здібностей, у цій програмі поставлено акцент на необхідності цілеспрямованого спостереження навколишнього середовища та свідоме використання знань, набутих на інших уроках (літератури, математики, природознавства, ручної праці тощо). Таким чином, слід відзначити спробу авторів програми на інтегративній основі спрямувати школярів на естетичне ставлення до прекрасного і потворного, збудити інтерес до художньо-творчої діяльності.

До категорії знань, які підлягають засвоєнню школярами, у програмі віднесено ознайомлення учнів з різними пластичними техніками образотворчого мистецтва, їхніми властивостями й особливостями виразних засобів. Таким чином, на перше місце ставиться техніка зображення різними художніми матеріалами, а на друге – засвоєння засобів образотворчого мистецтва. На нашу думку, у початкових класах на перше місце слід ставити оволодіння школярами засобами образотворчого мистецтва, оскільки діти ще до школи вже значною мірою ознайомлені з можливостями різних художніх матеріалів.

Згідно із Законом України “Про загальну середню освіту” розроблено Державний стандарт, що включає шість освітніх галузей загальної середньої освіти. Серед них освітня галузь “Мистецтво” (О.Костюк, Л.Масол, Л.Левчук, О.Рудницька) розкриває розмаїття жанрів і стилів українського та світового мистецтва, своєрідність вітчизняної художньої культури як складової частини світових культуротворчих процесів, особливості культурних регіонів світу, основи естетичних знань. Метою цієї освітньої галузі є розвиток особистісно цілісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо творча саморегуляція і духовне самовдосконалення [62, 28].

У галузь “Мистецтво” загальної середньої освіти входять образотворче мистецтво, музика, хореографія, театр, екранні мистецтва. Образотворче мистецтво є особливим типом естетичного сприймання дійсності, що свідчить про широкі можливості художньо-образного відображення навколишнього середовища, впливу на особистість, її почуття, смакові уподобання, ціннісні орієнтації.

На початок навчального 2001 року було представлено нові навчальні програми з образотворчого мистецтва та інтегровані програми.

Програма інтегрованого курсу “Мистецтво” (1-2 кл.), автор Л.Ващенко, В.Іванова, Т.Іванкова, К.Лихацька, М.Лихопад, О.Сухань, О.Щолокова [272] передбачає об’єднання таких традиційних дисциплін естетичного циклу, як “Музика”, “Образотворче мистецтво”, “Хореографія”, “Художня праця”, складається з навчальних предметів “Музика з елементами пластики (2 год.) та “Образотворча діяльність” (2 год.). Характерною ознакою змісту програми є горизонтальний тематизм (учні перебувають в одному інформаційному-тематичному просторі). Головними технологічними підходами в роботі з учнями початкової школи у контексті цієї програми є опора на такі елементи, як “подив – пізнання – творчість”, тобто через емоції пізнання, сприймання та творчої діяльності. У поєднанні з тематичною інтеграцією вона має сприяти розвитку духовного світу школярів, вихованню моральних якостей та естетично-емоційних станів. Програма припускає вивчення учнями “абетки мистецтва” і специфіки мови образотворчого мистецтва [272, 46]. Проте автори не конкретизують сукупність елементів мови образотворчого

мистецтва і не розкривають їхній зміст, який повинні засвоїти учні 1-го класу.

Програма “Образотворче мистецтво” (Л.Любарська, О.Протопопова, М.Резніченко) [195, 252] сприяє реалізації змістової лінії Державного стандарту початкової загальної освіти “візуальне мистецтво” і передбачає розвиток у дітей високих естетичних ідеалів і формування потреб і здібностей до образотворчого мистецтва у процесі художнього осмислення світу. Цією програмою передбачено творчий розвиток особистості, художньо-творчої уяви, оригінальність, нестандартність мислення та ін. Творча діяльність дітей виведена в розділ “Практична (творча) художня діяльність”. Проте зміст програми більшою мірою спрямовано на розвиток візуальних здібностей. Основними навчальними проблемами програми є колір і форма. Авторами також визначено зміст знань, умінь і навичок, який необхідно формувати в учнів у процесі оволодіння образотворчим мистецтвом.

В експериментальній інтегрованій програмі з образотворчого мистецтва “Мистецтво” для 1-4-их класів загальноосвітньої школи (С.Коновець) колір, форма, простір і композиція визначаються як навчально-виховні завдання художньо-естетичного розвитку учнів у процесі оволодіння ними образотворчою діяльністю [112]. Однак, на наш погляд, ці завдання надто розмежовані за чвертями, тобто не вивчаються в органічній єдності, що суперечить дидактичному принципу послідовності навчання. Водночас цінним у програмі інтегрованого курсу “Мистецтво” є взаємопроникнення різних видів мистецтв на базі одного освітнього компонента – образотворчого мистецтва. Програмою виділено напрями художньо-естетичного розвитку: когнітивно-праксіологічний, перцептивно-аксіологічний, креативний. Проте інтеграція мистецтв відбувається у межах образотворчого мистецтва, що складає 50% опанування основного предмета. Програма передбачає викладання образотворчого мистецтва 2-чі на тиждень, що не передбачається інваріативною складовою навчального плану початкової школи.

У програмі “Мистецтво” для 1-4-их класів, підготовленою групою авторів під керівництвом Л.Масол, об’єднані такі традиційні дисципліни художньо-естетичного циклу, як музика й образотворче мистецтво. При цьому у програмі домінує лінія образотворчого мистецтва. До засобів образотворчого мистецтва, які підлягають оволодінню молодшими школярами у процесі навчання образотворчої діяльності, автори відносять крапку, лінію,

форму, колір, композицію. Акценти програми орієнтовані на загальноорозвивальні і виховні цілі. Недоліком, на наш погляд, є недооцінка ролі завдань щодо навчання молодших школярів грамоті образотворчого мистецтва [152].

Розглянемо детальніше основні принципи побудови змісту освіти в інтегрованій програмі “Мистецтво”, створеній групою фахівців під керівництвом Л.М.Масол [195].

Концептуальною основою змісту програми є модель поліцентричної інтеграції знань, що відбиває реальний поліфонічний образ світу, з одного боку, з другого – вітчизняні традиції монопредметного викладання двох видів мистецтв у школі.

Поліцентрична інтеграція двох змістових ліній (предметів) музики й образотворчого мистецтва органічно поєднуються у тематичному циклі на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації і збагачуються елементами інших змістових ліній – синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно).

Інтеграція знань та уявлень учнів здійснюватиметься на таких рівнях: духовно–світоглядному (через спільний тематизм, що відображає фундаментальний зв’язок усіх видів мистецтва з життям); естетико–мистецтвознавчому (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій); психолого-педагогічному (через технологію інтегрованих уроків різного типу).

Зміст програми включає такі компоненти: сприймання та аналіз-інтерпретації творів мистецтва; практична художньо-творча діяльність учнів; естетико-мистецтвознавча пропедевтика (засвоєння понять і термінів); диференціація та індивідуалізація навчання; варіативність форм, методів, технологій.

Горизонтальний тематизм і орієнтовна світоглядно-виховна тематика дають учителю змогу реалізувати власні творчі пошуки, індивідуальне бачення мистецької освіти.

У кожній темі програми передбачено художньо-творчу діяльність учнів. Практична діяльність (застосування різних матеріалів для практичної роботи) тісно пов’язана із самостійною творчою діяльністю дітей, де діти передають свої враження, переживання, фантазії, уявлення про навколишній світ.

Програмою передбачено і творчу свободу вчителя в реалізації поставлених цілей, що є важливим для нашого дослідження. Отже, в основу обґрунтування змісту інтегрованих програм покладено принцип координації художніх знань, опанування якими сприятиме розширенню асоціативних уявлень учнів, творчому розвитку, забезпечить формування основ цілісної художньої картини світу.

Таким чином, у шкільній практиці за останнє десятиліття застосовуються різні програми, що передбачають і різні підходи до художнього навчання образотворчого мистецтва, серед них: а) комплексне навчання малювання, програмний зміст якого структурується і наповнюється відповідно до комплексних тем; б) розвиток вільної творчості дитини, програмні завдання та методика спрямовані на актуалізацію сензитивних і стимулювання творчих можливостей особистості; в) поліхудожній розвиток особистості учня, коли програмні завдання з інтегративним підходом спрямовані на використання методики “полікультурної освіти”.

Такі концептуальні підходи потребують включення у процес сучасної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва нових форм і методів навчання, а саме: особистісно орієнтовані, творчо-стимулюючі, колективно-ігрові, проблемно-моделюючі, практично-тренінгові тощо, що допоможе сформувати професійну здатність до художнього навчання за будь-якою навчальною програмою з образотворчого мистецтва для різних загальноосвітніх навчальних закладів України.

Загальний недоліком розглянутих варіантів навчальних програм, на наш погляд, є те, що у них недостатньою мірою виражено спрямованість на послідовний і динамічний творчий розвиток молодшого школяра. Головна причина цього – відсутність чіткого взаємозв’язку між навчальним і творчим малюванням, а також естетичним сприйняттям докільця і творів образотворчого мистецтва.

Позитивним моментом розробки змісту деяких аналізованих програм є спроба синтезу мистецтв, галузевої та міжгалузевої інтеграції на основі міжпредметних зв’язків. За нашими переконаннями, це є перспективним напрямом оновлення зазначених програм, оскільки навчальним планом дисципліни “Образотворче мистецтво” у початковій школі передбачено лише 1 годину на тиждень занять для оволодіння нею учнями, а збільшення обсягу годин не передбачається. Тому використання синтезу мистецтв, галузевої та міжгалузевої інтеграції на основі міжпредметних зв’язків змісту навчання у початковій школі, на

наш, погляд може заповнити прогалину нестачі навчального часу за рахунок інших дисциплін, що не тільки не вплине на обсяг і якість засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а й стимулюватиме їхній творчий розвиток.

Висновки до першого розділу

Аналіз філософських джерел показав, що порушена проблема творчого розвитку особистості здавна і донині є предметом багатьох наукових досліджень. У них на перше місце ставиться категорія розвитку як передумова творчості, яка є нероздільною з продуктивною діяльністю людини.

Філософське трактування розвитку як поетапного руху індивіда у напрямі особистісних кількісних змін у якісні розширює поняття “творчість” в аспектах вищої форми активності людини – її утвердження, формування, відтворення і розвитку.

Психологічне трактування категорії творчого розвитку практично тотожне філософському, але з акцентом на спрямованість людської діяльності, у якій креативність є особистісним утворенням, що виступає базою для творчості у її процесуальному та результативному аспектах.

На основі аналізу філософських, психологічних та психолого-педагогічних досліджень нами розроблено структурно-функціональну модель творчого розвитку молодших школярів. Стрижнем її виступають засоби образотворчого мистецтва. На цій основі в учнів формується емоційність, пізнання, мотивація для вироблення знань, стійких умінь і навичок, самостійності та ініціативності у будь-яких видах конструктивної діяльності, результати якої обов’язково мають характеристики новизни та оригінальності.

На основі аналізу різних тверджень і підходів науковців стосовно категорії “творчий розвиток”, нами виділено кілька позицій, які покладено в основу нашого подальшого дослідження:

Перша – творчість – це діяльність людини, яка створює нові оригінальні цінності, що характеризуються суб’єктивною й об’єктивною значущістю.

Друга – творчість міцно пов’язана з діяльністю людини, яка спрямована на самовираження, самоактуалізацію особистості.

Третя – творчість, як основа еволюції світу - джерело і механізм руху на засадах взаємодії всіх складових матерії, що призводить до розвитку.

На підставі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми нами сформульовано власну інтерпретацію категорії “творчий розвиток” – це динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з’ясовано, що психологічні механізми образотворчої діяльності молодших школярів ґрунтуються на індивідуальних особливостях: генетичні задатки, належність до типу темпераменту, сприйняття.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів щодо використання образотворчої діяльності в загальноосвітніх школах дав змогу зробити принципово важливий для нашого дослідження висновок, про те, що творчості потрібно вчити на основі репродуктивної і творчої образотворчої діяльності як найдоступнішого прояву дитячої активності, індивідуальності з метою самовираження.

Узагальнивши досвід вітчизняної і зарубіжних шкіл естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва, нами відмічено, що в їх основу було покладено різноманітні принципи: практичного пристосування особистості учня до довкілля; вільного творчого вираження дітей; індивідуалізація навчання;

З аналізу різних підходів щодо вивчення природи образотворчої діяльності дітей випливає, що в основу її розуміння покладено:

- спонтанний процес поступового розгортання образотворчих здібностей;
- процес схоплення гештальтів, що зумовлюється формами і типом зорового сприйняття;
- оволодіння знаковою діяльністю, яка включає засвоєння функцій знаку – позначення і повідомлення;
- засвоєння відомих форм людського досвіду.

Синтез цінних ідей щодо природи образотворчої діяльності дав змогу нам зробити висновок про те, що для розвитку образотворчої діяльності молодших школярів необхідний цілеспрямований педагогічний вплив на основі врахування вікових особливостей цієї діяльності, яка у молодших школярів характеризується стійким відчуттям форми, лінії, внаслідок чого

їхні малюнки наближені до адекватного відбиття дійсності. Це дає змогу стверджувати, що формування навичок володіння у дітей цієї вікової групи засобами образотворчого мистецтва дасть позитивний ефект у їхньому творчому розвитку.

Структурно-функціональний аналіз образотворчої діяльності учнів початкової школи показав, що у ній: мнемістична підсистема виступає як активний процес, який виконує продуктивну функцію організації і регуляції образотворчої діяльності; сенсорно-перцептивний блок визначає якість створюваного візуального образу у відповідності з реальною ситуацією і забезпечує свого роду програму для організації творчої роботи учнів, активізації творчого мислення; інтелектуальний блок, включаючи такі операції мислительні операції як аналіз, синтез, порівняння, виявлення аналогій тощо, здійснює функцію пошуку і прийняття рішення, вибору найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини на даний момент для вироблення образотворчого задуму; підсистема моторних операцій служить для практичної реалізації сформованого задуму.

На основі твердження переважної більшості науковців про те, що основними призначенням засобів образотворчого мистецтва є передача молодшому поколінню всього змісту соціальної культури для її відтворення, ми визначаємо комунікативну функцію образотворчого мистецтва як головний смисловий засіб у творчому розвитку молодших школярів, оскільки його можливо використовувати під час вивчення всіх навчальних дисциплін початкової школи. Саме завдяки цій функції образотворчого мистецтва ми вбачаємо реалізацію двох магістральних напрямів його використання у початковій школі – виховання через мистецтво і виховання у мистецтві.

Основними структурними компонентами засобів образотворчого мистецтва нами виділено малюнок, лінію, колір, форму. За допомогою них створюють композицію художнього твору.

Малюнок є первинною фіксацією творчого задуму людини. Він виконує як самостійну, так і допоміжну роль. Допоміжна роль полягає у відтворенні предметів і явищ довкілля, а самостійна – у створенні художнього твору.

Найпотужнішим виразним засобом є лінія, за допомогою якої означають форму. Найголовніша виразна функція лінії – відтворення руху.

Колір є основним і допоміжним засобом виразності в образотворчому мистецтві.

Поняття “композиція” ми розуміємо як спосіб організації матеріалу мистецтва. Принципами побудови її є доцільність, єдність складників, домінанта, супідрядність частин у цілому, динаміка, рівновага, єдність змісту і форми. В основі композиційних принципів лежать об’єктивні закони природи і закони суспільного розвитку.

Композиція – універсальне поняття всіх видів мистецтв і ґрунтується на відповідних закономірностях. Закон цілісності виражає неподільність цілого. Ритм виражає характер повторення або чергування частин цілого. Пропорція визначає співвідношення частин цілого за величиною одна до одної і до цілого. Симетрія зумовлює розташування частин цілого. Закон композиційного центру показує, навколо чого об’єднано частини цілого.

Композицію створюють за правилами дотримання її законів та гармонізації форми, а також з допомогою прийомів, які, відповідно до правил, забезпечують її виразність, служать тому, щоб спрямувати сприйняття адресата, діяльність його мислення по заданому автором руслу. Існує численна кількість композиційних прийомів, які зводяться до двох основних принципів – індукції і дедукції. На основі цих принципів нами виділено методи створення композиції: схематизація, конструктивно-просторовий аналіз, зіставлення, образне узагальнення.

Все різноманіття художніх матеріалів і технічних засобів підпорядковуються ідейно-образному ладові твору. Тому вони як складові художньої форми мають технічно-конструктивне та композиційно-структурне значення і є носіями образного змісту твору.

Ступінь ефективності використання всіх засобів і можливостей того або іншого виду мистецтва в створенні художнього образу визначають рівень творчого розвитку суб’єкта діяльності.

Вітчизняні дослідження довели, що дитина, починаючи з перших етапів оволодіння діяльністю, зокрема малюванням, засвоює й активно використовує при необхідності окремі засоби образотворчого мистецтва, що властиві професійному мистецтву. Тому основні елементи зображення – лінія, форма, колір, композиція – у дитячій діяльності несуть не тільки функцію відтворення зовнішніх ознак об'єкта, але і виступають як засіб вираження ставлення до переданого змісту, тобто мають комунікативну функцію.

Вирішальну роль в оволодінні молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва та їх інтегративне використання у творчому розвитку відіграє цілеспрямована, науково обґрунтована система навчально-виховного педагогічного впливу вчителя на особистість учня.

Аналіз теоретичної спадщини вітчизняної педагогіки показує, що образотворче мистецтво має колосальні творчо-розвивальні і виховні можливості. Тому історично склалося, що вивчення дисципліни “Образотворче мистецтво” у змісті навчання початкової школи стало обов’язковим. При цьому художня педагогіка надавала пріоритету прикладному малюванню у поєднанні з дидактичним.

Сучасні зарубіжні педагогічні концепції навчання молодших школярів образотворчому мистецтву кладуть в основу його змісту інтеграцію естетичного, емоційного, творчого та індивідуалізованого виховання.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень показав, що засоби образотворчого мистецтва є основою змісту навчання молодших школярів. Тому науковці порушили питання про необхідність послідовного і систематичного вироблення умінь і навичок грамотного використання учнями засобів образотворчого мистецтва. Проте суперечливі підходи до оцінки дитячої образотворчої діяльності, розбіжності у формулюванні змісту навчального процесу початкової школи і, зокрема, недооцінка багатьма дослідниками творчо-розвивальних і виховних можливостей засобів образотворчого мистецтва як умови, яка забезпечує повноту естетичного сприйняття творів образотворчого мистецтва і рішення образотворчих завдань, що постають перед дитиною, – позначилося на змісті рекомендованих протягом останніх років початковій школі програм з дисципліни “Образотворче мистецтво”.

У шкільній практиці за останнє десятиліття застосовуються різні програми, що передбачають і різні підходи до художнього навчання образотворчого мистецтва, серед них: а) комплексне навчання малювання, програмний зміст якого структурується і наповнюється відповідно до комплексних тем; б) розвиток вільної творчості дитини, програмні завдання та методика спрямовані на актуалізацію сензитивних і стимулювання творчих можливостей особистості; в) поліхудожній розвиток особистості учня, коли програмні завдання з інтегративним підходом спрямовані на використання методики “полікультурної освіти”.

Загальний недоліком розглянутих варіантів навчальних програм, на наш погляд, є те, що у них недостатньою мірою виражено спрямованість на послідовний і динамічний творчий розвиток молодшого школяра через недооцінку у змісті дисципліни “Образотворче мистецтво” творчо-розвивальних можливостей засобів образотворчого мистецтва. Головна причина цього – відсутність чіткого взаємозв’язку між навчальним і творчим малюванням, а також естетичним сприйняттям довілля і творів образотворчого мистецтва.

Позитивним моментом розробки змісту деяких аналізованих програм є спроба синтезу мистецтв, галузевої та міжгалузевої інтеграції. На цій основі наповнення змісту навчання творчо-розвивальними можливостями засобів образотворчого мистецтва у початковій школі заповнює прогалину нестачі навчального часу за рахунок дидактичної і виховної взаємодії інших дисциплін навчального плану початкової школи, що стимулює творчий розвиток учнів.

РОЗДІЛ II.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧИМ РОЗВИТКОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Діагностика процесу творчого розвитку учнів початкової школи

Експериментальна перевірка ефективності використання засобів образотворчого мистецтва у творчому розвитку молодших школярів базувалася на результатах, отриманих у ході проведення констатуючого етапу експерименту. Дослідження охопило 724 учні перших-четвертих класів школи I-III ступенів №2 с.м.т. Маньківки, Черкаської області, гімназії-інтернату гуманітарно-естетичного профілю с.Шевченкове, Черкаської області; ЗОШ I-III ступенів №2 м.Миронівки, Київської обл.; ЗОШ I-III ступенів №37 м. Севастополя (АР Крим). Упродовж 2000-2001р.р. було проаналізовано понад 250 уроків з різних навчальних дисциплін початкової школи.

Метою констатуючого етапу дослідження було:

- 1) вивчення стану шкільної практики з використання засобів образотворчого мистецтва для творчого розвитку молодших школярів;
- 2) визначення середньостатистичних показників творчого розвитку молодших школярів.

Мета дослідження зумовила визначення таких завдань:

- визначити критерії та рівні сформованості творчого розвитку учнів на основі його чотирьохкомпонентної структури (емоційний, когнітивний, мотиваційний, діяльнісний) і ступінь використання у навчально-виховному процесі функціональних можливостей засобів образотворчого мистецтва у творчому зростанні особистості молодшого школяра;
- з'ясувати причини неефективності використання засобів образотворчого мистецтва у творчому розвитку молодших школярів.

Експериментальними методами були: педагогічні спостереження, анкетування, тестування, аналіз творчих робіт молодших школярів з образотворчого мистецтва, математична обробка статистичних даних.

Оцінка результатів констатуючого експерименту здійснювалася за допомогою таких критеріїв:

1) емоційний – позначається наявністю таких особистісних якостей учня, як відчуття краси, почуття радощів, захоплення, милування і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі;

2) мотиваційний – характеризується наявністю інтересу дитини до образотворчої діяльності, потребою у самовираженні засобами образотворчого мистецтва, прагнення до гармонії у відтворенні образів довкілля;

3) когнітивний – показує активність пізнання молодшого школяра довкілля й образотворчого мистецтва, розуміння явищ навколишнього і способів їх відображення в образотворчому мистецтві, активність асоціативно-образного мислення; знання засобів образотворчого мистецтва, дієвість уяви, фантазії, вираженість інтуїції;

4) діяльнісний критерій, до якого належать такі показники:

- здатність у малюнку відображати основні конструктивні особливості форми об'єкта;
- уміння у малюнку засобами лінії відтворювати зовнішні контури натури;
- адекватність відтворення пропорційних відношень цілого і частин;
- уміння знаходити гармонійні співвідношення кольору і тону відтворюваного об'єкта;
- здатність оригінально komponувати;
- володіння техніками роботи художніми матеріалами;
- репродуктивні вміння відтворення характерних естетичних ознак натури;
- здатність творчо реалізовувати художньо-образне рішення;
- ступінь самостійної діяльності учня (шляхом копіювання; за часткової допомоги вчителя; абсолютно самостійно).

Констатуючий експеримент здійснювався у чотири етапи.

На першому етапі, відповідно, до емоційного критерію творчого розвитку молодших школярів, здійснено педагогічне спостереження їхнього естетичного сприйняття під час екскурсій на природу, до музеїв, виставок художніх творів тощо. У ході його у щоденнику фіксувалися відповідні записи, які надалі дали

можливість дійти висновку про те, як учні емоційно відгукувалися під час споглядання творів образотворчого мистецтва, спостережень краси навколишнього світу: активно чи пасивно виражали свої почуття, чи імітували художні образи рухами, мімікою, жестами; у якій формі висловлювали свої судження (усна, письмова, поетична, казкова тощо); вільно чи стримано, сміливо чи з побоюваннями показували свій емоційний стан; яким зацікавленим чи байдужим було їхнє сприймання.

Незадовільну оцінку отримали діти, які були байдужими до об'єктів сприйняття, з побоюваннями показували свій емоційний стан, художні образи зовсім не намагалися імітувати, не висловлювали свої судження з приводу побаченого, пасивно виражали свої почуття засобами міміки (посмішка, подив тощо).

Посередню оцінку емоційного стану внаслідок естетичного сприйняття мали учні, які були зацікавлені деякими предметами і явищами довкілля, намагалися імітувати художні образи, у звичних формах висловлювали естетичні судження з приводу побаченого, стримано показували свій емоційний стан.

Найвищої оцінки заслужили учні, які активно виражали свої почуття, імітували художні образи рухами, мімікою, жестами; у різних формах висловлювали свої судження, сміливо показували свій емоційний стан, зацікавлено споглядали предмети і явища довкілля.

Кількісну характеристику оцінки емоційності естетичного сприйняття молодших школярів подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісна характеристика оцінки емоційності естетичного сприйняття учнів початкової школи (у %)

Оцінка	1 клас		2 клас		3 клас		4 клас		Середній показник	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	13,1	13	13,2	12,8	16,8	16,4	15,4	15,2	14,7	14,3
Посередня	39,7	38,5	40,1	40	36,6	36,5	37,8	38	38,5	38,3
Висока	47,2	48,5	46,7	47,2	46,6	47,1	46,8	46,8	46,8	47,4

Цифрові значення, наведені у таблиці 2.1, показують, що переважна більшість молодших школярів відзначаються високою емоційністю. Причому ці показники по класах практично не

різняться. До низької емоційності віднесено незначну кількість учнів, у середньому – 14,7% – ЕГ і 14,3 % – КГ. Різниця у відсотках по класах також невелика. Такі показники ми, у принципі, й очікували, оскільки загальновідомо, що основною віковою особливістю дітей молодшого шкільного віку є підвищена естетична емоційність.

На другому етапі діагностичного експерименту для одержання даних щодо констатації пріоритетності образотворчої діяльності у навчанні молодших школярів та з'ясування мотивів їхньої творчої діяльності ми використовували такі методи: бесіда з дітьми, анкетування учнів, педагогічні спостереження.

Щоб учні початкової школи при проведенні досліджень відчували себе спокійно, вільно, невимушено, нами розпочато бесіду на тему: “Які уроки тобі найбільше подобаються і чому?” У ході бесіди, яка була наповнена атмосферою дружби і довіри, з'ясовано, якою навчальною діяльністю люблять займатися діти.

У ході бесіди було виявлено бажання більшості учнів займатися діяльністю художнього спрямування. Дітям була запропонована анкета, яка дала їм змогу віддати перевагу тому виду діяльності, який більше до вподоби (див. табл. 2.2 та дод. А.1).

Таблиця 2.2

Результати визначення пріоритетів учнів початкових класів щодо вибору видів художньої діяльності (у %)

Види діяльності	зображувальна		музика		хореографія		декламування		Виразне читання	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	40	40	21	20	20	19	10	11	9	10
2	35	34	25	24	18	19	10	9	12	14
3	38	36	24	25	15	16	8	9	15	14
4	37	38	26	27	10	9	10	10	17	16
Середній показник	37,5	37	24	24	15,8	15,8	9,5	9,8	13,3	13,5

Аналіз результатів свідчить, що образотворчою діяльністю мають бажання займатися більшість респондентів (37,5% – ЕГ і 37% – КГ), музикою – (24% однаково в обох групах), бажаючих займатись хореографічним мистецтвом становило 15,8% (однаково в обох групах), декламувати – 9,5% - ЕГ; 9,8 – КГ, читати – 13,3% – ЕГ та 13,5% – КГ. Цей факт пояснюється доступністю засобів та

результатів діяльності.

У виявленні переваг до творчого чи репродуктивного виду діяльності, використовуючи анкетні дані дітей і батьків, з'ясувалося, що більшість (56%) надають перевагу репродуктивним її видам. Лише 34% дітей обрали творчий характер діяльності. 10% не проявляли бажання до образотворчої діяльності.

З метою виявлення мотивації щодо занять образотворчою діяльністю нами проведено опитування. Діти мусили відповісти на запитання про те, що спонукає їх до занять образотворчою діяльністю:

- хочеться одержати гарну оцінку;
- цікаво на уроці;
- прагнення більше знати про образотворче мистецтво;
- бажання навчитись малювати;
- похвала батьків, однокласників;
- устремління проявити себе (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати вивчення мотивів образотворчої діяльності учнів початкової школи (у%)

Мотиви	Кл	1		2		3		4		Середнє значення	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Одержати гарну оцінку		90	88	85	87	67	70	67	62	77,3	76,8
Цікаво на уроці		58	61	41	40	80	77	81	80	65	64,5
Хочу більше знати про ОМ		27	28	33	35	67	65	73	75	45	50,8
Хочу навчитись малювати		56	55	48	49	78	80	80	78	65,5	65,5
Похвала батьків, однокласників		30	29	28	27	18	20	16	14	23	22,5
Хочу проявити себе		21	23	30	31	45	44	51	54	36,8	38,0

Як бачимо, для школярів даного віку оцінювальний фактор виявився домінуючим (77,3% – ЕГ і 76,8% – КГ). На другому місці виявився мотив бажання навчитися малювати (65,5% в обох групах). На третьому місці – мотив зацікавленості уроками образотворчого мистецтва (65% – ЕГ і 64,5% – КГ). На останньому

місці, як показує таблиця, виявився мотив похвали (23% – ЕГ і 22,5% – КГ). Середнього значення набули мотиви прагнення навчитись малювати і самовираження. Щоправда, слід відмітити, що динаміка показників з 1 по 4 класи щодо бажання мати гарну оцінку та похвала дещо знижується. Решта показників з кожного із зазначених у таблиці мотивів, навпаки, зростає. Це пояснюється тим, що вікові особливості мотивації молодших школярів з часом набувають більш усвідомленого характеру. Тобто у 3-4 класах учні надають більш ціннісного значення для особистісного розвитку занять з образотворчого мистецтва.

Щоб надалі отримати узагальнені дані рівнів творчого розвитку молодших школярів за кожним його компонентом, необхідно умовно оцінити мотивацію учнів до образотворчої діяльності. Для цього таким мотивам як хочу навчитись малювати, хочу проявити себе ми надали найвищої значущості – висока оцінка мотивації; мотиви – хочу більше знати про образотворче мистецтво та цікаво на уроці – посередня оцінка мотивації; мотиви – отримати гарну оцінку, похвала батьків та однокласників – незадовільна оцінка мотивації (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Кількісна результати оцінки мотивації молодших школярів до образотворчої діяльності (у %)

Класи	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	43	41	43	41	24	26	22	21	33	32,3
Посередня	30	32	28	29	41	40	42	43	35,3	36
Висока	27	27	29	30	35	34	36	36	31,7	31,7

Як показує таблиця 2.4, переважна більшість учнів (понад 40%) 1-2 класів має незадовільну оцінку мотивації до образотворчої діяльності. У 3-4 класах цей відсоток значно менший (понад 20%). Це можна пояснити тим, що з часом молодші школярі глибше усвідомлюють значення образотворчої діяльності у власному творчому розвитку. Показники посередньої оцінки мотивації майже не відрізняються по класах і становлять у середньому 35,3% – ЕГ і 36% – КГ. Високу оцінку мотивації має майже третина учнів 1-2 класу. У 3 – 4 класах ці показники дещо зростають, але не суттєво.

На третьому етапі констатуючого експерименту для

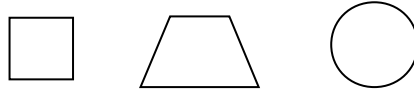
отримання діагностичних даних з когнітивного критерію нами було підібрано тестові завдання.

З метою визначених рівнів образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії ми запропонували дітям тести “Піктограми» та “Оживлення”.

Зміст першого полягає у тому, що школярам давалась можливість методом піктограм зобразити різні явища. Для кращого їх розуміння починали з простіших завдань.

- | | | | |
|-------------------|------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. Дощ - | 6. Хвороба - | 10. Великдень - | 14. Гроза - |
| 2. Сніг - | 7. Свято св. Миколая - | 11. Осінь - | 15. Україна - |
| 3. Сонце - | 8. Важка | 12. Війна - | 16. Щастя - |
| 4. Веселе свято - | 8. Важка праця - | 13. Українська паляниця - | 17. Український рушник - |
| 5. Горе - | 9. Веселі друзі - | | |

Другий тест має назву “Оживлення”. Дітям даються картки із зображенням геометричних фігур. За допомогою кольорових олівців потрібно “оживити фігури”, надати їм естетичного зображувального вигляду.



Внаслідок спостереження за процесом діагностування і результатами тестів з'ясовано, що завдання цікавили учнів, оскільки були новими, незвичайними. Більшість учнів з ініціативою взялися за виконання малюнків. Однак, число учнів, які б самостійно впоралися з поставленим завданням, становило незначну кількість. Діти потребували допомоги вчителя (для кращого розуміння завдання і створення асоціацій вчителі використовували: музичний супровід, пантоміму, читання віршів, описів, елементи хореографії). Після допомоги вчителя завдання було виконане. Причиною цього є невідповідність учнів до творчих дій, до самостійного рішення завдань, несміливість та сором'язливість, боязнь зробити щось “не так”.

Виконуючи завдання другого тесту, учні адекватно і цікаво “оживили предмети”. Також вони проявили власне бачення образу, використавши різні кольори, надали предметам естетичного зображувального вигляду.

Слід зазначити, що внаслідок виконання тестових завдань

виявилися діти, у роботах яких домальовано лише частини тіла без яскравих виражальних засобів. Ці учні протягом роботи відзначалися песимістичними настроями (“Я не можу”, “У мене нічого не вийде”, “Я не вмію”). Тому ці школярі потребували допомоги учителя, заохочення в роботі. Такі результати виконання тесту були оцінено як незадовільно.

Діти, котрі у своїх тестових роботах домальовали не лише частини тіла, а й використовували різні кольори не лише “оживили”, а й “одягнули” створені образи. Проте ці учні частково зверталися до вчителя за допомогою. Такі результати виконання тестових завдань ми оцінювали посередньо.

Слід відмітити, що внаслідок виконання тесту в окремих дітей вийшли оригінальні роботи побудовані на власних асоціаціях образів людей, тварин, а також природи і предметів довкілля, наприклад, сонечка, м’ячика тощо. Учні доповнювали свої малюнки на основі асоціативних зв’язків (дівчинка тримає за нитку кульку, робот дарує квіти дівчинці тощо).

Кількісні результати оцінки малюнків молодших школярів за когнітивним критерієм показано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кількісна результати оцінки малюнків за когнітивним критерієм творчого розвитку молодших школярів (у %)

Класи оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	42	43	40	41	37	38	32	35	37,8	39,2
Посередня	36	37	38	38	39	40	42	41	38,8	39
Висока	22	20	22	21	24	22	26	24	23,5	21,8

Отже, рівень розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії учнів початкової школи переважно низький, середнє значення – 37,8% – ЕГ і 39,2% – КГ. До середнього рівня віднесено 38,8% учнів – ЕГ і 39% учнів – КГ, а високий рівень становить лише 23,5% учнів експериментальної групи і 21,8% контрольної групи.

Четвертий етап констатуючого експерименту був найбільше трудомісткий, оскільки передбачав серію діагностичних завдань, яка складалася з трьох частин.

Першу частину діагностики за діяльнісним критерієм було

спрямовано на виявлення здатності молодших школярів у графічних малюнках відобразити основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії відтворювати зовнішні контури натури, адекватно відтворювати пропорційні відношення цілого і частин;

Для того, щоб уникнути одноманітності у виборі предметів довкілля, учням було роздано індивідуальні картки-завдання, у яких словом позначено конкретний складний за конструкцією об'єкт, наприклад, метелик, бджола, джміль, лелека тощо. Тематика карток обмежувалася назвою “Флора і фауна”. При цьому у картках письмово було сформульовано завдання для того, щоб учень був зосереджений лише на ньому:

- проаналізуй яку загальну форму має об'єкт (круглу, овальну, квадратну, прямокутну, плавну, кутасту, рвану, комбіновану);
- з'ясуй, з яких основних об'ємних і додаткових конструктивних елементів складається форма об'єкта (куля, конус, циліндр, куб, паралелепіпед, многокутник);
- з'ясуй якою лінією якнайкраще можна відобразити форму цього об'єкту (прямою, пивною, одноманітною, з напливами, кутастою, зигзагоподібною, спіралеподібною, хвилястою, уривчастою);
- визнач співвідношення розмірів основних і додаткових конструктивних елементів форми об'єкта.

Проаналізувавши результати виконання учнями цього завдання, нами виявлено, що такому типу малюнку притаманні ознаки схематичності, яка поєднує реалістично узагальнені графічні компоненти відтворені лінійними засобами у максимально спрощеному виразно-образному вигляді. Проте в учнівських роботах траплялися і відхилення від завдання. Це використання інших виразних засобів, наприклад, таких як крапка, тон (тушування), штрих.

Аналіз дитячих малюнків показав, що основними труднощами у виконанні цього завдання було адекватне відтворення пропорцій об'єкта та володіння технікою лінійного зображення. Причиною першої труднощі стало те, що малюнок потрібно було створити за уявою. І хоча практично всі учні малювали вже давно знайомі їм об'єкти, образи уяви у переважної більшості учнів не були утримані довгостроковою візуальною пам'яттю. Тому відтворення пропорцій об'єкта було лише наближеним до адекватного. Так, наприклад, Костя Т. намалював лелеку з пропорцією лап по відношенню до всієї фігури птаха за розміром такою як у півня або курки. Причиною другої труднощі є недостатня натренованість комплексу

“натура – око – рука”. Це свідчить про необхідність підвищення ефективності такого виду занять як малюнок з натури та розширення у його змісті кількості і якості тренувальних вправ з метою розвитку моторики руки.

Незадовільну оцінку одержали малюнки дітей, у яких неадекватно відтворено конструктивні особливості форми об’єкта, пропорції та неправильний добір засобів лінійного вираження, виявлено слабе володіння графічною лінійною технікою. За малюнком неможливо впізнати, який саме об’єкт зображено.

Посередню оцінку одержали малюнки учнів, у яких частково правильно відтворено конструктивні особливості форми об’єкта, пропорції із значними помилками. Виявлено плутанину у доборі лінійних засобів вираження пластики об’єкта. Для лінійної графічної техніки характерна невпевненість і нечіткість ліній. За малюнком з труднощами можна впізнати, який саме об’єкт зображено.

Високу оцінку одержали малюнки дітей, у яких адекватно відтворено конструктивні особливості форми об’єкта, пропорції та правильний добір засобів лінійного вираження пластики, виявлено віртуозне володіння графічною лінійною технікою. За малюнком відразу впізнається, який саме об’єкт зображено. Кількісні результати оцінки малюнків учнів з першого комплексного завдання подано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Кількісні результати оцінки малюнків першої частини діагностики за діяльнісним критерієм творчого розвитку молодших школярів (у %)

Класи оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	9	12	8	7	9	6	1	0	6,8	6,2
Посередня	69	65	63	65	61	65	60	61	63,2	64
Висока	22	23	29	28	30	29	39	39	30	29,8

Як видно з таблиці, незадовільну оцінку має найменша кількість дитячих малюнків. Але показник у першому класі відрізняється від показників у наступних класах. Він дещо вищий. Високою оцінкою наділено третину учнівських робіт, серед яких дещо менший відсоток припадає на учнів першого класу. Але це не

вимагає якихось пояснень, оскільки закономірно, що у старшій віковій групі внаслідок навчання відбуваються деякі позитивні зміни щодо якості малювання. Привертає увагу посередня оцінка, якою позначено найбільшу кількість дитячих малюнків. Причому майже однакові показники у всіх класах. Ці цифрові значення, на нашу думку, свідчать про неефективність педагогічних умов формування дитячої зображувальної діяльності.

У другій частині завдань четвертого етапу констатуючого експерименту було поставлено мету – виявити ступінь здатності школярів елементарно компонувати, знаходити гармонійні співвідношення кольору і тону відтворюваного об'єкта.

Запропоновані завдання відображали основні етапи створення будь-якої композиції в образотворчому мистецтві фронтального типу.

Завдання 1.

Графічно визначити урівноважену композицію із трьох темних кольорових силуетів овочів або фруктів наближеної величини у форматі А5 (148 x 210 мм).

Мета завдання – визначити вихідний рівень бачення рівноваги формату по горизонталі і вертикалі (див. табл. 2.7).

Істотним недоліком виконання цього завдання було недостатнє відчуття рівноваги формату по горизонталі, вертикалі. Незадовільну оцінку отримали роботи учнів, у яких зображення абсолютно неурівноважені із заданим форматом. Посередню оцінку одержали роботи школярів, у яких помітні незначні зміщення зображувальних плям у бік від центральної активної зони формату або елементи композиції розташовано дещо зрушено до меж картинного поля, що викликало відчуття “виходу” їх за межі формату (рами). Високу оцінку мали малюнки, у яких діти чітко визначили композиційний центр, а пустоти між елементами композиції урівноважили додатковими елементами, що було виправдано художнім задумом.

Таблиця 2.7

Кількісні результати вихідного рівня бачення молодшими школярами рівноваги формату по горизонталі (у %)

Класи	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	16	17	15	13	12	12	10	9	13,3	12,8
Посередня	81	79	76	77	74	72	71	69	75,5	74,3

Висока	3	4	9	10	14	16	19	22	11,2	12,9
--------	---	---	---	----	----	----	----	----	------	------

Як показує таблиця, незадовільну оцінку отримали роботи незначної кількості учнів, у середньому 13,3% учнів експериментальної групи і 12,8% молодших школярів контрольної групи. Посередню оцінку мають роботи більшості учнів. Причому у кожному класі кількісні показники суттєво не відрізняються, середнє значення – 75,5% – ЕГ і 74,3 – КГ. Високо оцінено роботи лише незначної кількості школярів. Так, у першому класі кількісний показник становить лише 3% – ЕГ і 4% – КГ. Щоправда, у наступних класах ці показники дещо зростають. Так, у четвертому класі вони більші від першокласників майже в'ятеро, і відповідно становлять 19% – ЕГ і 22% – КГ. Зрозуміло, що вища результативність – це наслідок цілеспрямованого навчання.

Завдання 2.

Виконати ахроматичну композицію натюрморту у темному діапазоні (чорний, темно-сірий, світло-сірий). Формат А4.

Мета завдання – визначити вихідний рівень бачення загального світлотного ладу ескізу.

Аналіз дитячих малюнків показав, що основним недоліком робіт було неврахування принципу наближеності світлотних відношень, через що загальний лад композиції порушувався, тобто з'являлася роздробленість. Це свідчить про відсутність цілісності сприйняття. З цього експерименту також випливає, що недооцінка загального світлотного тону у роботах учнів призводить до неадекватного встановлення кольорових відношень у подальших малюнках.

Незадовільну оцінку отримали роботи учнів, у яких зображення було роздробленим, використовувалася вся світлотна шкала або зворотна шкала, тобто білий + світлий сірий + сірий. Посередню оцінку одержали роботи школярів, у яких помітна незначна роздробленість, деяка плутанина у світлотній шкалі. Високу оцінку мали малюнки, у яких діти чітко встановили світлотний лад ескізу.

Таблиця 2.8

Кількісні результати вихідного рівня бачення молодшими школярами загального світлотного ладу ескізу (у %)

Класи оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ

Незадовільна	18	19	16	15	14	14	12	13	15	15,3
Посередня	45	43	56	57	64	62	70	69	58,8	57,8
Висока	37	38	28	28	22	24	18	18	26,2	26,9

Таблиця 2.8 показує, що незадовільну оцінку отримали роботи незначної кількості учнів, у середньому 15% учнів експериментальної групи і 15,3% молодших школярів контрольної групи. Посередню оцінку мають роботи більшості учнів. Як і в попередньому завданні, у кожному класі кількісні показники суттєво не відрізняються, середнє значення – 58,8% – ЕГ і 57,8 – КГ. Досить несподівані показники показали малюнки учнів, оцінені високо. Так, у першому класі кількісний показник становить більше третини з усього масиву досліджуваних учнів – 37% – ЕГ і 38% – КГ. У наступних класах ці показники суттєво знижуються. Так, у четвертому класі вони менші від першокласників майже вдвічі, і відповідно становлять 18% в обох групах. На наш погляд, це пояснюється свіжістю і цілісністю сприйняття наймолодших школярів.

Завдання 3.

Виконати за уявою композицію натюрморту в кольорі. Формат А4. Акварель.

Мета завдання – визначити вихідний рівень кольорового бачення ескізу.

Основним недоліком дитячих малюнків була відсутність усвідомленого пошуку кольорового вирішення ескізу. Це викликало таке явище як “розфарбовування” предметів та елементів композиції, кольорову “строкатість”. Позитивним моментом було те, що при встановленні кольорових відношень у малюнку учні використовували поєднання теплих і холодних кольорів.

Незадовільну оцінку отримали роботи учнів, у яких зображення було розфарбованим без усвідомленого пошуку кольорових і тональних відношень та їх теплохолодності.

Посередню оцінку одержали роботи школярів, у яких кольорові і тональні відношення були в основному знайдені, але надто строкаті через невідповідність теплохолодності.

Високу оцінку мали малюнки, у яких діти гармонійно встановили кольорові відношення за теплохолодністю і тоном.

Таблиця 2.9

**Кількісні результати вихідного рівня кольорового бачення
ескізу молодшими школярами (у %)**

Класи оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	8	9	7	6	7	7	5	6	6,8	7
Посередня	48	47	59	57	65	66	69	69	60,3	59,8
Висока	44	44	34	37	28	27	26	25	32,9	33,2

Як видно з таблиці 2.9, незадовільну оцінку отримали роботи зовсім незначної кількості учнів, у середньому 6,8% учнів експериментальної групи і 7% школярів контрольної групи. Посередню оцінку мають роботи більшості учнів. Середнє значення кількості посередньо оцінених робіт – 60,3% – ЕГ і 59,8 – КГ. Як і в попередньому завданні несподівані показники виявили малюнки учнів, оцінених високо. Так, у першому класі кількісний показник становить майже з усього масиву досліджуваних учнів 44% в обох групах. У наступних класах ці показники дещо знижуються. Так, у четвертому класі вони менші від першокласників майже вдвічі, і відповідно становлять 26% – ЕГ і 25% – КГ. На нашу думку, це пояснюється цікавістю наймолодших школярів до малювання кольорами. Вони досить успішно експериментують, змішуючи їх.

У третій частині завдань четвертого етапу констатуючого експерименту було поставлено мету – виявити ступінь здатності оригінально компонувати, володіння техніками роботи художніми матеріалами; репродуктивного відтворення характерних естетичних ознак природи, творчо реалізовувати художньо-образне рішення; самостійності образотворчої діяльності (шляхом копіювання, за часткової допомоги вчителя, абсолютно самостійно).

Зважаючи на те, що композиція є складним синтезом творчих процесів, які проходять через усі ступені художнього пізнання об'єктивної реальності, ми запропонували учням виконати тематичну композицію на вільну тему і з вільним вибором художніх технік і матеріалів, але обов'язково в кольорі. Виконання цієї композиції було тривалим (6 годин), оскільки дітям слід було виносити творчий задум, зробити ескізи й практично виконати твір. Тому ця частина експерименту передбачала кілька фаз, щоб одержати цілісну об'єктивну картину знань, умінь і навичок

образотворчої діяльності учнів та простежити на скільки традиційна методика навчання образотворчому мистецтву забезпечує творчий розвиток школярів.

Перша фаза – сприйняття та образна уява явищ і предметів довкілля.

Сприйняття – це виділення основного, головного в об'єктах і явищах, які розкривають зміст зображення. Сприйняття довкілля характеризується повнотою, точністю, швидкістю й усвідомленістю дій учнів. Воно залежить від знань, умінь та інтересів конкретного учня. Істотне значення у формуванні будь-якого сприйняття мають відчуття зовнішніх властивостей, особливостей форми, пропорцій, кольору предметів і об'єктів дійсності. Ці відчуття підсвідомо закріплюють нагромаджені знання. Вони формуються заздалегідь, тобто раніше, аніж людина приступає до вивчення образотворчого мистецтва. Проте, усвідомлення уяви, яке ґрунтується на емоційно-чуттєвому і логічному осмисленні, можливе лише за умов наявності певних умінь і навичок, апперцепція, яка впливає на вибірковість учнів, тобто на перевагу одних об'єктів чи окремих їхніх властивостей, ознак перед іншими, ще не розвинута. Значення вибірковості сприйняття підвищується на початку роботи – під час вибору об'єктів зображення, теми і сюжету. На цьому етапі учні прагнуть заповнити прогалину життєвих вражень через літературне і, зокрема, казкове сюжетно-оповідне вирішення ескізу.

Друга фаза – структурна організація задуму – ескіз композиції. Це – найскладніша частина завдання, яка передбачає створення композиційної схеми, добір формату, визначення його активної зони, виділення композиційного центру, знаходження пропорцій предметів і об'єктів композиції, встановлення рівноваги у форматі, використання ритму, образної перспективи тощо.

Третя фаза – реалізація задуму в матеріалі. При цьому відчуття, які виникають у зв'язку з вибором і використанням художніх матеріалів і засобів композиції, формуються під час виконання таких мислительних операцій: сприйняття, осмислення виразних особливостей об'єкта, формування художнього образу дійсності. Уміння уявити виразні можливості певного художнього матеріалу (кольорові олівці, туш, акварель, гуаш тощо) у залежності від особливостей художнього задуму, теми. Наприклад, ранковий морський чи гірський пейзаж доцільно виконувати у техніці акварелі по-мокрому, а декоративну композицію – у техніці гуаші і т.ін.

Крім знання виразних можливостей художніх матеріалів, учням необхідно було показати вміння і практичні навички використання різних образотворчих засобів композиції (лінія, пляма, штрих, форма, світлотінь, пропорції, колір тощо). Наприклад, як у композиції за допомогою лінії, учень площинне зображення об'єктів трансформує у просторове.

Оцінка робіт проводилася за дванадцятибальною системою колективом учителів початкових класів, що дало змогу уникнути суб'єктивності в оцінюванні малюнків. Надалі для спрощення розрахунків при аналізі робіт шкалу від 1 до 4 балів включно ми об'єднали оцінкою – незадовільно; від 4 до 8 балів включно – посередньо; від 8 до 12 включно – найвища оцінка.

Оцінювання й аналіз показали, що у переважній більшості учнівських робіт зображувальні засоби композиції використовуються надто вузько у підготовчому плані: лінія – лише як можливість передачі основних пропорцій предметів і об'єктів, світлотіньові відношення – для виявлення основних світлісних характеристик головних і другорядних елементів композиції, колір – як засіб виявлення предметного кольору. Таке ставлення не розвиває “бачення” теми у матеріалі і в композиційних засобах. Отже, можна сказати, що у практиці початкової школи вчителі недостатньо використовують спеціальні вправи для розвитку композиційної діяльності у вільних незмістовних композиціях лінійного, світлотного і кольорового вираження.

У ході цієї частини дослідження нами також встановлено, що молодші школярі не враховуються властивості зображувальної площини, зумовленої психологію її сприйняття. Усвідомлення і дії повинні бути спрямовані, насамперед, на вирішення суто композиційних факторів, які властиві ході композиційного мислення незалежно від жанру, теми, ідеї та стилістичної спрямованості. Ми вважаємо, що причиною цього недоліку є недосконалий зміст програм з образотворчого мистецтва у початкових класах, який традиційно будується за сюжетно-жанровим принципом і недооцінка при цьому ролі формальних вправ.

Результати ступеня здатності молодших кольорів виявляти творчі ознаки композиції у тематичному малюнку показано у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Кількісні результати вихідного рівня творчих ознак композиції
у тематичному малюнку молодших школярів (у %)**

Класи оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	14	16	15	14	14	13	12	11	13,8	13,5
Посередня	68	64	63	65	62	64	63	64	64	64,3
Висока	18	20	22	21	24	23	25	25	22,2	22,2

Як показує таблиця 2.10, незадовільну оцінку отримали роботи незначної кількості учнів, у середньому 13,8% учнів експериментальної групи і 13,5% школярів контрольної групи. Посередню оцінку мають роботи більшості учнів. Середнє значення кількості посередньо оцінених робіт – 64% – ЕГ і 64,3% – КГ. Майже чверть учнів, які брали участь в експерименті, одержали високу оцінку своїм малюнкам, у середньому 22,2% учнів обох груп. Насторожує те, що ці показники мало різняться по класах як у незадовільному, посередньому так і у високому оціночних рядах. Ця рівнозначність показників свідчить про те, що наймолодші учні виграють у малюнках за рахунок першої фази – сприйняття та образної уяви докільця, внаслідок чого генерують досить цікаві й оригінальні ідеї композиції малюнків. Учні 3 – 4 класів кращі результати у малюнках показують за рахунок реалізації задуму в матеріалі. Найнижчі результати у малюнках учнів усіх класів, за виключенням обдарованих дітей, виявляються через структурну організацію задуму. Це пояснюється невмінням ескізувати, тобто нездатні досить активно і за короткий проміжок часу адекватно скористатися засобами образотворчого мистецтва.

Узагальнити кількісні показники результатів четвертого етапу констатуючого експерименту показано у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Кількісні результати оцінки малюнків за діяльнісним критерієм творчого розвитку молодших школярів (у %)

Класи	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	17,8	19,2	16,8	16	15,5	15	12	12,3	15,5	15,6
Посередня	57,9	55,9	59,2	59,8	60,8	61,5	62,5	62,2	60,1	59,9
Висока	24,3	24,9	24	24,2	24,2	23,5	25,5	25,5	24,4	24,5

Одержані результати дали змогу зробити висновок, що у більшості учнів не було сформовано основних навичок образотворчої діяльності через відсутність чіткої методичної послідовності виконання композицій. Першопочатковий задум залишається не реалізованим, учні не знають основних методів використання засобів образотворчого мистецтва, прийомів і засобів вираження, працювали методом спроб і помилок.

Таким чином, на основі чотирьохкомпонентної структури та критеріальних показників, а також за результатами констатуючого експерименту є підстави для визначення трьох рівнів творчого розвитку молодших школярів: низький, середній і високий.

Як кількісно розподілилися за рівнями і критеріями творчого розвитку засобами образотворчого мистецтва учні експериментальних і контрольних груп показує таблиця 2.12.

Таблиця 2.12

Кількісна характеристика за рівнями і критеріями творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва (у%)

Критерії	Емоційний		Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Рівні										
Низький	14,7	14,3	33	32,3	37,8	39,2	15,5	15,6	25,2	25,3
Середній	38,5	38,3	35,3	36	38,7	39	60,1	59,9	43,2	43,3
Високий	46,8	47,4	31,7	31,7	23,5	21,8	24,4	24,5	31,6	31,4

Низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю учнів до об'єктів сприйняття, побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх образів у висловленні своїх суджень з приводу побаченого, у вираженні своїх почуттів засобами міміки. Домінанта мотивів бажання отримати гарні оцінки та похвал щодо образотворчої діяльності визначає репродуктивний її характер, відсутність бажання експериментувати (фарбами, лінією, формою тощо). Участь у пошуковій діяльності можлива лише за участю вчителя. В образно-асоціативному мисленні домінує аналогія. Самостійні міркування про художні образи відсутні. У своїх малюнках ці діти неадекватно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, пропорції та неправильно добирають засоби лінійного вираження, слабо володіють графічною лінійною технікою, неусвідомлено шукають кольорові і тональні відношення. За малюнком неможливо впізнати, який саме об'єкт зображено.

Середній рівень характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами довкілля, намаганням імітувати художні образи, стереотипним висловлюванням естетичних суджень з приводу побаченого, стриманістю показу власного емоційного стану. Домінантою мотивації до образотворчої діяльності цих дітей є бажання більше знати про образотворче мистецтво та цікаво на уроці. У цих дітей за часткової стимуляції вчителя спостерігається уявно-фантазійні прояви у створенні художнього образу. За допомогою учителя діти у своїх малюнках частково правильно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, та його пропорції. Часто плутаються у доборі лінійних засобів вираження пластики об'єкта. Невпевнено користуються лінією як виразним засобом. Володіють окремими художніми техніками. Учні у своїх малюнках з помилками відтворюють кольорові і тональні відношення. За малюнком з труднощами можна впізнати, який саме об'єкт зображено.

Високий рівень творчого розвитку молодшого школяра характеризується такими особистісними якостями учня, як відчуття краси, почуття радощів, захоплення, милування і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі. Ці діти активно виражають свої почуття, імітують художні образи рухами, мімікою, жестами, у різних формах висловлюють свої судження, сміливо показують свій емоційний стан, зацікавлено споглядають предмети і явища довкілля. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до

образотворчої діяльності, потреба у самовираженні засобами образотворчого мистецтва, прагнення до гармонії у відтворенні образів докільця. Ці діти активні у пізнанні докільця й образотворчого мистецтва, розуміють явища навколишнього і способи їх відображення в образотворчому мистецтві, образно мислять, знають засоби образотворчого мистецтва, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію. У своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії адекватно відтворюють зовнішні контури натури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольору і тону відтворюваного об'єкта, оригінально komponують, володіють техніками роботи художніми матеріалами, творчо реалізують художньо-образне рішення, у роботі самостійні.

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, наведені у таблиці 2.12, слід відмітити незначну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв творчого розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва. Це означає, що обидві групи мають майже однаковий стартовий потенціал до творчого розвитку.

У середньому понад чверть учнів, які брали участь в експерименті, має низький рівень творчого розвитку. До середнього рівня відноситься найбільша кількість учнів – понад 43% від усього досліджуваного масиву учнів. І високого рівня досягає майже третина досліджуваних молодших школярів.

Таким чином, внаслідок констатуючого експерименту можна зробити висновок, що учні з низьким і середнім рівнями творчого розвитку потребують цілеспрямованого педагогічного впливу на них з боку вчителя. Учні високого рівня – ефективного педагогічного керівництва їхньої навчальної діяльності. Тому вдосконалення, оновлення й розробка змісту, форм і методів навчання у початковій школі має бути спрямована на досягнення цілісності цього процесу у єдності таких складових: знання – уміння – розвиток.

Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва

Традиційно під умовами розуміють стійкий детермінований зв'язок двох і більше явищ, при яких будь-яка зміна середовища неминуче тягне за собою перебіг самих розглядуваних проблем.

У сучасній науково-педагогічній літературі широко розглядаються педагогічні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та дидактичні умови. Найширше трактуються педагогічні умови:

- творче свідоме володіння способами і прийомами організації педагогічного процесу на основі синтезу теоретичних знань і практичних дій;
- ступінь успішності евристичних педагогічних дій;
- ступінь успішності педагогічних дій, які ніколи не автоматизуються і нероздільно поєднані з творчим педагогічним мисленням;
- сукупність факторів, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи;
- сукупність факторів, які є оптимальними для розв'язання основних завдань проблеми [55].

Одним із сукупності факторів, який є оптимальним для розв'язання завдань досліджуваної нами проблеми, є врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у навчально-виховному процесі.

Врахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні є пристосуванням методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей дітей (природні задатки, темперамент, характер, здібності та ін.) з метою забезпечення запропонованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня.

Виявлення творчого потенціалу особистості є основним завданням педагога. Важливим чинником творчого розвитку учнів є залучення їх до виконання конкретних завдань. Саме у процесі їх виконання об'єктивно виявляється цінність, якість та рівень розвитку індивідуально-творчого потенціалу. Завдання зумовлюють можливості та реальну творчу результативність кожного учня.

Розв'язуючи завдання, особистість тим самим проявляє індивідуальні творчі потенції, які визначаються через зв'язок ідеального з реальним [63, 31].

Від природи індивід може мати різний стартовий рівень певних задатків, але прояв їх не обмежений у своєму розвитку, і він буде тим вищим, чим більшою мірою враховуватимуться їх індивідуальні, природні передумови. Вони пов'язані з основними властивостями нервової системи. Змінити їх практично неможливо, однак і не можна не брати до уваги, оскільки вони суттєво впливають на навчальну діяльність учня, його поведінку, стосунки з оточуючими.

Шкільний досвід показує, що діти, в яких домінує процес збудження, визначаються рухливістю, енергійністю, неспокійністю, яскравістю міміки й пантоміміки. Їхнім висловлюванням притаманні динамічність, емоційне піднесення, невимушеність. Ці школярі охоче беруться за навчальну роботу будь-якого характеру. Особистісні переживання виразно позначаються на їхній поведінці.

Учні з урівноваженими психічними процесами більш стримані в міміці, пантоміміці; їхнє мовлення відзначається виразною інтонацією, чіткою послідовністю, врівноваженою динамічністю. Вони також активні, але неквапливі в рухах і діяльності.

Школярі з переважанням процесів гальмування малорухливі, пасивні, всі дії виконують повільно. Вони рідко із власної ініціативи діляться своїми враженнями, до навчальної діяльності ставляться переважно байдуже.

Розвиваючи здібності учнів, потрібно брати до уваги важливе методологічне положення про взаємодію схильностей та здібностей (О.Ковальов, В.М'ясищев). Урахування у виховній роботі сфери суб'єктності учня, що охоплює індивідуальне сприйняття ним світу та його уподобання, – ще один чинник творчого розвитку. Цьому має допомагати виконання навчальних завдань, що розкривають бажання учнів, їхні нахили, мрії, прагнення, брати участь в іграх, вікторинах, інших позашкільних заходах, які активізують удосконалення природних нахилів.

Безперечно, що лише за сприятливих умов навчання діти можуть досягти високих результатів у певних видах діяльності (малюванні, конструюванні, ліпленні тощо). Тому важливо знайти таку діяльність для кожного учня. Здібності дітей не просто проявляються, а й формуються, розвиваються у праці та гинуть у бездіяльності.

Класична індивідуальна форма роботи на уроці передбачає участь окремого учня у виконанні спільних для всього класу завдань без контакту з іншими, але в єдиному для всіх темпі, із теми, що розглядається всім класом. Тому ефективнішою формою індивідуальної роботи є робота з окремим учнем, який виявляє неабиякі здібності до певного виду образотворчої діяльності. Тобто індивідуальна робота вже не є лише однією з форм навчальної роботи на уроці, а є формою творчого розвитку дитини. Слід зазначити, що вчитель, готуючись до уроку, передбачає різні форми діяльності, але особливу увагу приділяє індивідуальній роботі з окремим учнем, враховуючи його індивідуальні особливості, його інтелект, вміння швидко орієнтуватися у певному матеріалі, застосовувати уяву, рівень знань та умінь їх застосовувати, коли потрібно.

Індивідуальною характеристикою і культурним компонентом творчого потенціалу особистості є ті внутрішні потреби, які складають її психологічну основу і спонукають до практичної діяльності, виражаючись у дослідницько-пошуковій активності, яка проявляється у достатньо високій почуттєвості до новизни стимулу, новизни ситуації та у вмінні виявляти нове у звичайному. Тобто, така діяльність відзначається оригінальністю й нешаблонністю.

Урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах називається індивідуалізацією.

Індивідуалізація навчально-виховного процесу має на меті виявлення особистісного ставлення дитини до мистецтва під час ознайомлення з конкретними творами. Це дає змогу досягнути ціннісні орієнтації учня, його морально-етичні ідеали. До особливостей творчого розвитку дітей, які необхідно враховувати при індивідуальному підході, належать: загальні (розумові, мислительні, творчі) та спеціальні (музичні, художні здібності); пізнавальні художньо-естетичні інтереси [54, 6].

Ефективним засобом індивідуалізації, що тісно пов'язаний із творчістю є самостійність, її характерними ознаками є:

- наявність в учнів власних поглядів, смаків, переконань у галузі образотворчого мистецтва;
- здатність самостійно мислити, знаходити правильні рішення;
- уміння відстоювати власну точку зору, сприймаючи і відчуваючи навколишній світ і художні твори.

Індивідуальний підхід дає змогу враховувати можливості кожної конкретної дитини щодо темпів навчання, обсягу матеріалу, методики викладання тощо. Крім того, індивідуальний підхід створює передумови для розвитку художніх інтересів, вміння аналізувати навчальні ситуації на уроці, приймати конструктивні рішення [54, 6].

Однією з основних форм індивідуалізації є диференціація, яка полягає у тому, що учні із схожими індивідуальними особливостями об'єднуються у групи для окремого навчання у відповідних формах його організації (фронтальна, групова, індивідуальна).

Фронтальна робота у творчій діяльності забезпечує участь усіх учнів у процесі творення, яким керує вчитель. Проте водночас вона недостатньо враховує індивідуальні особливості (створення колективних композицій).

Групова робота полягає у спільних зусиллях учнів щодо вирішення творчих завдань: спільне планування роботи, обговорення й вибір способів творення, взаємоконтроль і взаємооцінка. Учні ділять на групи по 5-6 осіб. Групова робота дає можливість диференціювати завдання.

Індивідуальна робота дає змогу врахувати індивідуальні особливості дітей (темп, підготовленість), створює можливості для диференціації (згідно нахилів, здібностей, якостей), забезпечуючи відносну самостійність.

П.Москаленко зазначає, що в арсеналі кожного вчителя повинна бути значна кількість форм організації образотворчої діяльності молодших школярів, а саме:

- фронтальна форма, за характером і сумісно-індивідуальна передбачає, що всі учні працюють в одному темпі за однаковим завданням;
- парна (організація образотворчої діяльності в парах, які мають певну основу, навчальні, індивідуальні можливості учнів);
- групова (учні діляться на групи, бригади, кожна група має своє рівноцінне за змістом та складністю завдання);
- диференційовано-групова (передбачає організацію роботи учнів із різними можливостями за різними завданнями, що відповідають визначеним можливостям);

- ланкова (передбачає організацію образотворчої діяльності спеціально сформованих тимчасових груп учнів, за характером – сумісно-взаємодіюча);
- індивідуальна (самостійна робота кожного учня за особистим завданням і самостійно обраному темпі, що залежать від здібностей і психічних особливостей);
- індивідуально-групова (передбачає включення окремих учнів у роботу над оригінальними завданнями при виконанні основним складом класу загального завдання) [164].

Кожна особистість за своєю суттю вже є оригінальною і неповторною від народження. І будь-яка копія, чи то в житті, чи то в образотворчості є вже підробкою, яка не визначається оригінальністю й нешаблонністю. У художній творчості оригінальність, відхід від шаблону проявляється у різних мистецьких течіях та в індивідуальності художнього стилю і залежить від поставленої мети.

Психологічне відображення у взаємодії із практичною діяльністю особистості створює художню творчість, яка, за Г.Гегелем [47, 126], виражається у трьох основних типах: символічному, класичному, романтичному. Для символічного вираження характерна відсутність співвідношення між значенням і образом, тому що через зображення одних предметів і явищ дійсності виражається зовсім інше, не властиве їм, не пов'язане з їх суттєвим змістом. Для класичного вираження характерною є передача художнього змісту через різноманітні прояви адекватної художньої почуттєвості. Романтичне вираження полягає у проявах духовності через мінімальні сприймально-почуттєві художні засоби. Г.Гегель вважає, що над зовнішнім світом отримує перемогу саме внутрішній світ особистості, який виявляє її у самому зовнішньому світі [47, 126].

Саме такий підхід у сфері художньої творчості стає тим стимулюючим фактором, що веде до свободи та впевненості в собі, руйнує усі стереотипи і забезпечує особистісний підхід до кожного учня, відчуваючи й розкриваючи його внутрішній творчий потенціал. Ф.Чижек писав: “Величезна творча енергія існує у кожної дитини. Вона повинна знайти вихід у вираженні, інакше виникне пригніченість. Потрібно дозволяти дітям малювати те, що

вони хочуть, те, що вони бачать своїм розумовим оком, а не те, що їм потрібно малювати, на думку інших” [85, 40-41].

Отже, врахування індивідуальних особливостей учнів на уроках образотворчого мистецтва здійснюється шляхом індивідуалізації і творчої спрямованості освітнього процесу, що є основою індивідуального підходу. Він передбачає стимулювання емоційно-почуттєвої сфери особистості, позитивної мотивації та самовираження особистості в образотворчій діяльності.

Наступним фактором у розв'язанні суперечностей проблеми творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва є стимулювання їхньої емоційно-почуттєвої сфери, яке спрямоване на формування позитивних мотивів навчання, на підсилення пізнавальної активності та збагачення школярів навчальною інформацією.

Найзручнішою для користування є класифікація стимулів залежно від завдань уроку. При такому підході виділяються три групи стимулів:

- 1) для формування мотиваційної сфери
- 2) для зміцнення сенсорної чутливості;
- 3) для формування емоційного клімату в колективі.

Мотивація, як відомо, – складне структурне утворення. Вчені розглядають мотивацію як особливу групу емоцій – так званих “вісцеральних” (внутрішніх) [66, 20]; “як особливу форму емоційного” [260, 114]. А на думку Л.Фрідмана, мотивація – це емоція плюс спрямованість дій [260].

В.Вілюнас, О.Запорожець, Н.Єлфілова, О.Леонт'єв, О.Тихомиров та інші вчені вважають, що поняття “емоція” і “мотивація” – це дві різні категорії. Так, наприклад, О.Леонт'єв робить висновок про те, що емоції, виконуючи важливу функцію внутрішніх сигналів, самі не можуть бути зведені до мотивів. Вони “виникають слідом за актуалізацією мотиву (потреби) і до раціональної оцінки суб'єктом своєї діяльності” [136, 198].

Мотив є формою прояву потреби людини. Це – спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Специфіка емоцій, зауважує О.Леонт'єв, полягає у тому, що “вони відображають відношення між мотивами (потребами) і успіхом чи можливістю успішної реалізації відповідної їм діяльності суб'єкта” [136, 198].

В основі продуктивного учіння лежать позитивні мотиви, здібності та потреби учнів, умовою їх формування й розвитку є активна самостійно-пошукова діяльність.

Піднімаючись на вищій щабель, особистість кожним разом зростає внутрішньо і набуває якісно нового прагнення до самоствердження різними засобами. Одним із таких засобів є пізнання природи, навколишньої дійсності, що викликає такі почуття, як радість, захоплення, подив, сум, тривогу, сором, гнів, обурення тощо. У процесі спостереження природи думка дитини стає яскравішою, багатшою, виразнішою, мовлення набуває емоційного забарвлення. Тому вчитель повинен так побудувати урок, щоб думка дитини “просилася у слово”, оскільки образ, емоція й слово під час уважного споглядання явищ природи зливаються в органічній єдності.

Отже, безпосереднє спостереження природи цінне тим, що дає змогу сприймати предмети різними органами чуттів; викликає у дітей емоційний відгук на різноманітні явища природи, бажання милуватися й насолоджуватися природою; збагачує їхню пам’ять, мислення яскравими образами, що активізують пізнавальну діяльність.

Серед засобів емоційного впливу на учнів неабияка роль належить візуальному сприйняттю, оскільки емоції міцно пов’язані з образами. Тому інтерес до предмета й увага учнів значно збільшуються завдяки майстерному використанню різноманітних засобів унаочнення, які впливають на емоційне забарвлення думки і стимулюють процес мислення.

Відчуття, сприймання, мислення слугують невід’ємними частинами єдиного процесу відображення дійсності. Почуттєве, унаочнене пізнання предметів і явищ довкілля є висхідним. Однак, відчуваючи, сприймаючи, наочно уявляючи собі будь-який предмет, будь-яке явище, дитина повинна певним чином аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, іншими словами, мислити про те, що відображається у відчуттях і сприйняттях. Відчуття, сприймання, уявлення, мислення складають пізнавальні процеси.

Споглядаючи і аналізуючи твори образотворчого мистецтва, педагог прагне якомога глибше розкрити зміст твору, надати теоретичну інформацію про образотворче мистецтво, яке, як відображення у художніх образах навколишньої дійсності, є одним з основних засобів естетичного виховання.

Сприйняття ж естетичних цінностей у дійсності і в мистецтві облагороджує особистість, возвеличує її, розкриває красу навколишнього світу. Споглядання естетичних цінностей часто викликає потребу в художній творчості. У цьому випадку людина

не тільки оволодіває естетичними цінностями, але й створює їх за законами краси. Естетичні потреби визначають розвиток естетичних смаків, ідеалів, прагнення жити й працювати за законами краси [68, 36].

Визначені Т.Агаповою [1] дидактичні функції творів образотворчого мистецтва (інформаційна, ілюстративна, евристична, асоціативна, мотиваційна, аксіологічна, герменевтична, сенсорна) у формуванні творчої активності учнів сприяють, з одного боку, – розшифруванню художнього образу з виділенням його частин, і, з іншого, – створенню художнього образу на основі різних його перетворюючих властивостей. Візуальна інформація передається безперервним світловим потоком, який має дві характеристики – енергетичну (кількісну) і спектральну (якісну).

Зір бере участь у передачі нервового збудження з вищих відділів мозку на вегетативну нервову систему. На рівні свідомості взаємодія кори і підкоркових центрів виявляється в якості пізнання й переживання [177; 208].

Дослідження нейрофізіологів і психофізіологів показують, що зоровий аналізатор є найбільш інформаційним з усіх аналізаторів людини. За допомогою зору отримується до 90% усієї інформації, що сприймається [174, 5].

Колір має чималу силу емоційної дії, він “випромінює” енергію, що спроможна впливати на інтелектуальний та почуттєвий розвиток особистості.

Як зазначали відомі європейські педагоги Мері Гікс та засновник вальдорфської школи Рудольф Штейнер, необхідно широко використовувати основи кольорознавства в педагогічній практиці; визначаючи пріоритетність заняття перцептивно-творчого характеру, вони розробили цікаві методики “вживлення” кольору в життєдіяльність дітей.

Застерігаючи вчителів від формально-схоластичного викладання кольорознавства, вони наголошували на тому, що першим етапом в опануванні кольору дітьми молодшого шкільного віку мають бути спостереження за властивостями проявів кольору в довкіллі, на другому етапі слід вводити метод порівнянь щодо кольорних ознак різноманітних предметів або рослин, та далі – переходити до методик сприймання кольору в мистецьких творах та його дієвого використання у дитячій художній творчості [113, 15].

Так, за освітньою системою “ірроритай”, запровадженою в Японії, учні після закінчення середньої школи можуть розрізнити за певними ознаками понад двісті кольорів та відтінків, що позитивно впливає на збагачення їхнього світосприйняття, активізацію творчого потенціалу, рівень фахової підготовки до будь-якого виду трудової чи творчої діяльності.

Отже, зорова система не лише зумовлює перебіг пізнавальних процесів, а й безпосередньо задіяна у формуванні емоційно-вольової системи. Єдність функціонування пізнавальної та емоційної системи зумовлює той факт, що реакція на кольори служить показником внутрішнього стану людини.

Художні твори створюються, щоб робити людину щасливою: глядача розважати у хвилини відпочинку чи спокою, щоб порожнеча звільнила місце для приємного споглядання, мрій чи чогось подібного; творця наповнювати почуттями цілковитого задоволення від власної творчості, яка допомагає сприймати світ у всій його багатогранності й красі.

“Коли пробуєш добросовісно слідувати за великими майстрами, – писав Ван Гог, – бачиш, що в означені моменти всі вони глибоко занурювалися в дійсність. Так звані творіння великих майстрів можна побачити в самій дійсності, якщо дивитися на неї тими ж очима і з тими почуттями, що і вони. Дійсність – це одвічна основа дійсної поезії, яку можна знайти, якщо шукати наполегливо і копати ґрунт достатньо глибоко...” [59, 202]. Між сприйняттям картин і зображенням існує живий діалог, вони якби обмінюються досвідом, постійно зіставляючи, порівнюючи. Тому сприйняття не просто інформує про дійсність, але знаходить творчі здібності, виховує естетичні смаки та любов до мистецтва.

Проблемі формування емоційного клімату класного колективу присвячене дослідження Н.Дьячкової [74]. На думку автора, емоційний клімат як інтегративна характеристика класного колективу – це його стійкий настрій, домінуючий характер емоційних станів, в яких проявляється ставлення членів колективу до спільної діяльності, один до одного, до норм поведінки в колективі, до колективу в цілому.

Вирішальна роль у формуванні емоційного клімату в колективі належить учителеві. Тому важливим аспектом у цьому процесі є стосунки вчителя та учнів. Діти, які виховуються в умовах гуманістичного, демократичного стилю спілкування, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, відчувають емоційне задоволення, радість. І навпаки, стан напруження,

пригнічення, незадоволення спостерігається у школярів тоді, коли вчитель дотримується авторитарного стилю спілкування. Така позиція педагога не дає змоги наблизитися до нього, між ним і дітьми майже не виникають довірливі, доброзичливі стосунки.

У стимулюванні емоційно-почуттєвої сфери дітей чільне місце належить використанню гумору. У вчителів є прекрасна можливість за допомогою здорового гумору створювати у класі певний настрій, знімати втому дітей, боротися з нудьгою. Недарма у народі кажуть, що сміх лікує. Тим більше, що почуття гумору є важливою рисою ментальності українського народу.

Заслуговує на увагу аспект формування культури почуттів учнів. Виховання почуттів здійснюється, на думку П.Якобсона, двома шляхами: через вплив на особистість людини загалом і через спеціальний вплив на сферу її почуттів [277].

Коли ми говоримо про емоційне виховання молодшого школяра, йдеться насправді про те, щоб через організацію емоційної сфери, через розширення емоційного досвіду дитини формувати в потрібному напрямку всю особистість підростаючої людини [227]. Почуття в даному випадку є “необхідними” від всієї особистості: виховується особистість – виховуються і її почуття. Емоції і почуття необхідні для роботи уяви й фантазії, для творення нових образів. Тому наступним із сукупності факторів творчого розвитку молодших школярів є сприяння дієвості уяви і фантазії. Сюди входять словесні описи з фантастичними сюжетами, прослуховування музики, драматизації.

Яскравий образ, що виникає в уяві учня, завжди є носієм емоцій. А для цього необхідно викладати матеріал так, щоб за словами В.Белінського, очі учнів “бачили ... картини”. Слухаючи, розповідаючи, люди уявляють, бачать “внутрішнім зором те, про що йдеться ...” [65; 57].

Підняття емоційно-чуттєвої сфери веде до інтерпретації, появи судження, пробуджуючи творчі сили уяви та фантазії. Уява – означає вираження й представлення в образі. В уяві образ може бути реальний, а може народитися новий. Сила ж фантазії дитини, як відмічав Ф.Достоевський, [56, 196] є тією “природною силою”, яка в ньому переважно перед всіма іншими здібностями розвивається й потребує утамування.

“У своїх вищих творчих формах уява здійснює відліт від дійсності, щоб глибше проникнути в неї”, – стверджує С.Рубінштейн [211]. Далі він продовжує: “Миць творчої уяви і її рівень визначаються співвідношенням двох показників:

- 1) тим, наскільки уява притримується обмежених умов, від яких залежить осмислення й об’єктивна значимість її творінь;
- 2) тим, наскільки є новими й оригінальними їх творення. Уява, яка не задовольняє одночасно обидві умови, є фантастичною, але творчо безплідною” [211, 347].

Саме уява і є тим способом, за допомогою якого дійсність існує у потенціях особистості. Завдяки здатності уяви до “відліту” від реальності, особистість надає своїм уявленням художньої форми, бо уявлені нею явища, предмети за неможливих реальних умов, подумки переміщуються до будь-якої сфери ідеального, нездійсненого у плоті, світу, розкриваючи свою реальну, справжню, всезагальну сутність.

Дієвість уяви та фантазії є однією з найважливіших якостей творчої особистості, без якої творчий процес втрачає свою силу і його не можна назвати творчим. Без сміливості уяви та фантазії особистість втрачає свій сенс життя, бо ця якість вмщує у себе безкінечність різнопланових дій з боку особистості, які забезпечують їй всебічний розвиток і рух уперед. Завдяки дієвості уяви та фантазії відчуття радості і безмежного щастя, втілюючись в образах, переходять у реальність. “Шматочок фантазії є у кожному акті художньої творчості та у всьому істинному почутті; шматочок фантазії є у кожній абстрагованій думці, яка піднімається над безпосередньо даним; шматочок фантазії є у кожній дії, яка хоч якоюсь мірою перетворює світ; шматочок фантазії є у кожній людині, яка, мислячи, відчуваючи й діючи, вносить у життя хоч крихту чогось нового, свого” [211, 351].

Дієвість уявлення, фантазування, мрії є необхідними умовами перевтілення в життя творчих сил особистості, спрямованих на перетворення реальної діяльності, тому що люди не тільки споглядають і пізнають світ, вони за своєю природою можуть змінити й реформувати його. “Творчі здібності самі собою не перетворюються у творчі досягнення. Щоб отримати результат, домогтися творчих досягнень, необхідні бажання й воля” [146, 69].

Дієвість уяви й фантазії безпосередньо пов'язана з образно-асоціативним мисленням особистості. Тому у творчій роботі мають місце два головних прийоми: персоніфікація й трансформація. Персоніфікація – процес початковий, корінний, завжди тотожний собі, але перехідний: від нас на все інше. Цей процес полягає у тому, що всьому надається душа, що у всьому, що виявляє життя і навіть у бездушному, уявляються бажання, пристрасті й воля, аналогічні з нашими, діючі як ми з визначеною метою. Діти наділяють душею все і тим більше, чим багатше вони обдаровані уявою й фантазією. Цей прийом персоніфікації слугує невичерпним джерелом, із якого вийшла більша частина міфів, безліч марновіств і багато естетичних творів. Трансформація або метаморфоза є загальним прийомом, постійним, який має багато форм, що йде не від думуючого суб'єкта до предметів, а від предмета до предмета. Він полягає у переносі, що ґрунтується на частковій подібності. Цей прийом має дві головні основи: то він спирається на смутні риси подібності, отримані через сприймання: хмари стають горою, або гора – фантастичною твариною; то переважаюча роль належить афективній подібності, тобто сприйняття викликає почуття і стає його знаком, символом, пластичною формою; так, лев означає сміливість, кішка – хитрість, кипарис – смуток і та. ін. [145].

На дієвість уяви й фантазії впливають всі види мистецтва, які глибоко взаємопов'язані і мають на меті створення яскравого художньо емоційного образу. Так, наприклад, під час слухання музики у людей виникають чіткі зорові уявлення. На деяких людей, які займаються малюванням і живописом, музика діє як збуджувальний засіб, внаслідок чого виникають картинки й образи.

Принципи розвитку музичного твору цілком використовувались при створенні живописних полотен. Внаслідок цього не потрібно було винаходити якісь нові особливі теорії, оскільки значення, смисл, цілі, завдання, сюжети, емоційне напруження, почуття, образи, які порушуються в музичному і живописному творі, однакові.

Наведемо паралелі:

- висота звучання – тональне визначення кольору: у живопису виражається у тому, що звуки високого звучання прирівнюються до світлих відтінків, низького звучання – до темних кольорів;
- тривалість звуку – розмір кольорової плями;

- темброві відтінки звуку – тепло-холодна характеристика кольору;
- сила звуку – колір подається глухо або яскраво;
- акорд звуків – акорд кольору, співзвучне поєднання звуків і кольорів – консонанс, різке поєднання їх – дисонанс;
- яскравий голос – численна кількість різних колірних відтінків – звуків.

Отже, музика – мова почуттів, найтонших відтінків настрою – є могутнім засобом емоційності навчання. Вона розвиває сприйнятливність і чутливість дитини до краси навколишнього. Музика своїм звучанням, своєю динамічністю надає слухачеві свободу творчо мислити, фантазувати, уявляти та втілювати свої ідеї у художньому творі.

Зв'язок чуттєвого й раціонального проявляється у тому, що, потрапивши на недосяжні органам чуття рівні реальності, абстрактне мислення знову забезпечує перехід до практики, тобто створює образи-проекти, які можуть бути реалізовані у практичній діяльності [32; 205; 206; 208].

Внутрішній розвиток творчої індивідуальності складають дві великі течії, які зливаються в єдине річище – це та дійсність, яка дає художнику життєвий матеріал для творчості, і сама особистість художника, його внутрішній світ. Їх взаємодія зумовлює прагнення до самовираження особистості, бо споглядаючи своє оточення, помічаючи у всьому ту красу, яку створила природа, виникають власні уявні образи.

Отже, наступним із сукупності факторів творчого розвитку учнів початкової школи є різноманітність способів реалізації художнього образу в образотворчій діяльності (самовираження).

Будь-яка художня творчість є самовираженням особистості, яке складає головну потребу людини – основу її активності. Ця активність полягає у постійному нагромадженні необхідних знань, набутті практичних умінь та навичок особистості.

Метою творчої діяльності засобами образотворчого мистецтва учнів є створення художнього образу. У цьому процесі важливим аспектом є добір виражальних засобів (малюнок, колір, лінія, форма, світлотінь тощо).

Оскільки всі діти люблять малювати, то малюнок дає змогу дитині краще пізнати себе, адже, вкладаючи певний зміст у нього, вона багато розповідає про себе, про свій внутрішній світ, тобто виражає себе через художню творчість. Тому потреба у

практичному творчому самовираженні є особливою і обов'язковою якістю особистості, яка прагне відтворити свої почуття у взаємодії художнього образу із символами, лініями, кольором тощо.

Практично це реалізується шляхом залучення дітей до активних спостережень за предметами та явищами навколишньої дійсності, оформлення учнівських робіт, відображення в дитячих малюнках тільки красивого, обговорення художньо-творчих робіт учнів та мистецьких зразків із метою формування навичок оцінних суджень, розвитку естетичних почуттів, виховання художнього смаку, ілюстрування учнями народних казок, прислів'їв, приказок, історичних оповідань, біблійних текстів, віршів тощо.

Навчанню молодших школярів притаманна важлива особливість: із перших уроків учитель формує у дітей основи знань, навчальних умінь і навичок. При цьому використовуються і репродуктивні методи роботи. Однак, важливе завдання педагога у початковій школі полягає не тільки у максимальному насиченні учнів інформативним матеріалом, а й у формуванні вмінь самостійного пізнання, накопичення досвіду самостійної творчої діяльності. Внаслідок цього школярі оволодівають знаннями, здійснюючи пошуковий процес надалі самостійно.

Інформаційність навчального матеріалу повинна забезпечити використання вразливих фактів, цікавої інформації, яскравих прикладів, відомостей про нестандартні явища, які сприяють задоволенню природної допитливості молодших школярів [13; 40; 46; 60].

Без знань образотворчої грамоти без умінь використовувати засоби образотворчого мистецтва, які ґрунтуються на таких вихідних поняттях як композиція, лінія, колір, об'єм, простір, процес творення неможливий. Тому оволодіння основами художньо-образної мови і виражальними можливостями художніх матеріалів та різних видів художніх технік дає можливість учневі виразити своє бачення світу, своє ставлення до нього.

При належному рівні розвитку вищих почуттів виникає потреба у творчості, на початковому етапі якої формуються саме уміння зображення на основі правил, законів, прийомів і методів організації твору – композиції. Отже, композиційна діяльність учня складає міцний фундамент для реалізації й розвитку його творчого потенціалу.

Відповідно до емоційного стану особистості, її образи уяви спонукають до відповідних типів організації зображення (вертикальне чи горизонтальне). Вертикальний тип більшою мірою підкреслює постійну зміну емоційності людини та відчуття простору догори, горизонтальний – тишу, спокій, урівноваженість характеру та відчуття простору в ширину, діагональні напрямки засвідчують наявність зовнішньої і внутрішньої динаміки особистості – її темперамент. Крім того, як вважає Л.Дорфман, із вертикальними зображеннями в малюнках співвідносяться уявлення радощів, страху, гніву [68].

У реалізації художнього образу молодші школярі з певними особливостями використовують колір. Так, наприклад, Л.Дорфман вважає, що учні найчастіше використовують червоний колір для зображення радості й гніву, синій – смутку, чорний – страху, сірий – смутку і страху. У малюнку, домінуючі кольори у сполученні з “верхом” використовуються здебільшого для зображення радості, а у сполученні з “низом” – смутку. Контрастні кольори у поєднанні з “верхом” використовуються здебільшого при зображенні страху й гніву, а у поєднанні з “низом” – радості. Відповідно до домінуючих контрастних кольорів у малюнках виражаються відмінності між різними емоційними уявленнями [68, 287-289].

Експериментально змішуючи фарби, діти одержують різноманітні колірні сполучення і подальше їх свідоме використання стає основою для реалізації художнього образу засобами кольору. При цьому для маленьких “художників” не існує ні абсолютно прекрасних, ні абсолютно потворних кольорових поєднань, адже вони прагнуть створити прекрасні співвідношення кольору у своїх малюнках.

Під час реалізації певного уявного образу в образотворчій діяльності діти, відповідно до свого емоційного стану, обирають власну форму вираження. Переважна більшість учнів для вираження гніву зображує людей і різні предмети, для вираження смутку – об’єкти неживої природи, для вираження страху – тварини або об’єкти неживої природи, для вираження радості – більшою мірою об’єкти неживої природи, рідше – предмети [223].

Як відомо, естетичний образ будується людиною за законами краси і вона ставить за мету описати, пояснити реальність або конкретно проаналізувати, як слід себе поводити. Як і будь-який естетичний образ, художні твори виражають і формують певний цілісний життєвий настрій. Цей настрій виражається у чуттєво-емоційній символічній формі через посередництво образу-символу, тобто знаку, який нероздільно пов'язаний зі своїм значенням – образом, що його виражено у почуттєво сприйнятливій формі [200, 304].

Дитина, малюючи, часто бачить у практичній діяльності захоплюючу гру, тобто учень ніби спілкується зі знайомими емоційно сприйнятими образами. У багатьох дітей є свої улюблені образи, які часто внаслідок фантазування визначають активність, напруження творчої діяльності. Графічні образи у молодших школярів складаються на основі зорових вражень про предмет і завдяки значенням його для них і діям дитини з цим предметом. Тому у малюнках учні передають лише ті особливості зображуваного, які вони вважають найголовнішими й значущими. Зображуючи предмет, діти розказують про нього все, що їм відомо. Це пояснюється тим, що дитині молодшого шкільного віку властива здатність відтворювати образи не так, як вона їх бачить, а як уявляє.

Молодші школярі вдувають ритм. У малюнках це виражається в ритмічних повтореннях одного і того ж самого зображення предмету, чи його частин. Ритм, симетрія характерні і для композиційного вирішення дитячого малюнка в цілому. Із зовнішніх характеристик предмету учні, насамперед, виділяють колір. Яскраві кольори та їх контрастні сполучення найшвидше привертають увагу дітей і є для них найдоступнішим засобом художнього вираження.

Через засоби образотворчого мистецтва учні відкривають можливість виразити свої “невидимі” почуття, задуми. Велике значення для цього вираження мають художні матеріали. Це кольорове чорнило і крейда, вугілля, олівці, фарби, фломастери, туш тощо. Малюнки виконуються на папері, картоні, пластику, дереві та інших матеріалах. Цими засобами вчитель заохочує особистісну інтерпретацію учнями зображуваного об'єкта до такого рівня, який школярам необхідний для творчого самовираження. У цьому процесі послідовність дій педагога така: спочатку зацікавити дитину, стимулювати бажання творити, а потім навчити техніки, яка необхідна для реалізації творчого задуму й отримання результату творчої діяльності. При цьому використовуються методи

прикладу, імітації, обговорення, аналізу, драматизації тощо.

Дитяча творчість розвивається на основі проникнення у зміст і характер різноманітних видів народної творчості. Пізнаючи й продовжуючи творчі традиції народу, учні засвоюють матеріалізоване у них народне творче мислення. Оволодіваючи, наприклад, певним видом мистецтва, чи ремеслом, учні опановують творчий досвід батьків, дідів. Це сприяє формуванню в учнів умінь, навичок реалізації своїх задумів, створенню власних проєктів, конструкцій. Так формується творчий потенціал особистості [179, 40]. Водночас естетизовані предмети побуту й навчання виступають важливими засобами виховання учнів, формують потребу бачити й створювати красиве у щоденному житті.

Спілкування з іншими видами мистецтва є джерелом натхнення особистості займатися художньою творчістю. Так, наприклад, літературний чи музичний твори скеровують свідомість у певному напрямку і надають необмежений простір для прояву уяви, фантазії, творчого мислення, що є певним поштовхом до виникнення бажання творити. Тому одним із факторів творчого розвитку учнів початкової школи є використання міжпредметних зв'язків, елементів інтеграції змісту мистецьких дисциплін та елементів міжгалузевої інтеграції.

Виступаючи засобом пізнання, мистецтво практично без меж може розширювати рамки особистого життєвого досвіду, нести інформацію про минуле, сьогодення і майбутнє світової історії, людського життя, культури. Якщо математичні, природничі, технічні, соціальні науки, пізнаючи світ, розмежовують його, синтез знання у кожній з цих наук обмежується її об'єктом, і тому цілісної картини світу не виникає, то мистецтво стає засобом об'єднання, збереження й передачі досвіду людського, раціонального й емоційного. Взагалі, мистецтво вважають одним із найкращих способів пізнання світу, адже у ранньому дитинстві малюк ще не готовий до розмежованого пізнання дійсності, цілісне її засвоєння набагато простіше й доступніше.

Мистецтво наділяє людину своєрідним поглядом на світ і саме цим сприяє загальному процесу його пізнання, і, оскільки в образній формі розкриває справжню суть явищ і предметів, відкриває зміст того, що не було відомо, допомагає по-новому пізнати вже відоме.

Для створення певного художнього образу необхідно мати конкретні знання з інших (не мистецьких) дисциплін. Так, наприклад, для створення фантазійних образів дітям потрібні

знання найновітніших досягнень науки і техніки; для створення художніх образів тварин і рослин потрібно вдатися до пізнавального матеріалу із природознавства; для створення художнього образу історичної тематики, слід проаналізувати певну історичну ситуацію, факти чи конкретні дані; при створенні ілюстрації, необхідні знання твору, аналіз ситуацій, вивчення особистості (персонажів) твору, явища або предмету.

Отже, у початкових класах на уроках образотворчого мистецтва доцільно використовувати міжпредметні зв'язки, тобто включати до змісту уроків запитання і завдання із матеріалу інших предметів. Ці завдання мають сприяти глибшому сприйняттю й осмисленню художнього образу, створенню емоційного відгуку, що є важливим компонентом творчої діяльності.

З метою цілісного сприйняття навколишнього світу, формування знань на якісно новому рівні, створення умов для різнобічного розгляду певного художнього образу, збудження уяви, фантазії, емоційності учнів до змісту уроків образотворчого мистецтва у початковій школі доцільно використовувати елементи інтеграції як вищої форми міжпредметних зв'язків, тобто поєднувати у блоки знання з різних предметів.

Інтеграція є провідним принципом розвитку творчої особистості у сучасному світі. Інтегративні процеси набувають свого поширення і в педагогічній реальності.

Ідея інтеграції співзвучна з вимогами, які поставило суспільство перед сучасною школою, – формування цілісного погляду на світ як на єдине взаємопов'язане ціле, вміння бачити глобальні проблеми сучасності й способи їх вирішення.

Проблема інтеграції – одна з найдавніших в історії розвитку науки. Вихідні положення впровадження інтегративного підходу у навчальний процес розроблені у працях видатних педагогів-класиків (І.Герbart, Я.Коменський, Й.Песталоцці, К.Ушинський), сучасних педагогів (А.Алексюк, С.Гончаренко, Л.Занков, І.Зверєв, О.Савченко, М.Скаткін), учених-психологів (О.Кабанова-Меллер, Ю.Самарін, Н.Тализіна).

За тлумачним словником Ожегова, “Інтеграція – об'єднання частин у єдине ціле”. Вона виникає у тому випадку, коли, по-перше, наявні раніше розрізнені засвоєні елементи; по-друге, якщо є об'єктивні передумови для їх об'єднання; по-третє, об'єднуються вони не сумарно, а за допомогою синтезу, і, нарешті, результатом такого об'єднання є система, якій притаманні якості цілісності.

Інтеграція змісту навчальних предметів не заперечує

предметної системи їх вивчення. Вона є важливим засобом її удосконалення, подолання недоліків, поглибленого засвоєння знань про взаємозалежність між предметами [27, 62].

Процеси інтеграції мистецьких дисциплін сягають своїм корінням у давні часи. Ще в античну епоху Платоном і Аристотелем були закладені засади вчення про види мистецтва. Так, Аристотель вважав, що всі види мистецтва мають єдину основу відображення дійсності – мімесис (наслідування), маючи схожість у тому, що базуються на загальному принципі: відображаючи дійсність, наслідують її, а відрізняються засобами, способом і самою сутністю (предмета) наслідування, тобто вони відрізняються тим, що відображено, як це зроблено, якими засобами користувався при цьому автор. Тоді ж були сформульовані основні положення так званого “мусичного мистецтва”, яке поєднує кілька видів мистецтв, яке є, на думку Платона, найвизначнішим засобом, здатним змінити, підняти, облагородити людську особистість, розбудити й виховати у ній моральні чесноти. Тому мистецтво тієї епохи вважалось основою викладання, а поняття “мусичний” – похідне від слова “муза” (покровителька мистецтва в розумінні давніх греків означало “освічений”, “вихований”) [76].

Синтез мистецтв, ідеї інтеграції були притаманні кожному поколінню. Так, християнський храм становив синтез мистецтв – архітектури, інженерно-будівельної думки, монументального й станкового живопису, різьблення, ювелірних витворів тощо. Все це розвивалося у тісній взаємодії з мистецтвом книги, проповідницьким словом, церковним співом, церковно-філософською думкою. Завдяки такому синтезу, здійснювався величезний емоційно-ідеологічний вплив на особистість, збуджувався комплекс почуттів, які відображали релігійну свідомість народу.

Ідея інтеграції широко пропагувалася Г.Гегелем, І.Гердером, Г.Лесингом, які, визначаючи специфіку образотворчого мистецтва, визнали, що кожний вид мистецтва має свої межі, які визначаються специфічністю художнього образу, у той же час вони мають можливості проникнення в інші види, збагачуючи і розширюючи їх зображувально-виразні засоби шляхом прямого чи безпосереднього відображення.

Формування умінь та навичок у різних видах мистецької діяльності стає лише засобом, що дозволить дитині відтворити свої почуття, думки, фантазії у самостійній творчій діяльності. Умовно послідовність роботи в різних видах мистецької діяльності буде

такою: від виховання емоційно-почуттєвої сфери, засвоєння елементарної інформації (знань) через оволодіння уміннями та навичками, до вищого прояву творчої самореалізації дитини – образотворення у різних видах художньої діяльності (малюванні, ліпленні, аплікації, музикуванні, виконанні нескладних мімічних та пантомімічних етюдів). Суть цієї послідовності можна сконцентрувати у триаді: подив – пізнання – творчість.

Якщо спроектувати вище викладене на конкретну дитину, яка відрізняється від усіх дітей: статтю, темпераментом, здібностями, можливостями, нахилами та іншим, то сприймати дитину треба не як об'єкт наших маніпуляцій, а як суб'єкт творчості – маленького митця.

Важливість комплексної єдності дисциплін художнього циклу: зображувальні мистецтва повинні навчити сприймати навколишній світ і виражати своє ставлення до навколишнього світу в кольорі, об'ємі, формі, лінії тощо, музика – вільно і безпосередньо виражати почуття у звуках, співчувати інтонаціям всесвіту; пластика – відчувати рухи власного тіла і всього, що рухається у просторі; драма – висловлювати почуття, переживання словом і дією [205; 231; 273; 275].

У художній творчості існує синтез мистецтв, який розглядається як фактор художньої інтеграції [109], який може бути реалізований шляхом впровадження поліхудожніх програм (Б.Юсов), де інтегруються всі види мистецтва. Єдина природа усіх видів мистецтва допускає їхню інтеграцію і поліхудожні можливості кожної дитини.

На думку Б.Юсова, духовність доцільно розглядати як безмежність можливостей людини. Звідси постає принцип гуманітарного синтезу, що є шляхом гармонізації загальноосвітньої системи, поліхудожнього розвитку. Сутність цього принципу полягає в єдності мистецтва з історією, географією, антропологією, етнографією, культурологією, екологією, астрономією. Тому програма поліхудожнього розвитку учнів, як вважає Б.Юсов, повинна охоплювати такі неоднорідні простори, які впливають на багатогранний розвиток психіки учня, як геосфера (геологія і клімат), біосфера (природа і життя), техносфера (технічна творчість), ергосфера (художня творчість), артосфера (креативність творчості) [105; 230; 190].

Завдання інтеграції змісту мистецтв, вказує Л.Масол, полягає: у формуванні уявлення про специфіку мови мистецтв; розвиткові художнього сприймання-мислення на основі порівняння елементів

естетичної інформації; розкритті творчого потенціалу учнів початкової школи; розвиткові емоційної сфери особистості; накопиченні естетичних (музичних, художніх та ін.) вражень від спілкування з мистецтвом, вихованні здібностей цілісного охоплення образів мистецтва; пізнанні світу учнями через власну творчу діяльність; формуванні пізнавального інтересу до творчої діяльності, мистецтва взагалі [154].

Інтеграція художніх знань та уявлень учнів здійснюється у програмі «Мистецтво» на таких рівнях:

1. Духовно-світоглядному (через спільний тематизм), що відбиває фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям.

Спільними для всіх видів мистецтв естетичне, відображення в художніх образах закономірностей людського буття, духовного світу людини, її почуттів, ідеалів: доброти, вірності, благородства тощо.

Образотворче мистецтво відображає світ, розкриває явища в людському до них відношенні, а отже і внутрішній світ людини, її внутрішню природу.

2. Естетико-мистецтвознавчому (через спільність або спорідненість понять, категорій). Це такі елементи художньої мови, як ритм, час, рух, симетрія, контраст, форма, композиція, розвиток та ін. Учні оволодівають ними шляхом власного відкриття у процесі сприймання художніх творів, дослідження природних явищ, експериментування зі звуками, фарбами, образами тощо. Дитина займає позицію дослідника світу, мистецтва й себе. Учні опановують естетичні поняття на художньо-естетичному матеріалі, який поєднує національні культурні традиції й здобутки світової спадщини, зразки класичного і сучасного мистецтва різних стилів, жанрів, що всіляко збагачує їхні уявлення, насичує художніми враженнями.

3. Психолого-педагогічному (через технології інтегрованих уроків різного типу) [195].

Застосування інтеграції передбачається на традиційних предметних уроках (наприклад, музики та образотворчого мистецтва), на факультативних заняттях, у позакласній роботі та під час опанування інтегрованого самостійного курсу, що може викладатися паралельно з навчальними предметами. Творчі завдання інтегративного спрямування можуть використовуватися на уроках незалежно від теми. Це дає можливість включати їх у будь-який момент уроків, відповідно до процесу формування здібностей учнів.

Інтегрована програма передбачає допомогти дитині оволодіти “азбукою” спілкування з мистецтвом, дати уявлення про взаємозв’язок явищ, предметів, існування різноманітного світу культури і мистецтва.

Результатом такої інтеграції мистецтв є цілісність створених чи відкритих учнями художніх образів та формування початкового уявлення про художню картину світу.

Відомий педагог і вчений Ш.Амонашвілі писав, що в усіх творах мистецтва відображене чуттєве, емоційне ставлення до людей, природи, до себе, до життя в цілому. Симфонії, художні полотна, пластичні рухи тіла – це різні форми прояву людської радості, суму, бажань, і щоб зрозуміти їх, необхідно знати мову кожного мистецтва. “І я хочу, – писав він, – щоб діти не сьогодні, так завтра відкрили для себе навколишню дійсність і засвоїли ту різну мову, що її зображує. Тоді, я певний, вони краще пізнають себе, а самовираження у музиці, малюнку, танцях стане для них процесом естетичної насолоди, радості сприйняття світу” [8, 26].

Отже, інтеграція мистецтв у процесі художнього навчання й виховання у початковій школі покликана:

- висвітлити багатогранність світу, різні аспекти якого не можуть вичерпно бути розкритими засобами будь-якого одного виду мистецтва (А.Зісь);
- посилити естетичний вплив художніх образів на особистість, оскільки жодний окремо взятий вид мистецтва не може вирішити всю повноту завдань естетичного виховання дитини; лише сукупність мистецтв може розвинути творчий потенціал, зробити особистість духовно багатою (В.Ванслов)
- розширити межі художньо-образних уявлень, оскільки об’єднаний мистецький вплив поглиблює розуміння й переживання творів мистецтва (Н.Аніщенко, Г.Падалка, Г.Шевченко); базове навчання передбачає засвоєння системи ставлення людини до навколишнього світу на основі розуміння підсистем: людина-природа, людина-людина, людина-культура, людина-мистецтво тощо, викликати прагнення до самовираження у практичній художній творчості.

Для художньої творчості важливе значення має цілісність сприймання, яка допомагає відтворювати реальні і водночас по-своєму прекрасні предмети і явища навколишньої дійсності, рівень інтерпретації життєвих явищ, логіку художньо-образної картини світу. Синтез набутих знань і різноманітних процесів сприймання складають основу світобачення. Тому використання елементів міжгалузевої інтеграції на уроках образотворчого мистецтва сприятиме розширенню знань, художньому освоєнню дійсності, формуванню вміння бачити, емоційно відгукуватися та усвідомлювати красу, естетичні якості різноманітних явищ і об'єктів діяльності явищ природи рослинного і тваринного світу, міст і сіл, будинків і квартир, зовнішнього вигляду людини (віддзеркалених в одязі, прикрасах, зовнішніх рисах, пластиці тіла) та її внутрішнього світу (переживання, почуття).

Таким чином, використання принципу інтеграції є однією з особливостей під час формування стратегії оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізації, гуманітаризації та особистісно зорієнтованого навчання. Факторами, які сприяють розв'язанню суперечностей проблем змісту форм і методів навчання у початковій школі є:

- врахування індивідуальних особливостей учнів;
- стимулювання емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів;
- сприяння дієвості уяви і фантазії дітей;
- різноманітність способів реалізації художнього образу в образотворчій діяльності (самовираження) учнів;
- використання міжпредметних зв'язків та інтеграції змісту художніх дисциплін та елементів міжгалузевої інтеграції.

Сукупність названих факторів є педагогічними умовами оновлення змісту форм і методів навчання у початковій школі, які покладено в основу творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва і потребують експериментальної перевірки при викладанні образотворчого мистецтва за найсучаснішою програмою інтегрованого курсу “Мистецтво” (авт. Л.Масол, Є.Белкіна, Л.Бзовська, О.Даниленко, О.Корнілова, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, О.Павленко, В.Рагозіна, О.Терещенко) у початковій школі.

Експериментальне дослідження педагогічних умов творчого

розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва

Перевірка ефективності розроблених педагогічних умов здійснювалася у ході формуючого експерименту за методикою творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва, яка визначається гуманним характером навчально-виховного процесу.

Специфіка методики полягає у:

- створенні умов, за яких усі діти мають рівні можливості до самореалізації у творчій діяльності (принцип природовідповідності, врахування індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку);
- використання методів стимулювання емоційно-чуттєвої сфери дітей, що дозволяє знімати почуття невпевненості, страху, сприяє встановленню дружніх взаємовідносин суб'єктів навчання, формує творчу мотивацію діяльності. Це досягається ігровими методами та прийомами заохочення, позитивною підтримкою, створенням ситуацій успіху, вільного вибору, емоційно-позитивних переживань тощо (принцип емоційності);
- перенесення акцентів засвоєння знань на їх відкриття у практичній діяльності, що сприятиме формуванню в учнів практичних умінь і навичок роботи різними матеріалами та інструментами (реалізація принципу практичної спрямованості змісту навчання, зв'язку з життям); розв'язання творчих завдань в образотворчій діяльності прийомами і засобами, спрямованими на розвиток уяви і фантазії, що є вагомим у творчому розвитку особистості учня;
- такій організації навчально-виховного процесу, коли образотворча діяльність учнів проникає у зміст не лише мистецьких дисциплін, а й у зміст інших навчальних предметів і стає ефективним засобом засвоєння навчального матеріалу, розвитку розумових здібностей, формування системи загальнонавчальних умінь та навичок (реалізація принципу інтеграції різних галузей знань та видів діяльності, що визначає новизну даної методики).

Методика експериментального дослідження базувалась на художньо-дидактичних засадах інтегрованої програми “Мистецтво” [195], при цьому ми передбачали забезпечення особливих блоків досліджуваних умов: потенціал змісту програми щодо завдань творчого розвитку; процесуальний рівень (методи, прийоми, технології, засоби); мотиваційний – емоційний фон уроку. При цьому кожен із вказаних блоків реалізується з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Формуючий експеримент здійснювався протягом трьох навчальних років (2000-2001, 2001-2002, 2002-2003) на базі ЗОШ I-III ступенів №2 с.м.т.Маньківка, Черкаської області, гімназії-інтернату гуманітарно-естетичного профілю с.Шевченкове, Звенигородського району, Черкаської області; ЗОШ I-III ступенів №2 м.Миронівка, Київської області та ЗОШ №37 м.Севастополя

(АР Крим).

В основі організації педагогічного експерименту був метод експериментальних і контрольних класів. При цьому в експериментальних класах вводився експериментальний фактор, а в контрольних класах – ні.

Мета формуючого експерименту – перевірка ефективності педагогічних умов творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Процес проведення експериментального дослідження творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва проходив поетапно: 1) виникнення творчої ситуації; 2) евристичний етап; 3) творчо-самостійний.

Виділені етапи не мали жорсткої регламентації у часовому вимірі навичками творчої діяльності.

Виділення першого етапу (виникнення творчої ситуації) зумовлено віковими особливостями учнів та специфікою їх навчальної діяльності.

Як відомо, виникнення творчої ситуації залежить від емоційно-почуттєвої сфери (почуття новизни, чутливість, схильність до творчого сумніву) та художнього сприймання. Якщо розвиток вольових, емоційних, мислительних процесів молодших школярів перебуває у стані формування, то головне завдання вчителя на першому етапі полягало у створенні емоційного мікроклімату в колективі. З метою введення дітей до світу образотворчого мистецтва необхідно було збудити інтерес до пізнання, сприймання й осмислення емоційно-образного змісту образотворчого мистецтва.

Шкільна практика переконує, що результат творчої діяльності багато в чому залежить від початку уроку, від перших хвилин зустрічі учителя з учнями. Настрій педагога миттєво передається школярам. Його перші слова, емоційна піднесеність, енергійність відіграють вирішальну роль на стартовому етапі уроку.

Початок уроку повинен носити елементи стимулювання учнів до творчої діяльності. Тому важливо забезпечити емоційно-позитивний зачин уроку (у свій час учителі-практики застосовували для цього терміни “інтригуючий початок уроку”, “емоційна зав’язка уроку” та ін.).

Використання різних видів мистецтва у формуючому експерименті дало змогу школярам глибше увійти в художній образ, сприяло розвитку уяви, фантазії. Тому саме такий підхід належним чином забезпечує використання різних мистецтв у

навчально-виховній діяльності.

Оскільки, програмою передбачено організацію бінарних уроків, тобто ведення уроку двома вчителями-спеціалістами, або класоводом і вчителем музики, ми запропонували побудову “спарених” уроків, де першим уроком виступає урок музики, а другим – урок образотворчого мистецтва. Горизонтальний тематизм уроків забезпечує підсилену мотивацію уроку, виникненню творчої ситуації, адже музика сприяє емоційному спалахові та є підґрунтям у пізнавальній діяльності, а різні види мистецтва розширюють світогляд дітей, сприяють загальному художньому розвитку, що відображається в самостійній творчій діяльності.

Зазначмо, що стимулами мотиваційного компонента, крім уроку, були такі форми навчання як екскурсії та ігри, які сприяли збудженню інтересу до пізнання мистецтва та творчої діяльності учнів.

Враховуючи те, що нині на зміну авторитарній педагогіці, приходять особистісно зорієнтована педагогіка, яка базується на зміні позиції учня, своє ставлення до учня ми перетворили на суб’єкт-суб’єктні відносини, тобто брали до уваги власне ставлення учнів до спільної діяльності і враховували психічний розвиток дітей. Докорінно змінюючи позицію учня, ми так організували навчально-виховний процес, щоб створити всі умови для самостійного творчого зростання учнів, їх самовираження і самореалізації, враховуючи при цьому діалогізацію спілкування та добір адекватних методів навчання і виховання. Оскільки, діалогічний підхід до навчання і виховання є не лише методом, а й змістом, джерелом особистого досвіду, то це дало змогу включити учнів до творчого діалогу в системі “учень-учень”, “учні-вчитель”, змінити наші педагогічні настанови: від питання “яким повинен бути учень” до того, “хто є мій учень”.

У створенні виховного середовища ми враховували такі аспекти: моделювання творчих ситуацій у співпраці з учнями; використання якісно-нових прийомів, що ґрунтуються на рефлексивно-вольових механізмах співпереживання й емоційно-позитивного оцінювання і ведуть до самовиховання, самоствердження особистості. Це сприяло формуванню пізнавальних інтересів позитивної мотивації, спонукало до творчої діяльності.

Обираючи програму “Мистецтво”, розроблену колективом авторів під керівництвом Л.Масол, ми поставили за мету

гуманістично спрямувати її зміст. Він полягав у тому, щоб під час сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні і спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особистості, виховувати потребу і здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення. Це досягалося завдяки добору і використанню відповідної методики

Під категорією “метод” ми розуміли шляхи і способи керівництва різними видами діяльності учнів (навчальною, трудовою, ігровою, гностичною і та ін.) з метою формування у них необхідних якостей для творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. Загальновизнаним групам словесних, наочних і практичних методів ми надали стимулюючого забарвлення, тобто такого, що спонукає до творчої діяльності.

Серед методів навчання ми обрали такі: словесні (бесіда, дискусія та ін.), наочні – ілюстрація, (показ ілюстрованих посібників) та демонстрація (досвіди, кінофільми), практичні – відтворювальні (з метою закріплення відомого) та тренувальні (із метою формування умінь та навичок). Ці методи використовувались інтегровано. Основним призначенням цієї групи методів було отримання інформації з різних джерел. Крім названих методів ми використовували ще дві групи методів. Це – група методів стимулювання й мотивації (інтерес до навчання, почуття обов’язку, відповідальність у навчанні) та методи контролю й самоконтролю (усні, письмові, лабораторно-практичні).

Виховними методами у нашому дослідженні стали методи впливу і переконання, методи організації практичної діяльності та методи стимулювання. Всі вони мали комплексний характер і використовувалися у постійно змінних конкретних навчальних ситуаціях, які визначалися означеними нами педагогічними умовами.

Враховуючи специфіку молодшого шкільного віку, ми застосовували не поєднані у систему пошукові методи, що сприяло як створенню мотивації до образотворчої діяльності, так і її закріпленню у практично-творчій діяльності самих учнів.

Система пошукових методів передбачала застосування творчих завдань, які дали змогу молодшим школярам створювати художні образи. При цьому у системі творчих завдань нами виділено декілька їх видів, зокрема, що мають художньо-образний характер і ті, що залучають учнів до навчально-практичної

діяльності. Вони були спрямовані на зростання самостійності учнів, ускладнення їх пошуково-мислительних дій, на динаміку розгортання творчих проявів учнів у створенні художнього образу, збільшеням елементів інтеграції.

У нашому дослідженні творчі завдання та їх розв'язок розглядаються з погляду творчої самореалізації учнів, а також оволодіння ними новими знаннями та способами творчої діяльності. Для оволодіння новими знаннями використовувалися методи і завдання, спрямовані на стимулювання навчальної діяльності учнів. Такими методами є гра (художня, пізнавальна), що забезпечує у навчальному процесі емоційну обстановку, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчання; метод створення ситуацій інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок; метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (фактів, явища, події).

Художня гра, як засіб педагогічної корекції емоційної сфери особистості молодшого школяра є невід'ємною частиною одного з найефективніших методів психокорекційного впливу – артотерапії, який побудований на використанні мистецтва як художньо-образної діяльності та заснований на стимулюванні креативних творчих процесів. Тому дітям із недостатньо врівноваженою емоційною сферою ми надавали додаткові можливості її компенсації. В якості такої компенсації став процес художньої діяльності, оскільки художньо-ігрова образність пропонує специфічний художній спосіб пізнання навколишнього світу, який сприяє самоствердженню особистості. Художня гра стала джерелом нових позитивних переживань дитини, поєднаних із вивченням та реалізацією можливостей творчої експресії, що породжувала нові креативні потреби і способи їх задоволення.

Щоб найкраще інтенсифікувати підключення емоційної сфери дитини, ми врахували особливості саме художньої гри, яка є симбіозом рольової гри та рис художньої діяльності. Цього ми досягли шляхом:

- обов'язкової актуалізації та залучення індивідуального досвіду учнів до сфери ігрової діяльності; при цьому малося на увазі, що актуалізації підлягає не будь-який, а саме емоційний досвід – коло емоційно-насичених уявлень, образів – необхідний та обов'язковий компонент художньої гри;
- пов'язанням гри із творами мистецтва, завдяки чому відбувалося

ефективне засвоєння соціально вагомих цінностей;

– креативного спрямування характеру художньої гри на основі несподіванок, новизни, творчого самовідкриття її перебігу.

Зважаючи на те, що характерною рисою молодших школярів є нестійкий пізнавальний інтерес, несформованість мотивів творчої діяльності, до змісту уроків образотворчого мистецтва ми вводили бесіди, спрямовані на поступове формування позитивної мотивації учіння і творчої роботи. При цьому запитальний блок бесіди ми будували так, щоб дитина постійно діяла, була активним суб'єктом, а не пасивним об'єктом сприймання інформації вчителя. При цьому природне прагнення до новизни задовольнялося самими учнями, оскільки кожна відповідь на запитання була “відкриттям” дітей.

Враховуючи те, що учнів початкової школи характеризує гострота та свіжість сприйняття та емоційність уяви, дієвість уяви і фантазії ми розвивали розвивали і тренували різними прийомами і способами:

– аглютинація – “склеювання”, комбінація, злиття окремих елементів або частин декількох предметів в один образ, наприклад, образ водяної русалки створено з образів жінки (голова і тулуб), риби (хвіст) і зеленого жабурина (волосся);

– акцентування – виділення і підкреслення будь-якої частини, деталі у створюваному образі, наприклад, карикатуристи виділяють найбільш значиме в образі, змінюючи пропорції: балакуна зображують з довгим язиком, любителя поїсти – із величезним животом;

– гіперболізація – збільшення або зменшення предмета, зміна кількості частин предмету або їх зміщення, наприклад, дракони, які мають сім голів, одноокий циклоп;

– схематизація – згладжування відмінностей предметів і виділення рис подібності між ними, наприклад, так створюються національні орнаменти й узорі, елементи яких запозичені з навколишнього світу;

– типізація – виділення істотного, яке повторюється в однорідних явищах, і втілення його в конкретному образі [200, 57-58].

– порівняння та зіставлення спрямовані на розвиток умінь дітей бачити в подібних явищах специфічні особливості та в різних явищах віднайти спільні риси, наприклад бачення в різних явищах спільних рис та вироблення на цій основі навичок художнього узагальнення, своєрідного синтезування при інтерпретації творів одного виду мистецтва засобами іншого;

– міжпочуттєва асоціація - передбачає емоційну реакцію на слово,

жест, звук непристосованого для цього, протилежного органу відчуття, наприклад, при звучанні музики з'являються певні зорові, а не слухові асоціації;

– експериментування кольорами дозволяє виявити спрямованість учня на певну діяльність, настрій, фізіологічний стан, наприклад, ілюстрування музики, казок та інших засобів усної народної творчості (згідно із спостереженням художників і мистецтвознавців, червоний колір збуджує, зігриває, оживляє, активізує, є енергійним і дуже багатим асоціаціями; жовтогарячий – веселий, життєрадісний, палкий, об'єднуючий радість жовтого зі збудженням червоного; жовтий – теплий, підбадьорюючий, веселий, привабливий, трохи кокетливий; зелений – спокійний, сприяє створенню приємного (затишного) настрою, дуже багатий асоціаціями; синій – спокійний, серйозний, ніжний, сумний, мирний, сентиментальний; фіолетовий колір об'єднує емоційний ефект червоного й синього кольорів – одночасно притягуючий і відштовхуючий, наповнений життям і збуджуючий тугу та смуток).

Крім названих прийомів, в образотворчій діяльності дітей використовувалися й інші, наприклад оригінально-технічні. Так, для зображення пухкого снігу діти використовували техніку “малювання зубною щіткою”. Іскристий сніг діти відтворювали, змішуванням білої фарби із сіллю, і нанесенням їх щіткою на малюнок.

Для створення просторового тла малюнка учні використовували техніку “монотипію”, яка полягала у тому, що на поверхню скла наносили фарби необхідних тонів, змушуючи їх із милом. На скло накладається папір і притискається – монотипія готова.

Для створення фантазійних образів школярі використали техніку “кляксографію”. Роздуваючи трубкою вологу ляпку туші, утворюються різні фантастичні образи. Для створення рельєфних малюнків учні користувалися “рельєфними фарбами”, які готуються із води, крохмалю, солі й гуаші.

Цікавою для створення графічних художніх образів була техніка “Свічкографія”, де основні контури виконуються свічкою (парафіном). Потім виконується пейзаж.

Для створення (наприклад, космічного простору) учні скористалися чудовою технікою “набризкування”, тобто на тонований папір за допомогою зубної щітки набризкують різнокольорові бризки, що мало ефект зоряного неба.

Організацію занять з образотворчого мистецтва ми будували

на принципах: нестереотипності, структурної різноманітності і режисури; залучення учнів до співпереживання, створення відповідно до теми уроку емоційного настрою (включення ігрових, казкових моментів, інших видів мистецтв); наявності трьох основних структурних компонентів уроку (відповідно до законів будь-якої творчості) – сприймання, формування творчого задуму, посилення творчої реалізації.

Моделювання змісту інтегрованих уроків та використання міжпредметних зв'язків ми здійснювали на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій (“ритм”, “композиція”, “контраст” тощо), які сприяли ефективному опануванню учнями специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтв та розумінню його цілісності через спільний тематизм. Розробляючи інтегровані уроки, ми враховували індивідуальні особливості дітей їх здібності, інтереси, тому з підвищенням ролі диференціації художньо-творчої діяльності дітей, у формуючому експерименті надано переваги художньо-ігровим формам роботи (театралізовані: інсценізація, імітація, лялькові діалоги; хореографічні: танцювальні пісні-ігри, пластичне інтонування тощо). Для поглиблення знань учнів і формування цілісної картини навколишнього світу ми використовували елементи міжгалузевої інтеграції (змісту уроків різних дисциплін початкової школи) через спільність тем. Наприклад, художній образ зими (чи іншої пори року в українському читанні): в образотворчому мистецтві – вивчення казок та ілюстрації до казок; різноманітність рослинного чи тваринного світу (природознавство та образотворче мистецтво (аніمالістичний жанр)); складання творів-описів “Сніг іде”, “Осінь така мила”, “Квітуха галявина” тощо на уроках української мови та малювання композицій на ці ж теми на уроках образотворчого мистецтва.

Таким чином, в основу методики творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва покладено ряд методів і прийомів особистісно-зорієнтованого спрямування. Для реалізації виділених нами педагогічних умов, спрямованих на розвиток емоційно-почуттєвої, мотиваційної, когнітивної сфер особистості учня, які збагачуються в процесі практичної творчої діяльності, передбачено творчу діяльність учителя. Тому впровадження нашої методичної системи на уроках образотворчого мистецтва (за програмою “Мистецтво”) покликана забезпечити реалізацію закладених у зміст програми ідей і спрямована на розвиток таких якостей учнів як ініціативність, активність,

самостійність, креативність, критичність.

Упроваджуючи у практику навчально-виховного процесу початкової школи програму “Мистецтво”, ми передбачали використання технологій особистісно розвивального спрямування на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії, діалогу культур; надання пріоритету інтерактивним та ігровим методикам, емоціогенним ситуаціям. Нами також передбачено гнучке і гармонійне поєднання змісту викладання художньо-естетичних дисциплін, збагачених творчістю вчителя, його авторським “баченням”.

Наводимо фрагменти уроків, у яких використано методи стимулювання емоційно-чуттєвої сфери дітей.

Урок 1. Зображення ліній. Характер ліній. (Програма “Мистецтво”, 1 клас).

Експерсія до шкільного саду здійснюється з метою виявлення в природі різних лінійних форм, що виражають певний емоційний стан. Такими формами є гілки дерев, струмки після дощу.

Вчитель: – Діти, уважно подивіться на гілки дерев клена, берези, дуба, липи і порівняйте їх.

Діти: – Гілки берези ніжні, тендітні, співучі. У дуба – міцні, кремезні, як у богатирів руки. У клена гілки гордівливі, стрімкі. У липи – сумні, самотні.

Вчитель: – Як бачите, рослинні форми передають певний настрій, характер. А тепер давайте подивимося на струмочки і визначимо їх настрій.

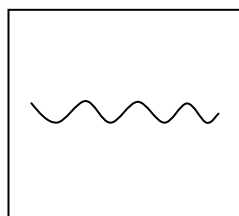
Діти: – Ось струмок веселий, дзвінкий, він звивається змією, що підхвачує маленькі потічки і заражає їх своїм сміхом.

А ось струмок збентежився. Перед ним стала стіна і він зупинився, ніби завмер на місці.

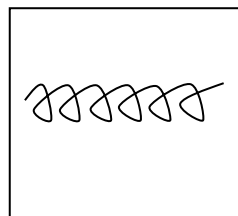
А ось два струмки сваряться між собою, бо дуже схожі на зубчасті сердиті доріжки.

Вчитель: – Так, якщо дивитися на струмки зверху, то ми побачимо, що струмок своєю доріжкою створює відповідно своєму настрою лінію. Тому зображення ліній залежить від її характеру.

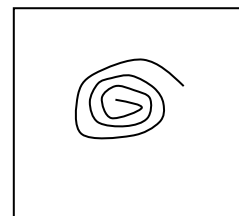
Оскільки діти на попередньому уроці ознайомились характером мелодії, можна провести гру “Характер музики покажи лінією”. Діти слухають різну музику за характером: веселу, сумну, спокійну та ін., відображаючи настрій за допомогою лінії, показують характер лінії пластичними рухами рук.



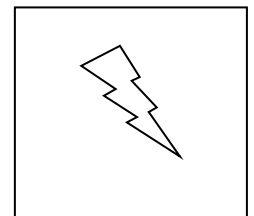
Спокій



Весела



Переляк



Злість

Урок 2. Теплі і холодні кольори. (Програма “Мистецтво”, 1 клас).

Для емоційного збагачення уроку в осмисленні теплих і холодних кольорів дітям пропонується перегляд уривків мультфільму за казкою Г.Х.Андерсена “Снігова королева”.

Для порівняння кольорової гами пропонується докладніше обговорення та порівняння сюжетів – картинок царства Снігової королеви і квітник жінки, яка уміла чарувати.

Вчитель: – Діти, який характер мала Снігова королева?

Діти: – Злий, черствий, холодний, недобрий.

Вчитель: – Які кольори переважають у зображенні володінь Снігової королеви?

Діти: – Синій, фіолетовий, голубий, білий, сіро-синій.

Вчитель: – Отже, діти, кольори, в яких переважають відтінки синього кольору називаються холодними. Снігова королева в кожний колір додає синю холодну крижинку і тому всі утворювані кольори будуть холодними. А подивіться на сад жінки, яка вміла чарувати. Яка це жінка?

Діти: – Ця жінка добра, лагідна, усміхнена, ніжна.

Вчитель: – Які кольори переважають у зображенні саду цієї доброї жінки?

Діти: – Помаранчевий, жовтий, яскраво-зелений, червоний.

Вчитель: – Який висновок ми можемо зробити?

Діти: – Усі кольори, в яких є частинка сонечка, тобто жовтого, називаються теплими.

Вчитель: – Дійсно, теплі кольори сприймаються як більш сонячні, більш радісні, щасливі, веселі. А холодні нагадують про тривогу, печаль, таємничість.

Щоб діти засвоїли холодні і теплі кольори, їм пропонується об'єднати теплі і холодні кольори в колірне коло (жовтий, оранжевий, червоний, фіолетовий, синій, голубий, зелений). Синій колір – головний у гамі холодних кольорів, утворити холодні відтінки кольорів можна за допомогою синьої фарби. (Діти виконують вправу на утворення холодних відтінків кольорів).

Помаранчевий, жовтий і червоний кольори утворюють теплі відтінки. Діти утворюють теплі кольори шляхом змішування фарб (зеленої й оранжевої, жовтої і зеленої тощо).

Для закріплення знань дітям пропонується розділитися на дві команди: 1 – Снігова королева; 2 – Фея квітів. Кожна із команд

повинна намалювати королівство чи саму королеву, квітковий сад, чи фею квітів, використовуючи теплі і холодні кольори.

Урок 3. Виразальні можливості форми. Створення композиції “Грибна поляна” (Програма “Мистецтво”, 1 клас).

Щоб підсилити сприйняття учнями можливостей форми, об’єму для відображення різних емоційних станів, пропонуємо почати урок з інсценізації п’єси О.Підсухи “Хвалилися гриби”, де діти грають ролі різних грибів, та, передаючи мімікою характер кожного персонажу.

Боровик:

Я гриб – боровик,
Маскуватися звик,
Мусли ліс обійти,
Щоб мене знайти
А кому знайти удається,
Знай, тому всміхнулося щастя,
Бо смачнішого нема
Між грибами усіма.
Хто не вміє нас шукати,
Тим адресу можу дати:
Ми і в лісі, й на галяві,
Корінь білий, верх смаглявий
Хто на слід наш натрапляє,
Повен кошик назбирає.
Ростемо ж не поодинці,
Нас шукайте у низинці.

Сироїжка:

Я – сироїжка, біла ніжка,
У різний колір чепурюсь.
Така тендітна, така я ніжна,
У руки візьми – і кришусь.
Хоча кришусь, хоча тендітна, а
Кажуть дуже апетитна.
Хто куштував хоч раз мене,
Забачить у лісі – не мене.

Мухомор:

Я мухомор, я людомор,
Кашкет цяцькований розлогий,
А сам стрункий і довгоногий.
Серед урочища грибного
Не знайдеш красеня такого.
Та я отруйний, пам’ятай,
Мене побачиш – обминай!

Лисички:

Ми, лисички, жовті личка,
Ростом зовсім невеличкі
Не червиві, дуже чисті,
Не ховаємося в листі

Печериця:

По-нашому я печериця,
А по-французьки – шампіньйон.
Хоч куцонога, білолиця,
Але витримую фасон.
Засмажте мене у сметані,
Й куди тому боровику!
Мене шукайте на світанні
У лісі, полі, у садку.

Опеньки:

Ми опеньки,
Ніжки тоненькі.
Шиї мов цівки
Круглі голівки.
А як більші виростаєм,
Парасольки розкриваєм і т.д.

Зображення кожного гриба актори залишають на магнітній дошці, щоб детальніше обґрунтувати форму гриба, відповідно до його характеру. Звичайно, перед самостійною творчою роботою дітей, зображення необхідно зняти. Дати можливість дітям самостійно відтворити образи різних грибів так, як вони це уявляють.

Проте, для учнів, які тільки-но почали навчатися образотворчому мистецтву, вміння проникнути в художній образ є нелегким завданням. Крім того, діти не можуть висловити свої почуття, адже характерним для них є недостатній словниковий запас. А ще, діти, залежно від свого характеру, темпераменту не всі мають сміливість висловлюватися, тому ефективним способом визначити рівень художніх емоцій є ігри завдання та візуальні тести. Такі завдання допоможуть учителеві оцінити рівень художньо-емоційного розвитку учнів та здійснення індивідуального підходу до кожної дитини.

Пропонуємо використати гру “Грибна сім’я” із диференційованими творчими завданнями.

Гра “Грибна сім’я”.

Завдання: передати формою і кольором зображення грибів: сиріжки, печериці, мухомора. Відтворити в зображенні їх характер.

I Варіант. Діти відтворюють реальні форми грибів за допомогою олівців.

II Варіант. Діти відтворюють не лише реальні форми гриба, а й утворюють подібні йому менші, більші, розташовуючи їх на поляні.

III Варіант. Діти, відтворюючи форми грибів, надають їм мімічних зображень, оживлюючи образи, поєднують у композицію “Грибна сім’я”.

Відтворіть характеристики грибів на папері. Мухомор – людомор. Сиріжка – біла ніжка в різний колір чепурюсь. Печериця – куцонога, блідолиця.

Малювання грибів удосконалює навички передавати в малюнку будову, форму та колір предметів із найтипівшими ознаками їх; порівнювати зображення з натурою, виявляючи його форму забарвленням.

Насамперед при малюванні грибною сім’ї, ми звертаємо увагу на композиційне розміщення малюнка на аркуші паперу, а також на його виконання, що полягає у позначенні легкими лініями загальної форми грибів і поступовому малюванні деталей природи. Потім

підбирають колір для шапочки чи ніжки гриба. Дітям дається можливість оживити гриби, зображаючи їм обличчя та міміку.

Дітей, які справилися з I і II варіантом завдань, потрібно залучити до бесіди такими питаннями: Чому “людомор?” (бо отруйний); Добрий гриб чи злий? (злий). А якою настрою музика підходить для образу мухомора? (груба, насторожена). Намалюйте обличчя мухомора.

Діти, які виконали третій варіант завдань, відчують емоційне піднесення, радість, із задоволенням коментують свої малюнки, ведучи дітей у свій світ фантазій.

З дитячих робіт видно, що ріст емоційного потенціалу учнів під час використання ігрових елементів, елементів театралізації спонукає дітей до творчої діяльності, ефективно сприяє виникненню творчих ситуацій.

Гра-завдання “Вирази емоції апельсина”.

Мета завдання: дати первісні навички вираження емоційного стану засобами образотворчого мистецтва (лінії, кольору).

Дітям дається можливість відтворити різні емоційні стани за допомогою олівців, фарб (на вибір) на картках, де олівцем зображено контури апельсина.

I Варіант. За допомогою олівців зобразити емоційний стан протилежних за настроєм двох апельсинів (радість-горе).

II Варіант. Зобразити різний емоційний стан апельсинів за допомогою олівців, передати відповідний вираз обличчя.

III Варіант. Зобразити емоційний стан за допомогою кольорової плями, характерної даному настрою та виразу обличчя. Можливі творчі доповнення.

Вчитель акцентує увагу дітей на тому, що за допомогою лінії, кольору, можна передати настрої предметів. Так, залежно від того, як, наприклад, лінією показати ротик, то можна спостерігати появу усмішки чи спокою, переляку чи злості на обличчі предмета.

Також діти виконують подібну вправу з очима, бровами (за принципом фоторобота) відповідно до настрою зображуваного предмета.

Колір також має неабиякі виражальні можливості: смуток – гамою холодних кольорів, радість – гамою теплих кольорів, злість – більш насиченими, темними кольорами з додаванням чорної фарби. Тут слід зазначити, що чорна фарба активна і тому її треба набирати пензлем, ледь торкаючись, після роботи пензлик треба ретельно промити водою. Дітям, що справилися за даний період часу з першим та другим варіантом завдань, які були більш простими,

вчитель пропонує ігри, які б викликали у дітей не зображені ними емоції. Наприклад, гра “Вовк і заєць”. Діти в парах показують образ злого вовка і переляканого зайця, потім – навпаки. Запитаннями про відповідність кольорів і настрою, тобто тим самим спонукають дітей до роздумів, до діалогу з учителем та зі своїми товаришами, до розуміння різних емоційних станів. Слід відзначити, що дослідне навчання показало, що малюнки дітей показують ставлення їх до творчої діяльності, розвиткові асоціативного мислення тощо.

Наведені дитячі малюнки до цього завдання, виконані учнями, показали, що всі діти активно включаються в ігровий процес та із задоволенням виконують завдання.

Гра кольорових фантазій під музику.

Мета завдання: передача кольоровими плямами характеру музичного твору (аквареллю по-мокрому) та значення холодних і теплих кольорів.

В.Барвінський “Український танець” – червоний;

К.Стеценко “Вечірня пісня” – сіро-блакитний;

I Варіант. Діти зображують пляму жовтого кольору відповідно до музики і пляму синього кольору.

II Варіант. Діти зображують гру жовтих і червоних кольорів або ж синіх фіолетових.

III Варіант. Діти відтворюють гру теплих кольорів і їх відтінків або ж холодних кольорів і їх сполучень.

Дітям, яким вдалося виконати завдання більш простіших I і II варіантів, потрібно допомогти утворити палітру теплих кольорів, що ніби “танцюють” в українському танцеві. Надається можливість протанцювати, покрутитися, пострибати під музику.

В утворенні гама холодних кольорів потрібно дітям нагадати колискові пісні, діти самі співають для своїх улюблених іграшок. Це дає змогу передати спокій, умиротворення, додаючи в кожен фарбу синього, голубого кольору, що в техніці по-мокрому дає фантастичні перетворення. Діти, що справилися самостійно із третім варіантом завдань доповнюють свої малюнки розповідями і коментуванням.

Виконані завдання, в яких відображено активність дітей включених в творчу діяльність, виникнення творчої ситуації засобами музики та візуального мистецтва (у даному завданні колірними гами).

Як бачимо, підняття позитивного емоційного стану дітей у процесі мотивації успішно впливає на виникнення творчої ситуації пізнання та творчо-практичну діяльність учнів початкової школи.

Оскільки, пізнавальна діяльність дітей націлена на розвиток творчого мислення, розширення кругозору дітей та розвитку фантазії й уяви, тому використання наочності є ефективним емоційним та пізнавальним засобом впливу на учнів.

Твори образотворчого мистецтва як особливий різновид людської діяльності опосередковано відображають та оцінюють об'єктивну дійсність, сприяють формуванню інтелектуальних, моральних, емоційних та естетичних здібностей особистості, надають широкі можливості для духовного збагачення та розвитку творчого начала дітей молодшого шкільного віку. Саме через ознайомлення дітей із творами образотворчого мистецтва в супроводі прекрасної музики, поетичного, слова яскравої дії, можна викликати в дитини сильний емоційний відгук – подив, що реалізується в наступному прояві – пізнанні, сприйманні, творенні.

Фрагмент інтегрованого уроку “Осінні барви”, (програма “Мистецтво, 2 кл.”) метою якого є сприйняття краси осінньої природи у творах образотворчого мистецтва і музики.

Вчитель: – Діти, уважно розгляньте картини (О.Шовкуненко “Золота осінь”, Т.Яблонська “Жовтень”). Визначте жанр картини (за методикою учні знайомі з цим поняттям раніше).

Учні: – Це пейзажі, тому що на них зображена природа.

Вчитель: – Яка пора року зображена на картинах, з чого це видно?

Учні: – На картинах зображено пору року осінь, адже листя на деревах жовте, червоне, багряне; є опале листя.

Вчитель: – Які кольори використали художники?

Діти: – Жовті, рожеві, червоні, коричневі, зелені тощо.

Вчитель: – Щоб зрозуміти художника потрібно уявити себе на його місці, проникнутися почуттями, які переживав майстер і на хвилинку увійти в картину. Нам допоможе в цьому музика П.Чайковського “Осіння пісня”. Під музичний супровід вчитель або учень виразно читає вірш Л.Орендовської “Осіння мелодія”:

Мчить осіння музика	Хвилюються важкі хмари,
На червоних конях.	Швидко пропливають,
Лист зів'ялий я	Вже останні журавлині
тримаю	Крики затихають.
У своїх долонях.	Мчить осіння музика
Тихо падає на землю	На червоних конях.
Пожовтіле листя.	Золотеє листя сяє
Вже дерева одягнули	На моїх долонях.
Золоте намисто.	

Вчитель: – Прислухайтесь в звуки картини. Що ви чуєте?

Учні: – Шелестить листячко, дихає вітерець, перешіптуються дерева, десь співає сумну пісеньку струмок, далеко чути жалібний крик відлітаючих птахів.

Вчитель: – А що ви новенького побачили?

Учні: – Як прекрасна дівчина-осінь вмочає пензлик у сонячні фарби і розмальовує все навкруги. А я бачу, як листячко танцює прощальний вальс. На мою думку, десь під стовбуром сховався переляканий зайчик, який боїться навіть вітру.

Вчитель: – Як бачимо, споглядаючи картини, можна багато що нового побачити і почути. І в цьому нам допомагає поезія і музика.

Дітям пропонується завдання намалювати осіннє листя, яке нам дарує чарівниця-осінь. Метою цього завдання є удосконалення технічних навичок передачі колірних і тонових відношень у формі плоских предметів. Спочатку (з натури) вивчаємо конструктивну будову та пропорції листків клена, з'ясовуємо послідовність його зображення: розміщення на аркуші, послідовність виконання для акварелі, яким він має бути.

Спочатку легкими лініями намічаємо напрям і вершину листка на форматі паперу, завдяки проведенню основної жилки і дві бічні. Потім тонкими лініями передаємо загальну форму. Закінчуємо лінійний малюнок для акварелі чітким промальовуванням контуру і деталей листка. Потім визначаємо межі кольорових відтінків і змочуємо їх водою. Визначивши основний колір листка, покриваємо ним весь малюнок. Не чекаючи, доки фарба висохне, наносимо інші кольорові відтінки листка. Після просихання фарби, зобразимо темні жилки листка.

Потім дітям пропонуємо намалювати кілька простіших за конструктивною будовою листків – дуба, берези, черешні – в осінньому забарвленні.

Із зображень осіннього листя можна створити композицію “Осінній вальс”, “Листопад”, “Золота віхола” тощо.

Виконуючи ігрові завдання творчого спрямування на першому етапі дослідження увага вчителя зосереджувалася на виникненні творчої ситуації, на емоційному піднесенні, активності молодших школярів. У процесі евристичних бесід учні ознайомилися з виражальними можливостями лінії, форми, кольору; створювалися творчі ситуації, які вирішувалися в спільній діяльності дітей та учителя. Участь вчителя у вирішенні диференційованих творчих завдань активізувалася відповідно до

рівнів творчого розвитку учнів, водночас здійснювалася і діагностична робота. По закінченню обговорювалися роботи учнів, де вчитель особливу увагу звертав на цікавість, оригінальність, заохочуючи учнів, надавав перевагу проявам творчості. На першому етапі творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва особлива увага зверталася на створення творчих ситуацій шляхом стимулювання емоційної, пізнавальної сфери учнів.

На другому – евристичному етапі, передбачалося виявити в учнів прояви інтуїції, нестандартності процесу мислення, здатність знаходити аналогії частково-самостійних пошукових дій, творчої уяви, закріпити потяг до вираження художніх образів засобами образотворчого мистецтва. Тому вчитель у ході евристичної бесіди запитаннями націлював здійснювати самостійний пошук, допомагав проявити індивідуальність. Основними мотивами в навчальній діяльності були: схвалення вчителя, цікаві завдання.

Активізуючи дітей на пошукові дії (пошук потрібної інформації, пошук варіантів у створенні образу, відбір кращих, оригінальніших варіантів, аргументація дій). З цією метою на уроках створювалися ситуації, які б заохочували дітей до пошукових дій.

*Опис уроку-експерименту “Художник і театр”
(Програма “Мистецтво”, 1 клас).*

На уроці діти знайомляться із древнім театральним дійством – карнавалом, дізнаються про античний театр; суть театального мистецтва – перевтілення, лицедійство, пояснює, що театральне дійство залежить не лише від акторів, режисерів, а і від художника, який створює декорації, художники-гримери створюють за допомогою косметичних засобів відповідні образи на обличчях акторів, а також художники по костюмах, адже костюми героїв справляють враження на глядачів, що допомагає повірити і увійти в художній твір.

Діти готували ставити оперу М.Лисенка “Коза-дереза”. Всі ролі були вивчені і діти готові були вийти на сцену. Починалася опера хором співом із таким змістом “У Маньківці на базарі, люди Козу продавали, а дід Козу полюбив, а дід Кізеньку купив”. Діти розгублено стали питати, а де базар?

Учитель: – Діти, а як нам вийти з цієї ситуації?

Діти: – Поставимо столи, застелимо їх, покладемо різні “види товару» (овочі, посуд, фрукти, тощо) і розмалюємо. Можна написати “Ярмарок”.

Після такого кроку у дітей зразу виникло питання:

– А костюми будуть?

Учитель: – А який костюм ви пропонуєте Дідові, Бабі, Лисичці, ракові, Вовкові, Козі-Дерезі, Ведмедикові, Зайчикові.

Діти описують костюми. Роблять замальовки, а потім із різних частин уже готових костюмів складають комплекти для кожного героя.

Після того, як одягнулися герої-актори, вони подивилися в дзеркало і дівчатка попросили підфарбувати їм очі, губи, а хлопчики – вуса, носики. Герої були готові. Програла першу сцену опери і знову діти зупинилися із запитанням.

Діти: – А де ж ліс, а де лисиччина хатка, де пеньочок, на який сідає лисичка?

Вчитель: – Ось знову нам треба стати художниками. Треба намалювати ліс, хатинку лиски (декорації).

Діти взяли пензлі, гуашеві фарби і на чистому стенді для декорації почали малювати дерева, кущі, траву, грибочки, квіточки. Інша група діток розмальовували макет лисиччиної хатки.

Учитель: – Діти, а як зробити пеньочок? Подумайте. У нас є табуреточка, білий папір, клей, фарби.

Діти: – Зробити з паперу циліндр і надіти на табуретку. Взяти коричневу фарбу і розмальовати пеньочок, як кору у дерева.

Діти проявили вже дизайнерські здібності. Коли все було готово – опера, зіграна дітьми в їхньому дитячому світі художніх декорацій, була високо оцінена маленькими і дорослими глядачами. Діти відмітили, що в театральному мистецтві і музика, й образотворче мистецтво відіграють велику роль.

Основними завданнями на застосування різних видів мистецтва стало поглиблення й розширення меж мистецького сприймання, формування художньо-образного сприймання на основі порівняння елементів інформації, що несуть твори мистецтв, формування уявлень про специфіку образної мови різних видів мистецтв. Це досягалося накопиченням вражень, емоцій, виражених у різних художніх образах, розумінням засобів їх вираження, систематизацією знань про мовні засоби різних видів мистецтв, розвитком вмінь інтерпретувати їх у власних судженнях.

*Фрагмент уроку образотворчого мистецтва на тему “Ритм. Рух”
(програма “Мистецтво”, 2 клас).*

Починається урок із споглядання журавлів, що відлітають у вирій ключем, і супроводжується магнітофонним записом прощальної журавлиної пісні.

Вчитель: – Діти, зверніть увагу, що птахи одночасно підіймають і опускають крила. Таке явище називається ритмом. Давайте спробуємо і ми на хвилю стати птахами. (На першому уроці музики діти ознайомилися з ритмом у музиці).

Учні займають місця згідно форми розірваного трикутника. Починають “махати крильми”, але замість ритмічного польоту отримали хаотичний, безладний рух.

Вчитель: – Діти, а як нам вийти з цієї ситуації?

Діти: – Треба, щоб хтось один керував польотом. І це буде наш командир, який стоїть першим.

Коли обраний командир почав давати команди: уверх, вниз, вверх, вниз. Діти утворили чудовий журавлиний ключ, який ритмічно рухався.

Вчитель: – А якщо дві останні пташки стали відставати, як їм наздогнати всіх?

Діти: – Їм треба швидше рухатися. А потім, коли вони наздоженуть своїх товаришів, то можуть рухатися ритмічно разом з усіма.

Вчитель: – Ось ми тепер можемо виділити три види ритму:

- ритм з яскраво вираженими елементами в побудові;
- ритм чітко виражений, але з випадковою паузою;
- ритм хаотичний.

Для закріплення вивченого дітям пропонується виконати “Ритмічну вправу” в образотворчому мистецтві за допомогою кольорових плям, ліній, що об’єднуюватимуться в довільні орнаментальні композиції.

Для залучення дітей до творчої діяльності, вчитель пропонує створити колективну декоративну композицію “Барвистим килимом покрила осінь землю”. З виконаних орнаментальних композицій (виконаних попередньо) та, доповнюючи новими ритмічними елементами, діти створюють барвистий осінній килим, проявляючи не лише знання та уміння, але й свою індивідуальність, що гармонійно поєднується в колективній композиції (див. дод. Б.1).

Щоб залучити дітей до самостійної пізнавальної діяльності, учителям слід знайомити дітей з цікавою інформацією та спонукати учнів до самостійних спроб пошуку цікавих фактів з життя, спостереження із прочитаного. Це можуть бути так звані “Хвилинки – цікавинки”.

Наприклад, при вивченні теми “Сприйняття кольору через спостереження за навколишнім” слід повідомити дітям, що при розкладанні променів білого кольору через прозору призму

отримаємо різнокольоровий спектр. (Можна продемонструвати фізичний дослід). У природі це явище називають “райдуга або веселка”. Червоний, синій і жовтий – це основні кольори, а інші – утворюються шляхом змішування: фіолетовий – червоний і синій, зелений – синій і жовтий, оранжевий – жовтий і червоний. Для отримання відтінків проміжних кольорів, змішують два сусідні кольори. У результаті отримуємо велику кількість колірних відтінків.

У початкових класах діти із задоволенням готують “Хвилинки-цікавинки”, користуючись бібліотечним фондом у галузі мистецтва (див. дод. А.1). З метою поглиблення знань та розвитку мислення була запропонована робота – ведення мистецьких словників як колективно, так і індивідуально. У словничок діти записують пояснення слова (доступне для дітей цього віку). Звичайно, діти хочуть бачити свої роботи яскравими, красивими, цікавими. Тому можна запропонувати дітям оформити словнички аплікаціями, ілюстраціями, малюнками.

Під час другого етапу надавалася можливість учням перенести акценти засвоєння знань на їх відкриття у практичній діяльності. Методика творчого розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва надавала можливість учителю здійснювати індивідуальний підхід до дітей, які різняться психічними даними: емоційністю, збудливістю, активністю, уявою, образним мисленням.

У класному колективі виділялися діти з емоційною активністю. Вони першими реагували і відгукувалися на запитання і завдання учителя, не стримуючи себе в поведінці. Неуважні до думки інших, мають високу самооцінку. Це вимагає від вчителя терпіння, зібраності та емоційної підтримки, спрямування дій таких дітей на здатність оцінювати думку інших, прислухатися, знаходити цікаве. Такі діти частіше проявляють оригінальність, проте їхні роботи були більш схематичні, тому вчителі більше звертали увагу таких дітей на посилення зображувальних умінь.

Учні з більшою пізнавальною активністю відзначалися меншою оригінальністю, проте вони стараються зобразити предмет, ситуацію більше детально, послідовно, проявляючи творчість. Такі діти успішніше планують свою діяльність та більш самостійні при виконанні завдання. Проте, цих дітей вчитель стимулює до пошуку оригінальності змісту та способів виконання, надає емоційної підтримки. Спільна цілеспрямована робота вчителя призводила до впевненості в собі, до віри в уміння оригінально

виконувати завдання, не боятися відкрити фантазії та уявлення. Особливої уваги від учителя вимагали учні з низьким рівнем творчого розвитку. Учителі надавали індивідуальну допомогу у стимулюванні творчих проявів та у практичній діяльності. Похвала вчителя, допомога вчителя особливо важлива для таких учнів. Це допоможе їм повірити в себе і надалі зменшити потребу в допомозі дорослих.

На даному етапі змінювалися мотиви навчальної діяльності. Надавалася більша перевага таким мотивам: розширити свої знання, пізнати щось нове, прагнення висловити власні думки, отримати схвалення як учителя, так і однокласників.

На третьому творчо-самостійному етапі від учнів вимагалось самостійне виконання творчих завдань. При цьому участь учителя була мінімальною, лише в складних ситуаціях він надавав індивідуальну допомогу, особливо учням з низьким рівнем творчого розвитку.

Наводимо фрагменти творчих завдань у практичній діяльності учнів. *Завдання до теми “Мистецтво – чарівне вікно у світ” (настрій у картині).*

Клас ділиться на чотири групи. На столах лежить кольоровий папір, клей, ножиці, фарби, пензлики. Кожній групі дається конкретне завдання. Створити, використовуючи різні техніки, композиції: 1 групі – осіннє дерево; 2 групі – зимове дерево; 3 групі – квітуче дерево (весняне); 4 групі – дерево літа.

Перша група дітей створювала композицію, використовуючи акварельні фарби (у техніці по-мокрому), доповнюючи малюнок аплікацією з червоних, жовтих, бурих листочків.

Друга група дітей використовувала гуашеві фарби, синього, білого, блакитного кольору, зображаючи зимове дерево. Потім, роботу закінчили аплікацією-мозаїкою.

Третя група дітей працювала в техніці аплікації. Крона дерева вирізано із зеленого паперу, стовбур – коричневого, а квіти виготовлено об'ємними (паперова пластика). Різнокольорові кружечки прикладали до тупого кінця олівця і затискали пальчиками, з чотирьох сторін. Такі квіти наклеювали на зелену крону дерева.

Четверта група дітей використовували гуашеві фарби у зображенні стовбура дерева, але густу літню зелень діти вирішили передати шляхом наклеювання листочків різного відтінку зеленого паперу.

Як бачимо, такі групові творчі завдання розвивають уяву, творче мислення, сприяють нестандартному вирішенню поставленого завдання.

Оскільки процес творчої діяльності є індивідуальним, то у вирішенні практичних творчих завдань потрібно дітям надавати свободу вибору засобів та матеріалів. Так, при вивченні теми “Натюрморт” діти можуть створити композицію різними матеріалами (фарбами, графічними матеріалами, тушшю і паличками).

У процесі роботи вчитель надавав індивідуальну допомогу і мірою необхідності акцентував увагу всього класу на типових помилках.

При вивченні теми “Тварини в русі” ми використовували конструктивний спосіб ліплення, пропонували дітямвиліпити своїх домашніх улюбленців. З метою розвитку фантазії та уяви дітей ставилися завдання щодо ілюстрування віршів про домашніх тварин М.Пишного “Весело, весело в нашому дворі”. Акцент ставився на відтворенні веселого настрою у композиції “Наші домашні улюбленці”.

У процесі роботи, діти не лише займалися ліпленням тварин, але і конструюванням з паперу і картону: будку для собачки, зелений луг з квітами, озеро для каченят.

Оригінальним творчим завданням також було створення малюнків – заставок до пісень. Наприклад, дітям дуже сподобалася пісня “На мамине свято”, авторами якої є Грицько Бойко і Катерина Мак. Діти готували ілюстрації до слів пісні і демонстрували їх на екрані (макет телевізора), змінюючи їх відповідно до слів пісні, яку співали.

Кошенятко в нас рябеньке,
Дуже вже воно гарненьке.
Мишка в нірці не барися
Кошенятка стережися.

А курчатко пі-пі-пі,
Всюди свій розносить спів.
А коли вже підросте,
Знесе яєчко золоте.

А телятко му-му-му,
Молочка я дам йому,
Завжди руки мені лиже,
Молочком ласує свіжим.

Ягнятко в полі бе-бе-бе,
Я люблю само себе.
Хоч воно і невеличке,
А вже їсть смачну травичку.

Є в нас песик, ще малявка,
Що з самого ранку гавка.

Каченятко так-так-так,
Теж на витівки мастак,

Гостро вушками стриже,
Він нам хату стереже.

Ходить собі по болоті
В червонесеньких чоботях.

Козенятко ме-ме-ме,
Не постоїть мить саме,
У дворі гуляє,
Бігає, стрибає.

Кроленятко невеличке
Їсть і моркву, і травичку,
І єдину має ціль –
Щоби виріс з нього кріль.

Зважаючи на те, що молодші школярі надзвичайно люблять уявляти себе в ролі художників-мультиплікаторів, художників-ілюстраторів, художників-модельєрів тощо, ми ставили їм такі творчі завдання:

1. Створення коміксів до казок. Звичайно, діти високого рівня творчого розвитку легко впоралися з цим завданням, тому вчитель додатково пропонував їм зміст відомої дитячої казки передати, наприклад, на новий лад і створити комікс. До такої роботи ми залучали й учнів більш середнього рівня творчого розвитку, але при цьому надавали їм індивідуальну допомогу.

2. Створення костюмів для улюбленої ляльки. Були діти, які створили костюми для прогулянки в різні пори року для своїх четвероногих друзів.

3. Створення і виготовлення книжки-малятка.

На третьому етапі, крім самостійного виконання творчих завдань, ми широко використовували різні види інтеграції (внутрішньопредметної і міжгалузевої).

На уроках ми акцентували на красі природи, як головного предмета народного образотворчого мистецтва, що визначало сталість тем і образів у ньому. Міфопоетичні образи у народному образотворчому мистецтві разом з дітьми ми осмислювали згідно із законами самої природи. При цьому ми звертали увагу на те, що природа для народного майстра не є об'єктом підкорення, а саме тим споріднюючим, що викликає почуття невід'ємності від природи-матері. Житло, громадські будівлі, транспорт та інші людські цінності – результат творчої праці людей. Тільки у праці розвиваються здібності, збагачуються знання, закріплюються уміння і навички, проявляється творчість.

На уроках ми наголошували дітям на тому, що до праці треба готувати себе вже з перших років навчання в школі. Необхідно виховувати в собі працелюбність і старанність, акуратність і бережливість, відповідальність за доручену справу, любов і повагу до людей праці.

Інтегруючи образотворче мистецтво, трудове навчання і народознавство, ми ставили за мету учити дітей створювати матеріально-духовні цінностей зображувальними, конструктивними і декоративними засобами. Під час виконання дітьми самостійних завдань з декоративно-прикладної діяльності, ми акцентували на гармонійному поєднанні утилітарної та естетичної функції краси і доцільності речі тощо. Пропонуємо зразки інтегрованих уроків (див. додаток Б.1-3) та бінарного уроку образотворчого мистецтва і музики (див. додаток Б.4)

Беручи до уваги те, що на даному віковому етапі (2-4 класи) домінантою у навчальній діяльності учнів є образотворче мистецтво у поєднанні усним словом, а субдомінантою – музика у поєднанні з піснею, з літературними творами і записами казок, з віршами, з театралізацією та кіно-анімацією, ми “образотворчих” ознак надали урокам літератури, музики і співів (мова – інтонаційність, фонетика – музика, рольова фонетика персонажів – інсценізація).

Пропонуємо зразки інтегрованих уроків образотворчого мистецтва і народознавства (див. додаток Б.1), образотворчого мистецтва і читання(див. додаток Б.2), образотворчого мистецтва і розвитку зв’язного мовлення (див. додаток Б.3).

Слід зазначити, що інтегровані уроки зацікавили учнів своєю новизною, зняли суворі кордони предметного викладання, дали відчутні результати в розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів, а найголовніше – допомогли дітям цілісно усвідомити важливі поняття і явища.

Переконавшись у тому, що інтеграція різних видів мистецтв сприяє творчому розвитку молодших школярів, ми широко залучали дітей до позакласних виховних заходів під час яких певною мірою відбувався синтез мистецтв. Це організація і проведення виховних годин, ранків (див. додаток В), конкурсів, гурткової роботи (гуртки “Олівець-малювець”, “Шлях до творчості”), організація занять “Малої мистецької академії школи” та виставок кращих дитячих робіт (“Творчість наших дітей”, “Наш вернісаж”, “Малюють діти”), тематичних виставок, згідно плану виховної роботи школи (“Наша школа гарна й світла”, “Осінній вернісаж”, “Зі святом, учителю”).

Аналіз численної кількості дитячих малюнків показав відчутну динаміку розвитку образно-асоціативного мислення учнів, їх ставлення до природи як живого організму з почуттями, переживаннями тощо. Маючи різні технічні можливості втілення художнього образу, учні шкіл виявили відчуття динаміки

розгортання образу і підкреслили це такими виразними засобами, як лінія, колір, форма, композиція та різними техніками і матеріалами образотворчого мистецтва, зростання інтересу молодших школярів до образотворчого мистецтва, прагнення до самореалізації і самостійності в образотворчій діяльності, їх потребу у реалізації нових художніх вражень і образів.

Таким чином, експериментальне дослідження педагогічних умов творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва показало, що внаслідок поетапного включення дітей до пошуково візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних проявів творчості до самостійного творчого пошуку в образотворчій діяльності.

Аналіз результатів дослідження

Після завершення формуючого експерименту проведено кінцевий зріз, який дав змогу одержати кількісне вираження якісних змін у творчому розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва. Ці зміни досліджувалися за тими ж критеріями, що і в діагностичному зрізі: емоційним, мотиваційним, когнітивним і діяльнісним.

Під час проведення формуючого експерименту навчально-виховний процес в експериментальних класах відбувався на основі розроблених нами педагогічних умов творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва (за програмою “Мистецтво”). У контрольних групах навчально-виховний процес відбувався за традиційною методикою викладання образотворчого мистецтва у початкових класах.

На кінцевому етапі апробації педагогічних умов з метою перевірки їх ефективності у творчому розвитку молодших школярів було проведено підсумковий зріз у контрольних та експериментальних класах. Перевірка здійснювалася за допомогою таких самих методів, як і в констатуючому експерименті.

Хоч емоційність естетичного сприйняття є характерною особливістю дітей молодшого шкільного віку, але простежити кількісне зростання її питомої ваги на уроках образотворчого мистецтва у підсумковому зрізі дало змогу педагогічне спостереження, результати якого подано у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Підсумковий зріз кількісної характеристика оцінки емоційності естетичного сприйняття учнів початкової школи (у %)

Оцінка	Групи		1 клас		2 клас		3 клас		4 клас		Середній показник	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	3,8	10	4,2	10,8	4,2	12,4	3,4	11,2	3,9	11,1		
Посередня	30,1	40,5	30,6	41	32,1	43,2	30,8	44	30,9	42,2		
Висока	66,1	49,5	65,2	48,2	63,7	44,4	65,8	44,8	65,2	46,7		

Цифрові значення, наведені у таблиці 2.13, показують, що переважна більшість молодших школярів, так само як і до формуючого експерименту відзначаються високою емоційністю. Але ці показники по групах значно різняться. Так, внаслідок експериментальної методики до низької емоційності віднесено незначну кількість учнів, у середньому – 3,9% - ЕГ і 11,1% – КГ. До посередньої емоційності у середньому віднесено понад 30% учнів експериментальних груп і понад 40% учнів контрольних груп. Як бачимо, кількісна різниця становить 10%.

Ще більший розрив у кількості учнів експериментальних і контрольних груп показує цифровий ряд високої оцінки емоційності їхнього естетичного сприйняття, у середньому він становить 18,5%. Високі кількісні показники емоційності учнів експериментальних груп засвідчують ефективність першого етапу формуючого експерименту.

З метою отримання даних за показниками мотиваційного критерію було проаналізовано анкетні дані учнів контрольних та експериментальних груп. Це дало змогу зробити висновок про зростання пріоритетності образотворчої діяльності та ступеня зацікавленості й інтересу до неї учнів експериментальної групи (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Підсумковий зріз результатів визначення пріоритетів учнів початкових класів щодо вибору видів художньої діяльності (у %)

Види діяльності	зображувальна		музика		хореографія		декламування		Виразне читання	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Класи										
1	58,6	39,8	25,3	23,6	14,7	20	5,2	7,2	5,2	9,4
2	55,2	40,5	20,4	22,5	15,3	18,5	5,7	9,2	5,1	9,3
3	56,1	38,6	21,8	22,6	13,8	16,6	5,5	12,6	4,8	9,6
4	57,4	36,9	19,8	23,2	13,2	17,6	5,1	12,9	4,9	9,4
Середній показник	56,8	39	21,8	23	14,3	18,2	5,4	10,5	5	9,4

Як видно з таблиці 2.14, результати визначеності пріоритетних видів художньої діяльності учнів початкових класів в експериментальних класах значна перевага надається образотворчій діяльності (56,8%). У контрольних групах образотворчій діяльності перевагу надають лише 39 % учнів.

У виявленні переваг до творчого чи репродуктивного виду діяльності, використовуючи анкетні дані дітей, з'ясувалося, що в експериментальних групах діти надають перевагу творчим видам діяльності (68,5%), а репродуктивним (31,5%). У контрольних класах лише 42% дітей обрали творчий характер діяльності, а більшість (58%) надають переваги репродуктивним видам діяльності.

Після формуючого експерименту змінилися показники у визначенні основних мотивів до творчої діяльності учнів експериментальних і контрольних груп, які представлені у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Підсумковий зріз кількісних результатів оцінки мотивації молодших школярів до образотворчої діяльності (у %)

Класи	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	34	39	37	40	18	24	16	20	26,3	30,8
Посередня	36	34	32	30	39	38	37	41	36	35,7
Висока	30	27	31	30	43	38	47	39	37,7	33,5

Як показує таблиця 2.15, внаслідок формуючого експерименту кількість учнів 1-2 класів експериментальної групи, які одержали високу оцінку мотивації до образотворчої діяльності, збільшилася, порівняно з даними констатуючого експерименту у середньому на 3 відсотки, а в контрольній групі показники залишились такими самими. У 3-4 класах експериментальної групи цей відсоток дещо більший і становить у середньому 7%, а в контрольній групі – лише 3%. Слід зазначити, що в усіх класах експериментальних і контрольних груп результати підсумкового зрізу показали, що кількість учнів з незадовільною оцінкою мотивації до образотворчої діяльності дещо зменшилася, причому в експериментальних класах ці показники на кілька відсотків менші, аніж у контрольних класах. Це можна пояснити тим, що учні експериментальних груп по всіх класах, внаслідок формуючого експерименту стали глибше усвідомлювати значення образотворчої діяльності у власному творчому розвитку. Показники посередньої оцінки мотивації майже не відрізняються по класах і становлять у середньому 36% – ЕГ і 35,7% – КГ.

Як бачимо, традиційна методика викладання образотворчого мистецтва недостатньо формує мотиви, які б спонукали дітей до творчої діяльності, оскільки вона більше спрямована на вивчення основ образотворчої грамоти, виконавчу діяльність.

Підсумковий зріз зміни результатів оцінки малюнків, виконаних на основі тестових завдань за когнітивним критерієм творчого розвитку молодших школярів показано у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Підсумковий зріз кількісних результатів оцінки малюнків за когнітивним критерієм творчого розвитку молодших школярів (у %)

Класи оцінка	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	25,2	37,2	20,2	36,3	17,3	34,2	12,2	26,4	18,7	33,5
Посередня	45,2	39,6	47,6	39,6	48,2	40,2	51,2	46,7	48,1	41,5
Висока	29,6	23,2	32,2	24,1	34,5	25,6	36,6	26,9	33,2	25

Як видно з таблиці 2.16, кількість учнів, які отримали незадовільну оцінку малюнків тестування в експериментальних

групах значно нижча, аніж у контрольних і становить у середньому 18,7% – ЕГ і 33,5% – КГ. Дещо менша різниця за кількістю учнів експериментальних і контрольних груп, які отримали посередню оцінку. Вона становить у середньому 6,6%. Разом з тим показники по класах суттєво не відрізняються. Але в експериментальних групах кількість учнів, які мають посередню оцінку тестових малюнків дещо вища, аніж у контрольних групах. Приблизно така ж сама картина виявляється у високому оціночному ряду. Більша кількість малюнків учнів експериментальних груп порівняно з контрольними оцінена високо і становить в середньому 33,2% – ЕГ і 25% – КГ. Якщо порівняти цифрові дані по вертикалі, то видно, що найбільша кількість учнів обох груп має посередню оцінку. Зіставивши дані цієї таблиці з даними констатуючого експерименту (див. табл. 2.5), можна помітити, що внаслідок формуючої експериментальної роботи кількість учнів експериментальних груп, малюнки яких мають незадовільну оцінку у середньому зменшилася вдвічі, дещо збільшилася кількість учнів, які отримали посередню оцінку і на одну третину збільшилася кількість учнів, роботи яких високо оцінено. У той же час показники всіх оціночних рядів контрольних груп залишилися майже незмінними.

Підсумковий зріз зміни результатів оцінки малюнків, виконаних на основі серії завдань за діяльнісним критерієм творчого розвитку молодших школярів показано у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Підсумковий зріз кількісних результатів оцінки малюнків за діяльнісним критерієм творчого розвитку молодших школярів (у %)

Класи	1		2		3		4		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Незадовільна	11,6	19,6	11,3	19,2	11,8	17	11,9	14,9	11,6	17,7
Посередня	51,3	54,9	50,2	52,8	49,5	58,4	48,3	60,3	49,9	56,6
Висока	37,1	25,5	38,5	28	38,7	24,6	39,8	24,8	38,5	25,7

Як показує таблиця 2.17, кількість учнів, які отримали незадовільну оцінку з усієї сукупності малюнків із серії завдань в експериментальних групах значно нижча, аніж у контрольних і становить у середньому 11,6% – ЕГ і 17,7% – КГ. Дещо більша різниця, у середньому 49,9% – ЕГ і 56,6% – КГ, за кількістю учнів

експериментальних і контрольних груп, які отримали посередню оцінку. При цьому показники по класах суттєво не відрізняються. В експериментальних групах кількість учнів, які мають посередню оцінку малюнків дещо нижча, аніж в контрольних групах. У високому оціночному ряду більша кількість малюнків учнів експериментальних груп порівняно з контрольними оцінена високо і становить в середньому 38,5% – ЕГ і 25,7% – КГ. Зіставивши цифрові дані по вертикалі, видно, що найбільша кількість учнів обох груп має посередню оцінку. Зіставлення даних цієї таблиці з даними констатуючого експерименту (див. табл. 2.11), показало, що внаслідок формуючої експериментальної роботи кількість учнів експериментальних груп, малюнки яких мають незадовільну оцінку дещо зменшилася, у той же час незначно зменшилася кількість учнів, які отримали посередню оцінку і майже вдвічі збільшилася кількість учнів, роботи яких високо оцінено. Показники всіх оціночних рядів контрольних груп незначно змінилися. Це засвідчує достатню ефективність розробленої експериментальної методики і низьку ефективність традиційного навчання.

Як після формуючого експерименту кількісно розподілилися за рівнями і критеріями творчого розвитку засобами образотворчого мистецтва учні експериментальних і контрольних груп у підсумковому зрізі показує таблиця 2.18.

Таблиця 2.18

Підсумковий зріз кількісної характеристики за рівнями і критеріями творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва (у%)

Критерії	Емоційний		Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		Середнє значення	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Рівні										
Низький	3,9	11,1	26,3	30,8	18,7	33,5	11,6	17,7	15,1	23,3
Середні	30,9	42,2	36	35,7	48,1	41,5	49,9	56,6	41,2	44
й										
Високий	65,2	46,7	37,7	33,5	33,2	25	38,5	25,7	43,7	32,7

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, наведені у таблиці 2.18, слід відмітити значну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв творчого розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва. Ця різниця показує, що кількість учнів експериментальних груп, які підвищили свій рівень творчого

розвитку внаслідок експериментального навчання зросла порівняно з констатуючими даними, а кількість учнів контрольних груп, які підвищили рівень творчого розвитку внаслідок традиційного навчання також зросла, але незначно (див табл. 2.12).

Так, у середньому шоста частина учнів експериментальних груп і чверть учнів контрольних груп має низький рівень творчого розвитку. До середнього рівня відноситься найбільша кількість учнів за середнім значенням – 41,2% – ЕГ і 44% – КГ. Високого рівня творчого розвитку досягли майже половина учнів експериментальних груп (43,7%) і лише третина учнів контрольних груп (32,7%).

Одержані результати дали змогу зробити висновок, що експериментальна методика творчого спрямування значно підвищила мотивацію учнів початкової школи до творчості, сприяла допитливості та самостійності їхньої образотворчої діяльності, яка виражалася у вільному виборі засобів, матеріалів образотворчого мистецтва, у поєднанні різних технік виконання малюнків. Це продемонстрували учні експериментальних груп під час роботи над тестовими та творчими завданнями. Порівняльний аналіз малюнків щодо їхньої якісної характеристики за діяльнісним критерієм дав змогу нам зробити висновок, що учні високого творчого розвитку мають оригінальне художнє мислення, нешаблонність дій, розвинуту асоціативність, фантазію, насиченість уяви цікавими художніми образами.

Для більшої переконливості і впевненості вибору показників творчого розвитку молодших школярів із сукупності факторів, які впливають на рівень якісної характеристики образотворчої діяльності та виявлення взаємозв'язків між ними, було проведено кореляційний аналіз оцінки ефективності статистичних сукупностей результатів їх порядкових вимірів щодо педагогічного впливу на молодших школярів. Кореляційному аналізу підлягав масив результатів оцінювання ранжування критеріїв творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Для виконання обчислень ми використовували комплекс комп'ютерних програм статистичної обробки матеріалів дослідження, які дали змогу одержати матрицю коефіцієнтів кореляції Пірсона [51]:

(2.1)

$$R_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{[\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2][\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2]}}$$

де R_{xy} – коефіцієнт кореляції; Σ – знак суми; n – кількість об’єктів спостережень; x – результат оцінки чинників; y – результат оцінки показників; \bar{x} – середнє арифметичне значення чинників; \bar{y} – середнє арифметичне значення показників.

Далі ми обчислили вірогідність отриманих коефіцієнтів кореляції за формулою [51]:

$$\frac{R_{xy}}{m_z} \geq 4,$$

$$\text{де } m_z = \pm \frac{1 - R_{xy}^2}{\sqrt{n}}$$

(2.2)

Стандартизовані комп’ютерні програми були адаптовані стосовно до мети і завдань нашого дослідження.

Таблиця 2.19

Результати розрахунків коефіцієнтів кореляції між критеріями і факторами, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва

Критерії	Фактори, що зумовлюють творчий розвиток				
	Індивідуалізація	Стимулювання емоцій	Сприяння дієвості уяви і фантазії	Самовираження	Інтеграція
емоційний	0,62	0,89	0,78	0,81	0,91
мотиваційний	0,71	0,84	0,69	0,85	0,88
когнітивний	0,72	0,78	0,67	0,69	0,86
діяльнісний	0,83	0,87	0,76	0,72	0,92

Як видно з таблиці 2.19, коефіцієнт кореляції R_{xy} міститься у цифрових межах від 0,62 до 0,92, то між виділеними критеріями і факторами, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, існує міцний кореляційний зв’язок.

Результати статистичної обробки матеріалів дослідження дають змогу дійти висновків:

- високі коефіцієнти кореляції між виділеними критеріями і факторами підтверджують адекватність їхнього вибору;
- між виділеними критеріями і факторами існують позитивні зв'язки, наближені до функціональної залежності.

Виділені нами критерії і фактори, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, не повною мірою і не всебічно характеризують цю складну й багатоаспектну особистісну якість. Проте результати проведеного аналізу підтверджують певну ступінь адекватності розроблених нами педагогічних умов реальному навчально-виховному процесу початкової школи. Тому впровадження їх у практику керування навчально-виховним процесом при викладанні образотворчого мистецтва за програмою “Мистецтво” (авт. Л.Масол та інші) сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер, що стимулює самовираження у практичній творчій діяльності, тобто дає змогу досягти більшої ефективності у підвищенні рівня творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, а, отже, стає можливим перенесення їх на генеральну сукупність.

Висновки до другого розділу

На основі виділених нами критеріїв (емоційного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) здійснено констатуючий експеримент, на підставі якого визначено рівні творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва: низький середній і високий.

Низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю учнів до об'єктів сприйняття, побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх образів у висловленні своїх суджень з приводу побаченого, у вираженні своїх почуттів засобами міміки. Домінанта мотивів бажання отримати гарні оцінки та похвал щодо образотворчої діяльності визначає репродуктивний її характер, відсутність бажання експериментувати (фарбами, лінією, формою тощо). Участь у пошуковій діяльності можлива лише за участю вчителя. В образно-асоціативному мисленні домінує аналогія. Самостійні міркування про художні образи

відсутні. У своїх малюнках ці діти неадекватно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, пропорції та неправильно добирають засоби лінійного вираження, слабо володіють графічною лінійною технікою, неусвідомлено шукають кольорові і тональні відношення. За малюнком неможливо впізнати, який саме об'єкт зображено.

Середній рівень характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами довкілля, намаганням імітувати художні образи, стереотипним висловлюванням естетичних суджень з приводу побаченого, стриманістю показу власного емоційного стану. Домінантою мотивації до образотворчої діяльності цих дітей є бажання більше знати про образотворче мистецтво та цікаво на уроці. У цих дітей за часткової стимуляції вчителя спостерігається уявно-фантазійні прояви у створенні художнього образу. За допомогою учителя діти у своїх малюнках частково правильно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, та його пропорції. Часто плутаються у доборі лінійних засобів вираження пластики об'єкта. Невпевнено користуються лінією як виразним засобом. Володіють окремими художніми техніками. Учні у своїх малюнках з помилками відтворюють кольорові і тональні відношення. За малюнком з труднощами можна впізнати, який саме об'єкт зображено.

Високий рівень творчого розвитку молодшого школяра характеризується такими особистісними якостями учня, як відчуття краси, почуття радощів, захоплення, милування і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі. Ці діти активно виражають свої почуття, імітують художні образи рухами, мімікою, жестами, у різних формах висловлюють свої судження, сміливо показують свій емоційний стан, зацікавлено споглядають предмети і явища довкілля. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до образотворчої діяльності, потреба у самовираженні засобами образотворчого мистецтва, прагнення до гармонії у відтворенні образів довкілля. Ці діти активні у пізнанні довкілля й образотворчого мистецтва, розуміють явища навколишнього і способи їх відображення в образотворчому мистецтві, образно мислять, знають засоби образотворчого мистецтва, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію. У своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії адекватно

відтворюють зовнішні контури натури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольору і тону відтворюваного об'єкта, оригінально komponують, володіють техніками роботи художніми матеріалами, творчо реалізують художньо-образне рішення, у роботі самостійні.

Порівняння даних констатуючого експерименту в експериментальних і контрольних групах показує незначну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв творчого розвитку учнів засобами образотворчого мистецтва. Це дало підставу стверджувати, що досліджувана кількість школярів має однаковий стартовий потенціал до творчого розвитку.

Результати констатуючого експерименту показують, що понад чверть учнів, які брали участь в експерименті, має низький рівень творчого розвитку. До середнього рівня відноситься найбільша кількість учнів – майже половина. Високого рівня досягає третина досліджуваних молодших школярів.

Оскільки найбільша кількість учнів відноситься до низького і середнього рівня творчого розвитку засобами образотворчого мистецтва, то можна стверджувати про малу ефективність традиційних педагогічних умов навчання і виховання молодших школярів. Щоб підвищити її, необхідно оновлення й розробку змісту, форм і методів навчання у початковій школі спрямувати на досягнення цілісності цього процесу у єдності таких складових: знання – уміння – розвиток.

Ефективними педагогічними умовами творчого розвитку молодших школярів нами віділено сукупність факторів, які сприяють розв'язанню завдань досліджуваної проблеми: врахування індивідуальних особливостей учнів; стимулювання емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів; сприяння дієвості уяви і фантазії дітей; різноманітність способів реалізації художнього образу в образотворчій діяльності (самовираження) учнів; використання міжпредметних зв'язків, інтеграції змісту художніх дисциплін та елементів міжгалузевої інтеграції.

Поклавши в основу зміст програми “Мистецтво” (Л. Масол та ін.) у початковій школі, формуючий експеримент здійснено поетапно: 1) виникнення творчої ситуації; 2) евристичний етап; 3) творчо-самостійний.

На всіх етапах, забезпечуючи емоційно-позитивний зачин уроків, екскурсій ігор та інтегруючи різні види мистецтва,

використано такі методи: словесні (бесіда, дискусія та ін.), наочні – ілюстрація (показ ілюстрованих посібників) та демонстрація (досвіди, кінофільми), практичні – відтворювальні (з метою закріплення відомого) та тренувальні (із метою формування умінь та навичок). Крім названих методів ми використовували ще дві групи методів. Це – група методів стимулювання й мотивації (інтерес до навчання, почуття обов'язку, відповідальність у навчанні) та методи контролю й самоконтролю (усні, письмові, лабораторно-практичні). Виховними методами у нашому дослідженні стали методи впливу і переконання, методи організації практичної діяльності та методи стимулювання. Всі вони мали комплексний характер і використовувалися у постійно змінних конкретних навчальних ситуаціях, які визначалися означеними нами педагогічними умовами.

Враховуючи специфіку молодшого шкільного віку, ми застосовували систему пошукових методів, яка передбачала застосування творчих завдань щодо створення молодшими школярами художніх образів.

У дослідженні творчі завдання та їх розв'язок розглядаються з погляду творчої самореалізації учнів, а також оволодіння ними новими знаннями та способами творчої діяльності. Для оволодіння новими знаннями використовувалися методи і завдання, спрямовані на стимулювання навчальної діяльності учнів. Такими методами є гра (художня, пізнавальна), що забезпечує у навчальному процесі емоційну обстановку, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчання; метод створення ситуацій інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок; метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (фактів, явища, події).

Враховуючи те, що учнів початкової школи характеризує гострота та свіжість сприйняття та емоційність уяви, дієвість уяви і фантазії ми розвивали і тренували різними прийомами і способами: аглютинація, експериментування кольорами Крім названих прийомів, в образотворчій діяльності дітей використовувалися й інші, наприклад, оригінально-технічні.

Організацію занять з образотворчого мистецтва ми будували на принципах: нестереотипності, структурної різноманітності і режисури; залучення учнів до

співпереживання, створення відповідно до теми уроку емоційного настрою (включення ігрових, казкових моментів, інших видів мистецтв); наявності трьох основних структурних компонентів уроку (відповідно до законів будь-якої творчості) – сприймання, формування творчого задуму, посилення творчої реалізація.

Моделювання змісту інтегрованих уроків та використання міжпредметних зв'язків ми здійснювали на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій (“малюнок”, “композиція”, “лінія” “форма”, “колір”), які сприяли ефективному опануванню учнями специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтв та розумінню його цілісності через спільний тематизм. Розробляючи інтегровані уроки, ми враховували індивідуальні особливості дітей їх здібності, інтереси, тому з підвищенням ролі диференціації художньо-творчої діяльності дітей, у формуючому експерименті надано переваги художньо-ігровим формам роботи (театралізовані: інсценізація, імітація, лялькові діалоги; хореографічні: танцювальні пісні-ігри, пластичне інтонування тощо). Для поглиблення знань учнів і формування цілісної картини навколишнього світу ми використовували елементи міжгалузевої інтеграції (змісту уроків різних дисциплін початкової школи) через спільність тем.

Експериментальне дослідження педагогічних умов творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва показало, що внаслідок поетапного включення дітей до пошуково візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних проявів творчості до самостійного творчого пошуку в образотворчій діяльності.

Проаналізувавши результати дослідження нами встановлено, що між виділеними критеріями і факторами, які зумовлюють творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва, існує міцний кореляційний зв'язок.

Внаслідок статистичної обробки матеріалів дослідження виявлено, що високі коефіцієнти кореляції між виділеними критеріями і факторами підтверджують адекватність їхнього вибору; між виділеними критеріями і факторами існують позитивні зв'язки, наближені до функціональної залежності.

Результати проведеного аналізу підтверджують певну ступінь адекватності розроблених нами педагогічних умов

реальному навчально-виховному процесу початкової школи. Нами доведено, що впровадження їх у практику керування навчально-виховним процесом при викладанні образотворчого мистецтва за програмою “Мистецтво” (авт. Л.Масол та інші) сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер, що стимулює самовираження у практичній творчій діяльності, тобто дає змогу досягти більшої ефективності у підвищенні рівня творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

ВИСНОВКИ

1. Внаслідок аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури, з'ясовано:

- розвиток є передумовою творчості, яка є нероздільною з продуктивною діяльністю людини, – це поетапний рух індивіда у напрямі особистісних кількісних змін у якісні – його утвердження, формування й відтворення;
- базою творчості є процес і результат креативності – особистісного утворення, яке виявляється у цілеспрямованій діяльності.

2. Творчий розвиток ми інтерпретуємо як динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

3. Визначено такі функціонально-структурні компоненти моделі творчого розвитку молодших школярів: емоційний, когнітивний, мотиваційний та діяльнісний. Засоби образотворчого мистецтва є стрижнем цієї моделі.

4. З'ясовано, що психологічні механізми образотворчої діяльності молодших школярів ґрунтуються на індивідуальних особливостях: генетичних задатках, належності до типу темпераменту, характеру сприйняття.

5. Виявлено, що вікові особливості образотворчої діяльності молодших школярів характеризуються стійким відчуттям засобів образотворчого мистецтва, на основі чого у малюнках вони здатні адекватно відтворювати дійсність.

6. Розроблено структурно-функціональні компоненти образотворчої діяльності учнів початкової школи: мнемістична підсистема, сенсорно-перцептивний блок, інтелектуальний блок та підсистема моторних операцій.

7. Зроблено педагогічні висновки щодо творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва:

- творчості потрібно вчити на основі репродуктивної і творчої образотворчої діяльності як найдоступнішого прояву дитячої активності, індивідуальності з метою самовираження;
- творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва можна здійснювати за принципами: практичного пристосування особистості учня до довкілля; вільного творчого

вираження дітей; індивідуалізації навчання;

– для розвитку образотворчої діяльності молодших школярів необхідний цілеспрямований педагогічний вплив на основі врахування вікових особливостей цієї діяльності, формування навичок володіння у дітей цієї вікової групи засобами образотворчого мистецтва, що дає позитивний ефект у їхньому творчому розвитку.

8. Визначено, що головним смисловим засобом у творчому розвитку молодших школярів є комунікативна функція образотворчого мистецтва, завдяки якій реалізується виховання через мистецтво і виховання у мистецтві.

9. Розроблено структуру засобів образотворчого мистецтва. Її компоненти: малюнок, лінія, колір, форма. Стрижнем цієї структури є композиція художнього твору.

10. Охарактеризовано засоби образотворчого мистецтва:

– малюнок є первинною фіксацією творчого задуму людини і виконує як самостійну (створення художнього твору) і допоміжну роль (відтворення предметів і явищ довкілля);

– лінія має виразну функцію відтворення форми об'єкта і його руху;

– колір є основним та допоміжним засобом вираження форми, простору, об'єму і семантики в образотворчому мистецтві;

– композиція – це головна форма твору, спосіб організації матеріалу мистецтва; принципами побудови її є доцільність, єдність складників, домінанта, супідрядність частин у цілому, динаміка, рівновага, єдність змісту і форми; в основі композиційних принципів лежать об'єктивні закони природи і закони суспільного розвитку; композиція, як універсальне поняття всіх видів мистецтв, ґрунтується на таких закономірностях: цілісність – виражає неподільність цілого; ритм – виражає характер повторення або чергування частин цілого; пропорція – визначає співвідношення частин цілого за величиною одна до одної і до цілого; симетрія – зумовлює розташування частин цілого; композиційний центр – показує, навколо чого об'єднано частини цілого.

11. З'ясовано, що творчо-розвивальні можливості засобів образотворчого мистецтва – лінія, форма, колір, композиція у дитячій діяльності полягають у функції відтворення зовнішніх ознак об'єкта, у вираженні ставлення до переданого змісту (комунікативна функція). Недооцінка багатьма дослідниками цих можливостей засобів образотворчого мистецтва як умови, яка забезпечує повноту естетичного сприйняття творів образотворчого мистецтва і рішення образотворчих завдань, що постають перед

дитиною, – позначилося на змісті рекомендованих протягом останніх років у початковій школі програм з дисципліни “Образотворче мистецтво”. Загальний недоліком цих програм є те, що у них недостатньою мірою виражено спрямованість на послідовний і динамічний творчий розвиток молодшого школяра. Головна причина цього – відсутність чіткого взаємозв’язку між навчальним і творчим малюванням, а також естетичним сприйняттям довкілля і творів образотворчого мистецтва.

12. Встановлено, що програми, які відзначаються спробою синтезу мистецтв, галузевої та міжгалузевої інтеграції, є перспективними, оскільки наповнення змісту навчання творчорозвивальними можливостями засобів образотворчого мистецтва у початковій школі заповнює прогалину нестачі навчального часу за рахунок дидактичної і виховної взаємодії інших дисциплін навчального плану початкової школи, що стимулює творчий розвиток учнів.

13. На основі виділених критеріїв (емоційного, мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) зафіксовано три рівні творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва: низький середній і високий. Встановлено, що найбільша кількість учнів відноситься до низького і середнього рівня творчого розвитку засобами образотворчого мистецтва. Це засвідчує недостатню ефективність традиційних педагогічних умов навчання і виховання молодших школярів.

14. Експериментально доведено, що ефективний творчий розвиток молодших школярів засобами образотворчого мистецтва забезпечується дотриманням таких педагогічних умов: врахування індивідуальних особливостей учнів; стимулювання емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів; сприяння дієвості уяви і фантазії дітей; різноманітність способів реалізації художнього образу в образотворчій діяльності (самовираження) учнів; використання міжпредметних зв’язків, інтеграції змісту художніх дисциплін та елементів міжгалузевої інтеграції.

15. Аналіз даних проведеного експерименту підтвердив доцільність вибору програми “Мистецтво” (Л.Масол та ін.) та результативність поетапної комплексної методики творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва: 1) виникнення творчої ситуації; 2) евристичний етап; 3) творчосамостійний. Внаслідок поетапного включення дітей до пошуково візуально-пізнавального, евристичного та зображувального процесів вектор їхнього розвитку мав напрям від елементарних

проявів творчості до самостійного творчого пошуку в образотворчій діяльності.

16. Доведено, що впровадження експериментальних педагогічних умов у практику керування навчально-виховним процесом при викладанні образотворчого мистецтва сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер особистості молодшого школяра. Це стимулює їх самовираження у практичній творчій діяльності і підтверджує адекватність висунутої гіпотези дослідження.

Таким чином, результати дослідження дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною, визначені завдання реалізовані, мета досягнута, що має важливе значення для підвищення рівня творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів цієї складної проблеми. Це зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, пошук нових педагогічних технологій цілісного розвитку творчої активності дитини засобами образотворчого мистецтва у комплексі: дитячий садок – початкова школа – старші класи; дослідження кола питань щодо художньої творчості обдарованих дітей у спеціальних навчально-виховних закладах тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова Т.П. Формирование творческой активности студентов произведениями живописи в учебном процессе: Дис...канд. пед. наук. – Х., 1996. – 229с.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. – 80с.
3. Аксенов Ю.Г., Левидова М.М. Цвет и линия. – М.: Советский художник, 1986. – 326с.
4. Алексеева В.В. Изобразительное искусство и школа. – М.: Советский художник, 1968. – 286с.
5. Алпатов М.В. Композиция в живописи: Исторический очерк. М.-Л.: Искусство, 194. – 123с.
6. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет // Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – С.9-56.
7. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте дети! – М., 1983. – 280с.
8. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики. – М.: Изд. дом Амонашвили, 1998. – 80с.
9. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1997. - 380с.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
11. Анищенко Н.В. Формирование художественного восприятия младших школьников средствами комплексного взаимодействия искусств: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 /КГПИЯ. – К., 1993. – 201с.
12. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392.
13. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Московский университет, 1990. – 367с.
14. Бабий В.И. Развитие творческой деятельности младших подростков на занятиях музыкой в общеобразовательной школе: Дис...канд.пед.наук. – К., 1986. – 198с.
15. Бердяев Н.А. Самопознание. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
16. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива // Поч. школа. – 2002. – №5. – С.5-7.
17. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.

18. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – К., 1998. – 40с.
19. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія. – К.: Віпол, 1998. – 199с.
20. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця. Методика викладання: Навч. посібник для студентів пед. ф-тів вищ. навч. закладів та класоводів. – К.- Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2000. – 400с.
21. Богданович Л.Б., Бурьян В.А., Раутман Ф.И. Художественное конструирование в машиностроении. – 2е. изд. – Донецк: Техника, 1976 – 184с.
22. Богоявленская Д.Б. Игровая методика развития творческих способностей для детей дошкольного возраста // Игра и развитие личности дошкольника. – М., 1990. – С. – 82-93.
23. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». – С.101.
24. Бодалев А.А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1987. – №1. – С. 119-124.
25. Бодалев А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188с.
26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. – М.: Знание, 1979. – 96с.
27. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 126с.
28. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412с.
29. Брушинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230с.
30. Вербицкий В.Г. Философский анализ интуиции в научно-производительной деятельности: Дис. ...канд. филос. наук. – Х., 1997. – 210с.
31. Вержинковская Л.Г. Творчество младших школьников, как условие подготовки к общественно полезному труду: Дис. ...канд. психол. наук. - К., 1987.-145с.
32. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка / Художественное творчество и ребенок – М.: Педагогика, 1972 – 288 с.
33. Визер В. Система цвета в живописи. Учебное пособие. – СПб: Питер, 2004. – 192 с.
34. Вікова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Рад.школа, 1976. – 269с.

35. Вільчинський В.М. Образотворче мистецтво: Підручник для 1-2 кл. чотирирічної початкової школи – К.: Рад. школа, 1990. – 127с.
36. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982. – 136с.
37. Волков И.П. Много ли в школе талантов? – М.: Знание, 1989. – 80с.
38. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. – М.: Советский художник, 1950. – 247с.
39. Волков Н.Н. Композиция в живописи. – М.: Искусство, 1977. – 263с.
40. Волощук І.С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи: Дис. ...д-ра пед. наук. – К., 1998. – 490с.
41. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под. ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
42. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Развитие высших психических функций. – М., 1960. – С.327-350.
43. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Кн. для учителя / Послесл. В.В.Давыдова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
44. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. – М.: Лабиринт, 1997. – 416с.
45. Выготский Л.С. Психология искусства // Искусство в школе, 1996. – №3. – С.56-60.
46. Галин А.А. Личность и творчество: Психологические этюды. – Новосибирск: Книжиздат, 1989. – 128с.
47. Гегель Г. В. Эстетика: В 4-х т. – М.: Искусство, 1968. - Т.І. – 312с.
48. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Педагогика, 1978. – 256с.
49. Гете И.В. Об искусстве. – М.: Искусство, 1975. - 623с.
50. Гильдебранд А. Проблема формы в изобразительном искусстве. – Мусагет, 1914. – 164с.
51. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495с.
52. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // Рідна школа, 1994. – №10. – С.30-34.
53. Гончарова Н. Композиция и архитектура книги. – М.: Книга,

1977. – 262с.
54. Горбенко С. Гуманізація художньої освіти // Мистецтво та освіта, 2002.- №2. – С.5-8.
 55. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: Дис. ...канд. пед. наук. – К., 1997. – 238с.
 56. Грищенко Н.В. Феномен творчості (філософсько-онтологічні засади): Дис...канд. філос. наук. – Х., 1995. – 180с.
 57. Громов Е.С. Природа художественного творчества: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 237с.
 58. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
 59. Даниэль С.М. Искусство видеть: О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и восприятия зрителя. – Л.: Искусство, 1990. – 223с.
 60. Дарда І.М. Розвиваємо здібність малюка до художніх асоціацій // Обдарована дитина, 2001. – №5. – С.38-39
 61. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994. – Розділ “Зміст освіти”. – С.11-14.
 62. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа, 2001. – №1. - С.28-29.
 63. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1982. – 318с.
 64. Диденко С.В. Формирование творческой активности младших школьников в условиях организации эстетической оценочной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1987. – 150с.
 65. Дитмар К.В. Хочу узнать и нарисовать тебя, мир!: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 96с.
 66. Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140с.
 67. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей: Родителям, воспитателям, учителям. – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. - 310с.
 68. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусства: Теоретические подходы и эмпирические исследования. – М.: Смысл, 1997. – 424с.
 69. Достоевский Ф.М. Письмо к Н.Л.Озмидову // Письма: В 4-х т. Т.4.- М., 1959. - 412с.
 70. Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія: У 2-х ч.: [Посібник] / Упоряд. Богущ А.М. – К.: Вища школа, 1999. – Ч.1. – 211с.
 71. Друзь Б.Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших

- школярів у процесі навчання. – К.: Радянська школа, 1978. – 126с.
72. Духнович А.В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских: Часть 1. Педагогия общая. – Львів, 1957. – 92с.
73. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1980. – №2. – С. 107-114.
74. Дьячкова Н.М. Формирование эмоционального климата классного коллектива: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 19с.
75. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.
76. Естетичне виховання: Довідник / В.І.Мазепа (керівник авт. колективу), А.В.Азахін, В.С.Горський та ін.; Упоряд. Н.О.Яранцева. – К.: Політвидав України, 1988. – 214с.
77. Етика: Навчальний посібник / За ред. Т.П.Аболіна, В.В.Єфименка, О.М.Лінчук та ін. – К.: Либідь, 1992. – 328с.
78. Заброцький М.М. Вікова психологія. – К.: МАУП, 1998. – 92с.
79. Земпер Г. Практическая эстетика. – М.: Искусство, 1970. – 320с.
80. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість // Мистецтво та освіта, 2001. - №3. - С.3-10.
81. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 174с.
82. Изобразительное искусство в школе / Под ред. В.В.Колокольникова. – М.: Педагогика, 1975. – 96с.
83. Изобразительное искусство и художественный труд: 1-4 кл.: Кн. для учителя / Б.М.Неменский, Н.Н.Фомина, Н.В.Гросул и др. – М.: Просвещение, 1991. – 192с.
84. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 184. – 491с.
85. Искусство и дети: Эстетическое воспитания за рубежом / Под ред. В.Шестакова. – М.: Искусство, 1969. – 271с.
86. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками / А.П.Ершова, Е.А.Захарова, Т.Г.Пеня и др. – М.: Просвещение, 1991. – 128с.
87. Інтерв'ю з міністром освіти і науки України В.Г.Кременем // Практична психологія і соціальна робота, 2000. – №15. – С2-6.
88. Історія філософії України / Упор. М.Ф.Тарасенко, М.Ю.Русин, А.К.Бичко та ін. – К.: Либідь, 1993. – 560с.
89. Каган М.С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике. – Л.:

- Изд-во Ленинградского университета, 1971. – 164с.
90. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 103с.
 91. Казанский Н.Г., Назарова Т.С. Дидактика (начальные классы). – М.: Просвещение, 1978. – 224с.
 92. Кайдановська О.О. Формування творчого мистецтва майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у процесі вивчення основ композиції. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 2004. - 20с.
 93. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200с.
 94. Калошина М.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 96с.
 95. Кант И. Сочинения в 6-ти т. [Под общ. ред. В.Ф.Асмуса и др.] – М.: Мысль, 1966. – Т. II. – 743с.
 96. Кардашов В.Н. Развитие художественно-творческой активности младших школьников в процессе восприятия искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 16с.
 97. Карпенко З.С. Психологические особенности самоопределения младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1989. – 169с.
 98. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. – М., 1914. – 92с.
 99. Кириченко М.А. Образотворче мистецтво: Підручник для 3 кл. чотирирічної і 2 кл. трирічної початкової школи – К.: Рад. школа, 1992. - 128с.
 100. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої графії: Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К.: Вища школа, 2002. – 190с.
 101. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Творчі резерви особи: Курс практичної філософії: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Вища школа, 1995. – 163с.
 102. Коберник О.М. Вивчення особливостей інтелектуальної та емоційно-вольової активності сільських школярів // Збірник наукових праць / За ред. В.Г.Кузя. – Умань, 2001. – 216с.
 103. Ковальов Ф.В. Золотое сечение в живописи: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 1989. – 143с.
 104. Коган И.М. Творческий поиск: энергомотивационный аспект // Вопросы психологии, 1992. – №1-2 – С.133-146.
 105. Когда все искусства вместе... Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп: Пособие для учителя /

- Б.П.Юсов, Т.И.Сухарова, Л.Г.Савенкова; под общ. ред. Б.П.Юсова. – М.: Просвещение, 1995. – 107с.
- 106.Козленко В.П. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте, ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 22с.
- 107.Коломієць М.П., Молодова Л.В. Словник іншомовних слів. – К.: Освіта, 1998. – 190с.
108. Колошина Т.Ю. Тренинг креативности: разблокирование творческого потенциала личности и профессионала // Проблемы научно-технического творчества: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции. – Одесса, 1992. – С.228-290.
- 109.Коляденко Н.П. Синестезия искусств как фактор художественной интеграции // Взаимодействие искусств – методология, теория, гуманитарное образование: Материалы международной научно-практической конференции / Сост. П.С.Волкова, Л.П.Казанцева. – Астрахань, 1997. – С.4-11.
- 110.Коменський Я.А. Велика дидактика // Вибрані педагогічні твори: В 3-х т. – К.: Рад. школа, 1940. – Т.І. – 248с.
- 111.Комплекс интегрированных полихудожественных программ по изобразительному искусству / Под ред. Б.Юсова. – М.: Педагогика, 2000. - 264с.
112. Коновець С. Мистецтво: Експериментальна інтегрована програма з образотворчого мистецтва. 1-4 класи (для загальноосвітніх шкіл) // Початкова школа, 1999. – №9. – С. 1-8.
113. Коновець С. Образотворче мистецтво як засіб дитячої творчості (на прикладах опанування кольору молодшими школярами) // Мистецтво та освіта, 1999. – №3. – С.15-16.
114. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета, 2002. – №1.
115. Концепція національного виховання // Освіта, 1996. – 7 серпня.
- 116.Копцева Т.А. Проблема цвета в художественно-творческой деятельности младших школьников на уроках изобразительного искусства. – М.: Педагогика, 1990. – 83с.
- 117.Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. Из опыта работы. – М: Просвещение, 1980. - 120с.
- 118.Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

119. Костюшко Г.О. Розвиток творчої активності молодших школярів засобами театральної самодіяльності: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 198с.
120. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. – Тернопіль, 1996. – 290с.
121. Кравцов Г. Игра как основа детского творчества // Искусство в школе, 1994. – №2. – С.1-5.
122. Крамар П.П. Философско-мировозренческий анализ проблемы творчества: Дис. ... канд. философ. наук. – К., 1983. – 186с.
123. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А.Карпенко / Под. общ. ред. А.Петровского, М.Ярошевского – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512с.
124. Краткий словарь терминов изобразительного искусства / Под общ. ред. Г.Г.Обухова. – М.: Советский художник, 1959. – 190с.
125. Крутецкий В.Л. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 330с.
126. Кудрявцев Т.В. Психологические основы профессионально-технического обучения / Под. ред. Т.В.Кудрявцева, А.И.Сухаревой. – М.: Педагогика, 1988. – 142с.
127. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах: Учебное пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. №2001 “Преподавание в начальных классах общеобразовательных школ” – М.: Просвещение, 1984. – 319с.
128. Кузин В.С. Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах. М.: Просвещение, 1979. - 192с.
129. Кузин В.С. Психология: Учебник для худож. училищ / Под ред. Б.Ф.Ломонова. – М.: Высшая школа, 1982. – 256с.
130. Кузь В.Г. Народна педагогіка – основа теорії національного виховання // Навчально-виховний процес в середній та вищій школі: проблеми, пошуки, перспективи. Збірник наукових праць. – Умань, 1994. – С.3–9.
131. Кузь В.Г. Наступне розвиває попереднє // Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції – Чернівці, 1999. – С.7-13.
132. Кузь В.Г. Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. – Умань, 1993. - 64с.
133. Лабунская Г.В., Рожкова Е.Е., Назаревская Г.Н. К вопросу о методах обучения рисованию в начальной школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 113с.

134. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Педагогика, 1984. – 80с.
135. Леонардо да Винчи. Избранные произведения. – М.–Л., 1935. – Т. 1-2. - С.217-360.
136. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 307с.
137. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1988. – 96с.
138. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.І . – 304с.; Ч.ІІ. – 240с.
139. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – К., 1997. – 35с.
140. Лихвар В.Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Херсон, 2003. – 18с.
141. Лихачев Б.Т. Эстетика воспитания. – М.: Педагогика, 1972. – 159с.
142. Логачевська С.П. Дійти до кожного учня / За ред. Савченко О.Я. – К.: Рад. школа, 1990.-158 с.
143. Локк Дж. Мысли о воспитании / Пер. с англ. П.Вейнберга. – С-Пб.: Изд-во журн. «Русская школа», 1890. – 246с.
144. Лосев П.Н. Коллективная творческая деятельность учащихся: Учебно-методическое пособие. – Красноярск: КГПИ, 1990. – 72с.
145. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат, 1976. – 146с.
146. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127с.
147. Луначек Й. Основы изображения с натуры. – К.: Изд-во АН УССР, 1961. – 127с.
148. Маймин Е.А. Искусство мыслит образами: Для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1977. – 144с.
149. Макарова О.С. Формування готовності майбутнього вчителя до комунікації з молодшими школярами засобами образотворчого мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2004. – 18с.
150. Малицкая Е.В. Педагогические условия обучения младших школьников основам языка изобразительного искусства.

- Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Бердянск, 2002. – 16с.
151. Малиновська Л.П. Експериментальна програма з образотворчого мистецтва з елементами дизайну // Початкова школа, 1996. – №4. – С.27-29.
152. Масол Л.М., Белкіна Е.М. та ін. Мистецтво: Навчальна програма з образотворчого мистецтва для 4-річної початкової школи // Початкова школа, 2001. - №9. – С.16-20.
153. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах // Педагогічна газета, 2001. – №12.
154. Масол Л.М. Пропедевтика художнього сприймання молодших школярів // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді: Зб. наук. статей. – Вип.1 / Упор. Л.Масол. – К., 1996. – С.41-48.
155. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 143с.
156. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии, 1986. – №6. – С.29-34.
157. Междисциплинарный подход к исследованию научного творчества. – М.: Наука, 1990. – 147с.
158. Мелик-Пашаев А.А., Новленская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Педагогика, 1987. – 126с.
159. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96с.
160. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знание, 1995. – 52с.
161. Момот Л.Л., Шелестова Л.В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання // Педагогіка і психологія, 1997. – №2. – С.53-59.
162. Моргунов Г.В. Духовна творчість як соціокультурний процес сутність, особливості та умови оптимізації: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994. – 152с.
163. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 48с.
164. Москаленко П.Г. Навчання як педагогічна система: Навчальний посібник для студентів педвузів, учителів, керівників шкіл. – Тернопіль: ТДПІ, 1995. – 166с.
165. Музика О.Л. Суб'єктивно-ціннісний аналіз становлення творчо обдарованої особистості: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1997. – 203с.
166. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО Апрель Пресс.

- ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352с.
167. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240с.
168. Найденова Л.О. Роль рефлексивного потенциала группы в активизации творческих способностей учащихся: Дис. ...канд. психол. наук. – К., 1993. – 192с.
169. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
170. Неженцев Ю.И. Психологические условия повышения творческой активности личности в сложных ситуациях (на материале иностранных языков): Дис. ... канд. психол. наук. – К. – 196с.
171. Неменский Б.М. Дидактика глазами художника // Педагогика, 1996. - №3. – С.20-26.
172. Неменский Б.М. Доверие / Предисл. М.Савицкого. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 165с.
173. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. дня учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.
174. Немов Р.С. Психология: в 2-х кн. – М.: Просвещение. – Владос, 1994. – 576с.
175. Носань С.Л. Перо из крыла жар-птицы: Повесть: Для средн. школ. возр. – К.: Веселка, 1979 – 70с.
176. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360с.
177. Общая психология /А.В.Петровский, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко и др.; Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – 464с.
178. Оліяр М.П. Навчально-пізнавальна культура молодших школярів (на матеріалі української мови): Дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 1993. – 192с.
179. Основи національного виховання: Концептуальні положення / За заг.ред. В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук. – Умань, 1993. – 112с.
180. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. / Ред., послесл. и примеч. чл.-кор. АП СССР Э.А.Асратяна – М.: Наука, 1973. – 659с.
181. Паламарчук В.Ф., Рудаківська С.В. Від творчої особистості –

- до нових технологій навчання // Рідна школа, 1998. – №2. – С.52.
182. Педагогика: Учебн. пособие / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479с.
 183. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. / Гл.ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т.2. – 912с.
 184. Педагогическое наследие / Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци / Сост. В.М. Кларин, А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1987. – 412с.
 185. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
 186. Пестель В.Е. Давть ли срисовывать с картинок и исправлять ли рисунок // Революция – искусство – дети: Материалы и документы / Состав. Н.П.Старосельцева. – М.: Просвещение, 1988. – 116с.
 187. Петров Ю.В. Виховання творчістю: Культурно-естетичні аспекти розвитку особи. - К.: Знання, 1986. – 48с.
 188. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Академия, 1995. – 496с.
 189. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребёнка. Логика и психология / Пер. с франц. – М.: Просвещение, 1969. - 659с.
 190. Плюхин В.У. Творчество у истоков гражданственности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 172с.
 191. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. - 280с.
 192. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303с.
 193. Претте М.К., Капальдо А. Творчество и выражение: Альбом 2. – М.: Советский художник, 1985. – 89с.
 194. Програма середньої загальноосвітньої школи / За ред. В.Г.Зубченка. – К.: Освіта, 1992. – 192с.
 195. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. – К.: Початкова школа, 2001. – 296с.
 196. Програми середньої загальноосвітньої школи 1-4 (1-3) класи. – К.: Освіта, 1994 – 256с.
 197. Программно-методические материалы: Изобразительное искусство. Начальная школа / Сост. В.С.Кузин, Е.О.Яременко, – 3-е изд., перераб. – М.: Дрофа, 2001. - 224с.
 198. Професійна освіта: Словник / Упоряд. С.У.Гончаренко та ін.;

- За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380с.
199. Прошкуратова Т. Система інтегрованих завдань валеологічного змісту // Початкова школа, 2002. – №1. – С. 28-31.
200. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под. ред. В.М.Николаенко. – М.: ИНФРА. – Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. – 175с.
201. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440с.
202. Психологическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 168с.
203. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 175с.
204. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: Дисю. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 196с.
205. Разумный В.А. Эстетический всеобуч. Принципы. Методика. Программное обеспечение: Пособие для работников клубных учреждений. – М.: Просвещение, 1987. – 233с.
206. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения. – СПб.: Издат. Л.Ф.Пантелеева, 1901. – 232с.
207. Рожкова Е.Е. Изобразительное искусство в школе: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1976. – 119с.
208. Роменец В.А., Манюха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О.Татенка, Т.М.Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
209. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М.: Просвещение, 1980. – 250с.
210. Ростовцев. Н.Н. Очерк по истории методов преподавания рисунка. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 240с.
211. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.І. – 486с.
212. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва // Мистецтво та освіта, 2001. – №3. – С.10-14.
213. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Упорядник О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1996. – 304с.
214. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416с.
215. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності

- молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176с.
216. Савченко О.Я. Урок у початкових класах: Навчально-методичний посібник. – К.: Освіта, 1993. – 224с.
217. Сакулина Н.П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: Учеб. пособие для пед. училищ. – М.: Педагогика, 1979. – 218с.
218. Саламатов Ю.П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 240с.
219. Салеев В.А., Ивашкевич О.В. Эстетическое восприятие и фантазия. – Минск: НИО, 1999. – 126с.
220. Самахова В. И. Традиционные японские искусства. Эстетика. – М.: Знание, 1989. – 88с.
221. Селье Г. От мечты к открытию. – М.: Прогресс, 1987. – 368с.
222. Симоненко Д.Г. Творческие работы как средство обучения и воспитания младших школьников (на материале уроков украинского языка и чтения в 1-2 кл.): Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974. – 25с.
223. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Педагогика, 1981. – 218с.
224. Синельников В.М. Формирование критичности ума у младших школьников в процессе обучения: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 1972. – 151с.
225. Сисоєва С.О. Теоретичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня.: Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1997. - 428с.
226. Сковорода Г.С. Твори: В 2-х т. – К.: АН УРСР, 1961. – Т.1: Проповіді. Діалоги. Трактати. Притчі. – 171с.
227. Смирнов М.І. Азбука мистецтва графіки. – К.: Знання, 1970. – 48с.
228. Совершенствование обучения младших школьников / Под ред. А.М.Пышкало. – М.: Педагогика, 1984. – 128с.
229. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство: Учебник для уч. 5-8 классов: В 4 ч. – Обнинск: Титул, 1888. – 166с.
230. Сорока О.В. Підготовка майбутнього вчителя до інтегрованого використання образотворчого мистецтва в початковій школі: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 196с.
231. Сорока О.В. Професійна підготовка студентів до використання поліфункціональності образотворчого мистецтва: Навчальний посібник. – К.: Вид-во “Карт-бланш”, 2000. – 136с.
232. Спенсер Л., Краузе А. Гегель для начинающих. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 176с.

233. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К., Рад.школа, 1977. – Т.5. Статті. – 639с.
234. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т.1. – С.209-400.
235. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. – Т.3. – С.283-582.
236. Сухомлинський В.О. Павлишська середня школа // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. – Т.4.: – С.5-390.
237. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. - Т.4. – С.393-626.
238. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. - Т.3. – С.5-280
239. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т.2. – С.419-656.
240. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 256с.
241. Тарасенко Г. Художня екологія - школярам, або як формувати ціннісні орієнтації на природу засобами мистецтва // Мистецтво та освіта, 1997. – №4. – С.28-37.
242. Тертична Н.А. Психологічні особливості становлення ініціативи молодших школярів у навчальній діяльності: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1997. – 187с.
243. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 270с.
244. Тлумачний словник української мови: Близько 7000 слів / За ред. Д.Г.Гринчишина. – 3-тє вид., перероб і доповн. – К.: Освіта, 1999. – 302с.
245. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: – Т.8. – М., 1936. – С.118-119.
246. Ткачук О.В. Формування професійної здатності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до художнього навчання школярів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2003. – 20с.
247. Уманский Л.И. Организаторские способности и их развитие // Учёные записки Курского педагогического института. – Вып. 21, 1967. – С.99.
248. Унковский А.А. Живопись: Вопросы колорита. – М.: Просвещение, 1980. – 128с.
249. Успенский Б. Поэтика композиции. – М.: Искусство, 1970. – 280с.
250. Успенский Б. Предисловие к книге Л.Жегина «Язык живописного произведения». – М.: Искусство, 1970. – 24с.

251. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения: В 6-ти т. – М., 1990. – Т.5. – 528 с.
252. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. – М., 1990. – Т.6. – 528с.
253. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся. – Педагогические сочинения: В 6-ти т. – Т.2. – М.: Педагогика 1988. – 388с.
254. Ферстер Н.П. Творческая фантазия. – М.: Русский книжник, 1924. – 100с.
255. Философский энциклопедический словарь / Редкол. С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев. – 2е изд. – М.: Сов.энциклопедия, 1989. – 815с.
256. Філософія: Навч. посібник / І.Ф.Надольний, В.П.Андрущенко, І.В.Бойченко та ін.; За ред. І.Ф.Надольного. – К.: Вікар, 1998. – 624с.
257. Філософія: Підручник / За ред. Г.І.Заїченка. – К.: Вища школа, 1995. – 455с.
258. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука: – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
259. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50-ти т. (Редкол. Є.П. Кирилюк та ін.). – К.: Наукова думка, 1986. – Т.46. Кн. 2. Історичні праці (1891-1897). – 438с.
260. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288с.
261. Чебикин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168с.
262. Чепіга Я. Увага і розумовий розвиток дитини. – К.: Час, 1924. – 16 с.
263. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 160с.
264. Черемных Г.В. Формирование восприятия и восприятие учащимися цветовых и тоновых отношений на занятиях изобразительным искусством в начальных классах // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. – М.: Педагогика, 1988. – 188с.
265. Шевченко Т.Г. Повна збірка творів: В 3-х т. – К.: Держ.вид-во худ. л-ри, 1949. – Т.2: Повісті. – С.297-405.
266. Шинкаренко В.И. Развитие креативности учителя в педагогическом общении: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 164с.

267. Шмит Ф.И. Искусство как предмет обучения. – Х.: Тип. наркомпрос, 1932. – 63с.
268. Шорохов Е.В. Композиция. – М.: Просвещение, 1986. – 209с.
269. Шорохов Е.В. Основы композиции. – М.: Просвещение, 1986. – 209с.
270. Шорохов Е.В. Тематическое рисование в школе. – М.: Просвещение, 1975. – 73с.
271. Шрагина Л.И. Логика воображения: Учебное пособие. – Одесса: Полис, 1995. – 111с.
272. Щолокова О., Ващенко Л., Иванова В., Иванкова Т., Лихацька Т., Лихопад М., Сухань О. Програма інтегрованого курсу “Мистецтво” // Початкова школа, 2001. – №9. – С.12-15.
273. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: Автореф. Дис. ... докт. пед. наук. – М., 1984. – 32с.
274. Юсов Б. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва // Мистецтво та освіта, 2001. – №3 – С.40-42.
275. Юсов Б. Сучасна концепція освітньої галузі “Мистецтво” у школі // Етнос. Культура. Нація: Збірник наукових праць за матеріалами Третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич: Державний педуніверситет ім. Івана Франка, 2000. – С.155-163.
276. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144с.
277. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Просвещение, 1975. – 285с.
278. Ямницький В.М. Моделювання емоційних ситуацій у процесі творчої діяльності // Педагогіка і психологія, 1996. – №2. – С. 65-70.
279. Ямницький В.М. Вплив емоціогенних ситуацій на творчу діяльність учнів: Дис. ... канд. психол. наук. – Одеса, 1993. – 144с.
280. Ясеницька Ж. Сучасні наукові підходи до організації навчально-виховного процесу вивчення предметів художньо-естетичного циклу // Етнос. Культура. Нація: Збірник наукових праць за матеріалами Третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич: Державний педуніверситет ім. Івана Франка, 2000. – С.285.
281. Abbs P. A. Formal aesthetic for Teaching of the Arts //a is for Aesthetic. – London, 1989. – P.2 – 42.
282. Abbs P. Art and the Loss of Art in an Age of Spilt Science //A is for

- Aesthetic. – London, 1989. – P.77-97.
283. Barron F. Creativity and Personal Freedom Princetol. – N-Y, 1968. – P.249.
284. Crittenden B. Persuasion Aesthetic Argument and the language of Aeachting // Aesthetic Concepts and education; Ed. R. Smith. – Urbana, 1976. – P.227-262.
285. Gibson R. The Education of Feeling. The Symbolic Order. – London, 1988. – P.53-61.
286. Gordon W. Synectics the Development of Creative Capaciti. – New York, 1961. – P.3.
287. Guilford J.P. Apsychoetric approach to creativity. – University of Southern California, 1986. P.128-131.
288. Guilford J.P. Psyshometrik approach to creativity. – Universiti of Southern California, 1986. – P.223-227.
289. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: The creative personality. – Buffallo, NY: Bearly Limited, 1987. – P.56-60.

Колективна дитяча збірка “Хвилинки-цікавинки”

Матеріал, який включено в збірку, дібрано учнями молодших класів. Він використовувався на уроках образотворчого мистецтва як цікаве інформаційне повідомлення.

Новорічна ялинка України.

Ставити в оселі новорічну ялинку з іграшками започаткував Петро І. Традиційною українською символікою на Новий рік був дідух. Виготовляли його з кулів або першого зажинкового снопа. Кільканадцять пучків, окремо обплетених соломинками, ув'язували в пишній вінок. Знизу робили трипальчате розгалуження для того, щоб дідух міг рівно стояти. Верхівка новорічного вінка нагадувала конусоподібний сніп з безліччю колосків. Гілки дідуха – а за них правили зібрані докупи пучки, що зверху відповідно розгалужувалися, – обрамлювали кольоровими стрічками, паперовими чи засушеними квітами – кожен на свій смак і уподобання. Це був високомистецький витвір, що ніскільки не поступався сучасним ялинкам.

Різдвяні прикраси

У різдвяні свята особлива роль належала хатнім прикрасам. Напередодні Різдва виготовляли “голубці” у вигляді птахів. Для цього брали шкаралупу з-під яйця, з обох боків робили два отвори і просовували через них кольоровий папір. Такі витвори підвішувалися до сволока і ототожнювалися з небесним світилом – “сонцем”.

Крім “голубців”, були досить поширеними на Прикарпатті “павуки” та “їжаки”. Стосовно перших, то їх робили із соломи. Зібравшись в одній з осель, дівчата заготовляли відповідних розмірів соломинки. Просовуючи через порожнину нитку, вправні дівочі руки формували в них різноманітні квадратики і кубики. За основу брали найбільшу фігурку. До неї долучали з боків менші “павучки” (іноді в середині центральної фігури знаходилося кілька мініатюрних ромбиків або квадратиків). Бокові стебла обмотували різноколірним папером або ж пацьорками.

Напередодні Різдва “павуків” підвішували до центрального сволока. Вони трималися на довгій волосині з конячого хвоста. Таке укріплення потрібне було для того, щоб фігурки постійно

крутилися. Завдяки циркуляції повітря – через вхідні двері та з палаючої печі – великий “павук” разом з приправленими до нього близнятами поверталися в різні боки, справляючи враження живої істоти. Особливе захоплення він викликав у дітвори.

Новий рік

Новорічна символіка дуже давня. Під час розкопок у Єгипті археологи знайшли вази, виготовлені понад три тисячі років тому. На них вдалося розшифрувати напис: “Початок доброго року”. На думку вчених, це поки що найдавніші відомі нам новорічні подарунки.

Однак ідея офіційного відзначення цієї події, як свідчать історичні джерела, належить римському імператорові Помпілію. Провівши реформу календаря, він переніс початок року з березня на січень. Латинська назва цього місяця, як ви вже знаєте, походить від імені божества древніх – дволикого Януса, покровителя всіх дверей та воріт, які він власноручно відмикав і замикав. Це підтверджує, зокрема, і зовнішність божества: старе обличчя, що символізувало рік минулий, спрямоване в тильний бік, а юне – уособлення прийдешнього – дивиться вперед.

Символіка Нового року, як і час його визначення, у різних народів неоднакова. Скажімо, в Ефіопії він припадає на середину вересня. Тут жителі міст і сіл, зібравшись на околиці, спляють на вогнищі принесений хмиз, влаштовують ігри й танки навколо багаття. В Ірані Новоріччя святкують 22 березня, коли, згідно з календарем настає весна. За традицією глава сім’ї дарує домочадцям нове вбрання, і всі виходять на вулицю, розпалюють вогнище і стрибають через нього. Шотландці ж у цей день приходять одне до одного в гості з грудочкою вугілля. Вкинувши її до полум’я, гість висловлює побажання: “Нехай світло й радість завжди будуть у вашому домі!”

А японці, навпаки, прагнуть відіспатися і тільки вранці виходять на вулиці, щоб зустріти схід сонця: від того, яким буде досвіток – ясным чи хмарним, – залежить удача всього року. У Голландії прихід Нового року зустрічають протяжними гудками пароплавів, що стоять на рейді, а кубинці під звуки святкових дзвонів виплескують з вікон воду, якомога гучніше б’ють у бубни, вмикаючи на повну потужність магнітофони та радіоприймачі.

Особливо бучний цей обряд в Італії: з настанням першої хвилини Нового року по всій країні зчиняється стрілянина з хлопавок, яка триває майже годину; господарі в цей час намагаються викинути через вікна якомога більше старих меблів,

посуду, ганчір'я.

Проте, мабуть, найбільш строката щодо відзначення Нового року Індія. Хоча наприкінці минулого століття англійці офіційно запровадили тут григоріанський календар, все ж у багатьох штатах панують свої традиції, за якими індійці святкують Новий рік майже щомісяця. Це пов'язано з тим, що колись феодальні правителі на свій смак і розсуд вводили “відлік року”. Скажімо, за так званим календарем “ери Сака”, якого дотримуються мешканці південних районів штату Махараштра, Новий рік відзначають 22 березня, вивішуючи на високих жердинах гаптовані золотом полотнища.

А в штаті Андхра-Прадеш це відбувається на межі березня і квітня: на свято, котре зветься “Угаді”, збираються всі жителі населеного пункту і влаштовують на центральному майдані святковий бенкет, який завершується танцями й піснями. Сикхи ж зі штату Пенджаб Новоріччя відзначають 13 квітня. З ранку й до пізнього вечора по-святковому вбрані люди влаштовують гучні лицедійства, які завершуються ілюмінацією на високих стінах храмів. А на півночі країни, у передгір'ях Гімалаїв та в Кашмірській долині, що вважається перлиною індійської природи, Новий рік починається у червні – в день літнього сонцестояння. У сусідньому ж місті Ландах ламаїстський Новий рік – “Мела лосар” – припадає на початок грудня...

У давніх скотарських та землеробських народів релігійні обряди та культу були пов'язані, головним чином, із сільськогосподарськими роботами. Як правило, вони збігалися з початком Нового року, а позаяк у різних регіонах кліматичні умови неоднакові, то й відзначали його в різний час.

Святкування Нового року першого січня започаткували римляни в 46 році до нової ери. Щоправда, цьому передували значні складності. Першу реформу провів Юлій Цезар, який ознайомився з єгипетським досить точним календарем. Однак повністю його запровадити не вдалося – на заваді стали релігійні традиції. Олександрійському астрономові Созігену, котрий, власне, і є автором нового, так званого юліанського календаря, довелося поморочитися, щоб підігнати перше січня 46 року до нової ери до першого молодика після зимового сонцестояння. Тільки так вдалося об'єднати старий місячний римський календар з новим єгипетським.

Згодом цією системою скористалися інші народи. До Київської Русі вона потрапила через Візантію. Володимир Святославович, офіційно запровадивши християнство, ввів і

відзначення Нового року за старим візантійським зразком – першого вересня. Однак, у народі ще довго відзначали його у березні. Відтак, тривалий час наші пращури користувалися двома календарями – церковним та світським. Проте релігійникам такий різнобій не подобався, і митрополит Феогностій 1342 року видав наказ про єдине відзначення Нового року – 1 вересня.

Збереглося чимало свідчень про урочисту новорічну обрядовість і на Україні. Особливо пишною вона була в Києві. До центру свята – майдану на Подолі – заздалегідь привозили кронисті дерева, прикрашали їх виробами ремісників та “дідухами” – солом'яними сніпками. Із настанням сутінків довкіл спалахували тисячі свічок. Опівночі на площу сходилися майже всі городяни. Кожен ремісничий цех (а їх було кілька десятків) мав своє парадне вбрання, корогви і знаки, навіть іменний гімн. Співаючи, цеховики виходили на майдан. Усю ніч лунали пісні, влаштовувалися новорічні вистави, вертепні дійства. Свято завершувалося удосвіта, і веселі юрми розходилися містом, щоб защедрувати городянам віншувальними колядками.

У нас помилково утвердилася думка, що буцімто вперше січневе новолітування запровадив у 1700 році Петро I. Справді, такий указ був обнародований російським імператором. Але на Україні, зокрема, в західних її регіонах, січневим відліком року почали користуватися значно раніше, оскільки ці землі мали тісні зв'язки з європейськими країнами.

Упродовж століть народилися нові форми відзначення новоріччя. Свято це, як жодне інше, пройняте теплотою й душевністю. На жаль, чимало національних традицій наших предків уже призабулося. Особливо далися взнаки останні десятиріччя. Штампоманія майже повністю знівелювала, а почасти і з'ярликувала наші прекрасні форми – колядування і щедрування, засівання зерном осель, прикрашання світлиць дідухами тощо. Довгий час місцеві чинуші забороняли і розганяли колядницькі ватаги, звинувачуючи їх у “релігійництві” чи навіть “націоналістичних ухилах”. А це ж історія нашого народу, наша духовна спадщина! .. Новий рік. З нетерпінням чекаємо його, з особливим настроєм переступаємо поріг у рік прийдешній. І нехай це радісне свято завжди залишає світлу пам'ять і побажання одне одному усмішок, дружніх взаємин, сонячних і мирних днів, гараздів і здоров'я в щасливому новому році.

Мистецтво писанки

Аналіз орнаментів сучасного народного мистецтва України та

археологічних пам'яток ясно показує, що хвилястий орнамент “безконечник” наші сучасні майстри успадкували з далеких часів минулого і що він походить від мистецтва Трипільської культури – періоду енеоліту. Ураховуючи те, що “безконечник” – хвилеподібний орнамент у пам'ятках мистецтва Трипільської культури – був широко розповсюджений набагато раніше, ніж віднайдено його в пам'ятках мистецтва Стародавньої Греції, можливо припустити, що за основу славнозвісного меандра Еллади грецькі майстри запозичили стилізоване зображення моря від наших предків. Хоч зміст більшості елементів українського орнаменту, що через писанки дійшли до нашого часу, розшифровано, ще існує багато питань, які чекають на своє вирішення у майбутньому.

Особливу увагу привертають до себе надзвичайно талановиті узагальнення й кольорові рішення в декоративних розписах українських писанок – шедеврів народної графіки. Деякі твори нашого писанкарства за переосмисленням натури, оригінальністю й довершеністю колористичних сполучень можуть бути порівняні навіть з деякими знахідками великих майстрів мистецтва.

Чи можна без хвилювання і захоплення дивитися на писанки з Херсонщини? В одній вражає не лише прекрасно переданий колорит цього степового краю з гарячим сонцем і пекучими пісками морських берегів, а й лаконізм та виразність у зображенні безбережного й бурхливого Чорного моря, в іншій – неозорість зелених полів, вкритих полум'яніючими червоними маками...

Не можна залишитися байдужим і до чудового декоративного розпису “Козачих левад” з Одещини, де контраст сполучення зелено-чорно-золотавих ділянок з білими створює настрій волого-зелених лук.

Те саме можна сказати й про писанку “Березняк” з Харківщини, у якій чергуванням коротких і довгих, світлих (жовтих) і темних (червоних) смуг, що умовно позначають дерева беріз, народний майстер талановито й влучно створює настрій пейзажу, досягаючи зорового ефекту різноплановості у розміщенні дерев.

Максимальне узагальнення усього, що оточує людину, передача лише найголовніших і найбільш специфічних рис тої чи іншої рослини або тварини, упущення деталей предмета, які могли б обтяжити й перевантажити сприймання образу, створеного художником, – характерні для всього українського народного мистецтва. Особливо це має місце в декоративних розписах

писанок, де талановитим розташуванням чи комбінацією лише двох-трьох смужок або спрямованістю лінії вичерпно передається задум. За приклади беруть безліч писанок, але такі, як “Чорногузи” зі Східного Поділля, “Баранячі ріжки” із Західного Полісся або “Бузьки” з Лемківщини є чи не найкращими зразками лаконізму в передачі навколишньої природи.

Слід відмітити, що писанки із зображенням людських постатей зустрічаються дуже рідко. Тому особливу увагу привертають дві українські писанки з Пряшівщини, в яких винятково вдало передано характери персонажів. На одній – дівчата, взявшись за руки, танцюють коломийки, на другій зображено сусідок: молоду, рухливу та старшу, поважну. У декоративному розписі деяких українських писанок майстерно передається і рух певних елементів. Для цього кожного разу той чи інший майстер завдяки вмілому чергуванню світлих і темних елементів орнаменту та введенню додаткових смужок створює кінетичний ефект. У писанці з Курщини це досягається ще й через зображення асиметричних метеликів з трьома крильцями – їх народний художник немовби зафіксував під час своєрідного неплавкого лету.

Одним з найкращих прикладів поєднання таланту узагальненого мислення і кмітливості є оригінальне тлумачення майстрами зі Східного Поділля та Кубані мандрівного характеру циган (писанка “Циганські дороги”).

Особливою групою писанок щодо майстерності виконання є гуцульські. Гуцульщина по праву має визнання краю мистецтв, і тому не дивно, що писанкарство тамтешніми народними майстрами доведено до найвищого у наш час рівня досконалості.

Любов до писанок в окремих родинах і селах така велика, що, наприклад, у Космачі, Пістені, Яблунівці, Білій Березці, Шешорах важко знайти людину, яка б не була хорошим писанкарем. Одною з характерних рис майстрів Гуцульщини є ревне оберігання традицій, оригінальності й чистоти орнаментів та кольорових рішень, притаманних певній місцевості. Тому не дивно, що за розмаїтістю орнаментальних мотивів Гуцульщина посідає одне з провідних місць на Україні.

У переважній більшості гуцульських писанок домінують дрібні геометричні орнаменти. Своєю насиченістю, складністю, та кольоровою гамою вони перевертаються з орнаментами гуцульських вишивок. У декоративному розписі писанок тут також поширені зображення різних тварин: оленів, овець, коників та риб.

Певне місце в українському ужитковому мистецтві з давніх часів посідає зображення коня. Слід вважати, що це не випадково. У стародавніх віруваннях кінь був однією з найбільш шанованих тварин. Він пов'язувався з культом сонця. Так, у русичів це був Бог-Хорс, у греків – Колісниця Феба. Священний кінь, на думку людей того часу, рухав сонце по небу, тому зображення коня завжди поєднувалося із символічним зображенням сонця. Це виразно видно на унікальній пам'ятці стародавнього мистецтва, виявленій на Київщині, – Дударківській сокирі (III тис. до н.е.). Цікаво, що всі тварини, зображені на ній – олениця, вівці, свині, вовки, – звернуті головами праворуч, у бік сонця, за винятком коня. Він займає місце одного з променів. Прекрасним прикладом поєднання зображення коней із солярними знаками є гуцульські писанки. У цьому альбомі вони представлені писанкою “Коники”.

За вишуканістю творчого смаку і витонченістю виконання гуцульські писанки можуть рівнятися до всесвітньо відомих шедеврів іранських, індійських, китайських та японських мініатюр.

Весняні писанки на Україні завжди вважалися зразками вищого прояву художнього смаку, тому не випадково геніальний Кобзар красу українського села дорівняв до краси писанки.

Село на нашій Україні –

Неначе писанка село...

Можна сподіватися, що подальше вивчення розписів українських писанок відкриє не тільки безліч загадок праісторії східнослов'янських народів, а й дозволить краще зрозуміти джерела сучасного декоративного мистецтва України.

Писанка (Великодня казка)

– Кудкудак! Кудкудак! Знесла яйце, як кулак! – закудкудакала курка на весь двір. – Та гарне ж: схоже на білий світ. Бо в світі сонце, а в яйці золотий жовток. Кудкудак!

Під хатою на стільчику грілась проти сонечка бабуня Марія.

– Яйце? Та кругле, біленьке! Візьму його на писанку.

І вона поклала яйце в решето до таких само, як воно, білих та кругленьких. Тоді розтопила ярого воску:

– Ходи-но, Івасику, писанки писати!

Взяла бабуня писачок. Р-раз! – і лягла на яйце гаряча лінія. Два! – і розкреслилося яйце навхрест.

– Бабуню, чуєш, бабуню! – запитав Івасик. – Що це за квіточка у тебе намалювалася?

– То, Івасику, не квіточка. То знак сонечка золотого.

– Бабуню, чуєш, бабуню! – знов Івасик. – А що то за цяточки-крапочки навхрест між промінням?

– Не цяточки, Івасику. То чарівні знаки дощу.

Розписала бабуня писанку, в фарбі пофарбувала, – і стала писанка доладна, барвиста!

Настав Великдень. Покликала бабуня Марія Петрика, Івасика, Оксанку, Василю – всіх своїх онучат.

– Натє, онучата, по писанці. Гайда викочуватися! Покотив Івась свою писанку:

– Ану, хто до неї докотити зуміє?

Котять діти писанками; на них вербички, та хрестики, та клинці-вітрячки, та вигадливі поясочки так і мерехтять!

А в небі сонце сміється, світлом розливається.

– Чи будеш ти, сонечко, весь рік щедро світити? – питає в нього яйце-писанка.

– Буду, буду, бо на тобі мій таємний знак. Ти котишся – мене до землі приворожуєш!

– А чи будеш, дощику, землю поливати, зілля напувати?

– Буду, буду, бо на тобі і мій знак магічний. Ти по землі котишся – мої струни-срібнодзвони до неї прив'язуєш!..

По двору курка нипала. Стала, видивляється на писанку.

– Що воно за яйце-райце, барвисте й зірчасте? Мабуть, самого сонця дитя. Я б такого зроду не знесла...

А писанка котиться по землі: тож буде сонце, будуть дощі й роси, буде в світі щастя! Хто його шукатиме – неодмінно знайде.

Петриківський розпис

Розпис – це не тільки прикраса, а й своєрідна символічна мова народного мистецтва. Найбільшого поширення декоративні розписи набули на Дніпропетровщині у селі Петриківка, де розмальовували скрині, столи, колиски, посуд.

Селу Петриківка виповнилося більше як 200 років. Отож, і відомий всьому світові петриківський розпис має дуже глибоку і древню історію.

Селяни, закінчивши осінньо-польові роботи, старалися зайнятися доступним їм ремеслом: кували в кухнях, майстрували по дереву. Чоловіки майстерно виготовляли дерев'яний посуд, скрині, мисники. Скрині були в кожній хаті, де зберігались речі господарів. Гладенька поверхня скринь ніби просила прикрас. І тут свою творчість проявляли жінки. Крім того, що вони пряли, ткали, шили, вишивали, куховарили, дуже часто, саме вони прикрашали своє житло малюнками. Розписували стіни, зсередини і знадвору,

прикрашали орнаментом піч, лежанку і, звичайно, скрині. Щовесни господині білили стіни хати сліпучо-білою глиною, а потім, розписували стіни орнаментами, фантастичними птахами і квітами, а вміліші майстрині – жанровими картинами. Уміння передавалися із покоління в покоління. Відшліфовувалася техніка, накопичувалися навички. Так і виник самобутній український декоративний розпис, що отримав назву “петриківський”.

Кераміка (гончарство)

Славиться Черкащина майстрами. В Умані народився і виріс Дмитро Федорович Головка. Його творчість відома всьому світові, йому присвоєно звання дійсного члена Міжнародної асоціації кераміки в Женеві.

Талановиті Канівські майстри брати Андрій і Філімон Балицькі розписували посуд, як правило, рослинними орнаментами і використовували складні орнаментальні композиції.

В селі Глинець, що на Черкащині, працює майстер Дем’ян Косяченко, що є сином прекрасного майстра-гончара Овер’яна Косяченка. Спостерігаючи за роботою батька, Дем’ян уже в 10 років почав працювати самостійно. На його виробах можна зустріти не лише рослинний орнамент, а й фантастичних птахів із піднятими голівками і розкішним хвостом.

Народна іграшка

Історія народної іграшки починається з глибокої давнини. Протягом віків вона вбирала в себе кращі національні традиції. В усі часи іграшку створювали як предмет мистецтва, надаючи їй великої художньої виразності. Прообразами ставали об’єкти навколишнього життя.

На Україні найбільшого поширення набули глиняні іграшки. Особливе місце серед українських іграшок займають вироби гончарів Полтавщини, Київщини, Чернігівщини, Одещини, Гуцульщини.

Декоративно стилізовані форми, пишний рослинний орнамент з червоного, зеленого, білого, коричневого і чорного кольорів надають опішнянським іграшкам казковості, ошатності.

Полтавські гончарі виробляли іграшки-свищики у формі вершників, півників, баранчиків, ляльок.

Майстри Київської області вдало передавали характер і поведки птахів і тварин. У їхніх виробах життєва правда поєднувалася з казковістю.

В ічнянській іграшці (Чернігівщина) збереглася техніка оздоблення ще з часів Київської Русі. Іграшки прикрашалися

гравіруванням по сирій глині або орнаментом, відтиснутим дерев'яним штампом.

Майстри Одещини створювали свищики, мініатюрні композиції, казкові образи звірів, які грають на музичних інструментах, бавлять своїх малюків. Вироби косівських майстрів характеризуються соковитим розписом світлими барвами на темно-коричневому або вохристому тлі. Пропорції косівських іграшок лаконічні, прості, з ледь помітним членуванням форм, органічно узгоджених з розписом. Орнамент складається з горошин, хвилястих ліній, листочків переважно білого і зеленого кольорів.

Виготовлення глиняної іграшки вимагає великого хисту. Адже треба майстерно виліпити і з'єднати окремі частини – тулуб, шию, ноги, надавши образіві характерних рис. Виліплені іграшки оздоблюють рельєфними узорами, хвилястими гравійованими борозенками або накладанням тоненьких джгутиків.

Карл Брюллов

Побувавши в опері Пучіні “Останній день Помпеї”, що мала гучний успіх, К.Брюллов проник захоплюючим сюжетом, був вражений декораціями, бенгальськими вогнями, хоромим співом, сумною долею діючих осіб, що, прийшовши додому із театру, художник зразу став працювати над композицією картини. Два роки праці над підготовчими роботами і одинадцять місяців безперервної праці породжує геніальний витвір мистецтва картину “Останній день Помпеї”.

Цікавою є історія про молоду людину, яка увійшла до майстерні К.П.Брюллова з проханням допомогти присвятити себе живопису. Це був гвардійський офіцер П.А.Федотов, який твердо вирішив залишити військову службу і стати художником. У відповідь на своє прохання він почув слова про те, що у двадцятип'ятирічному віці пізно займатися живописом. Але К.П.Брюллов все ж порадив йому спробувати. І яким великим було здивування К.П.Брюллова, коли через вісім років він побачив на виставці чудові живописні полотна колишнього офіцера. Лише завдяки твердій волі і стійкості характеру, завдяки наполегливій праці і величезній цілеспрямованості, завдяки бездоганному відчуттю кожної хвилини і доцільному її використанню, П.А.Федотов зумів за дванадцять років створити такі безцінні живописні полотна світового значення і стати родоначальником побутового жанру.

К.П.Брюллов, замисливши картину “Останній день Помпеї”, яка згодом стала головним твором у мистецькій діяльності

художника, бродив вулицями розкопаного “мертвого” міста Помпеї, намагаючись уявити той страшний день 24 серпня 79 року нашої ери. Відчував на собі чорну темряву, що спустилися над містом, блискавки, що розкривають пітьму. Чув і гуркіт вулкана, і крики людей. Бачив своїм внутрішнім зором, як падають статуї богів і руйнуються будівлі, як сліпа стихія віднімає життя у людей, але у самих страшних випробуваннях люди перемагають страхи і зберігають свою гідність і честь. К.П.Брюллов, ніби актор, перетворювався то у старого, то в його сина, то в голову сімейства, що рятує сім'ю. Він приводив натурників і вимагав від них практично неможливого – відчутти жах, страх і одночасно, в ідеалі, відчутти готовність до прояву мужності заради порятунку інших людей. І твір художника, який повідомляє глядачеві про жахливі події історії, даючи надію на майбутнє, став світовим шедевром завдяки його високо розвиненій емпатійній якості та практичним умінням передати відчуте.

Б.М.Кустодієв

Усвідомлене людиною наближення своєї смерті розкриває її істинну внутрішню сутність і спонукає до продуктивного і якісного використання часу. Так, великий російський художник Б.М.Кустодієв, будучи безнадійно хворим і в останні роки прикутим до крісла, не хотів марнувати дорогоцінного часу на відображення свого болю у живописних полотнах. Він творив вічне, яке завжди виражається у здоров'ї, світлі, красі, що втілене ним у яскравому зображенні розкішних пишнотілих “російських Венер”. Саме через такі образи Б.М.Кустодієв виражав свої заповітні мрії про повноцінне, безхмарне, безтурботне життя. Його хвороба, тілесні муки, гіркі думи про смерть лише загострювали те оптимістичне сприймання буття, яке допомагало йому так високо цінувати свій час, кожна хвилина якого розкривала перед ним неповторну і вічну красу всесвіту. Таке ставлення до часу відповідає досить високому рівню сформованості таких якостей, як “витримка”, “воля”, “терплячість”.

А.Матісс

А.Матісс писав: “Коли я працюю..., я підкоряюсь і примиряюсь, я відчуваю, що хтось мені допомагає, і це дозволяє мені створювати твори, які перевершують мої сили. Коли мною володіє прагнення до діяльності, я повинен щось робити, інакше мною володіє хандра і мені стає ніяково. Коли в мене виникає прагнення до бездіяльності, то мені стає важко...! Якщо я не дозволяю собі віддатися цій бездіяльності, то в кращому випадку я

повинен пройти крізь муки, поки мені не вдасться збудити енергію, щоб вона зайняла місце бездіяльності і знову мене ошчасливила. Крім того, я бачу, що якщо у бездіяльності мене розважають спогади, то, коли я віддаюсь прагненню до діяльності, мене радує надія”.

А.Матісс: “Якщо я довіряю моїй малюючій руці, то тільки тому, що, навчаючи її слугувати мені, я ні на одну хвилину не даю їй заволодіти моїми почуттями. Я дуже тонко відчуваю найменше її відхилення, найменше розходження між нами: між нею і тим невідомим в мені, що по всьому видно їй підкоряється. Моя рука – тільки продовження зовні моєї почуттєвості і мого розуму. Чим “легше” вона, тим краще слухається. Наймичка не повинна ставати господинею”.

А.Матісс говорив: “...я маю продовжувати роботу над картиною до тих пір, поки не буду впевнений, що і пізніше я буду бачити в ній вираження моєї свідомості. Раніше я не залишав свої полотна висіти на стіні, тому що вони нагадували мені миті гострого збудження, і я не любив дивитися на них, коли воно проходило. Тепер я стараюсь надавати картинам спокій і продовжую працювати над ними, поки не досягну цього”.

В.Суриков

Одного разу, сидівши за дерев'яним столом у селянській хатині і, спостерігаючи за дощовими краплями, які збігали тонкими струмочками по склі, художнику здалося, що він переживає цю мить уже вдруге. Прийшло на думку те, що так міг сидіти Меншиков. Тобто навколишні умови та предмети докільля викликали у Сурикова думки про Меншикова і навіть цілісне бачення композиції, над якою він замислювався багато разів і до цього, і яка згодом знайшла втілення у відомій картині під назвою “Меншиков у Березові”.

П.Пікассо

П.Пікассо – представника кубізму. Кубісти використовували для побудови форм елементарні геометричні тіла – куби, піраміди, циліндри тощо, закладаючи в них високий ідейний зміст: перетворюючи природну структуру предметного світу, кубісти бажали створювати інший світ, світ грубуватих речей, ніби відчужених від людини.

Натюрморт

“Стілець Ван Гога” – натюрморт, але він розповідає про людину так багато, що інші портрети поступаються йому у силі психологічної характеристики. Уважно розглядаючи цей твір,

можна помітити, що хазяїн стільця бідний, оскільки стілець достатньо простий і трухлявий. Про напружений внутрішній світ цієї людини розповідає колір (картина написана різкими сполученнями червоної і жовтої фарби). Однак, стілець з кисетом і люлькою, які знаходяться на ньому, передає почуття самотності. Ось як багато може сказати про людину натюрморт.

Наприклад, при вивченні теми “Сприйняття кольору через спостереження за навколишнім” слід повідомити дітям, що при розкладанні променів білого кольору через прозору призму отримуємо різнокольоровий спектр. (Можна продемонструвати фізичний досвід). У природі це явище називають “райдуга або веселка”. Червоний, синій і жовтий – це основні кольори, а інші – утворюються шляхом змішування: фіолетовий – червоний і синій, зелений – синій і жовтий, оранжевий – жовтий і червоний. Для отримання відтінків проміжних кольорів, змішують два сусідні кольори. У результаті отримуємо велику кількість кольорних відтінків.

До теми “Українське декоративне мистецтво” можна віднести цікавий уривок з листа механіка риболовецького судна до самотнього художника Макара Корнійовича Мухи, де червоною ниткою розкривається вплив декоративно-прикладного мистецтва на особистість. “Восени, далеко в морі, нас зачепив тайфун. Нас і ще кілька суден. Ми пішли рятувати людей на потопаючому сейнері. Серед такого пекла ніколи думати про власну обережність. Потерпілих ми рятували. А от мені не пощастило ... Скінчилося все ампутацією ніг. Та й груди добре пом’яло. Але я вижив. Вижив”!

Друзі від ліжка не відходили, заспокоювали. Але що все те, коли сам знаєш: ти вже ніщо. Зайвий баласт у човні життя ... “Досить!” – крикнув я. Вдарив себе кулаком в груди. Так жити – краще, ніж не жити.

І тут мов диво якимось... Картини Ваші – одна по одній постали переді мною. І серед них ота, найпишніша, найяскравіша – “Жар-птиця!” Я забув про все, я забув про себе. Навкруги лише квіти, сонце, райдуги. І весь цей барвистий вир серце моє огорнув, підхопив, немов на крилах поніс. Ніколи зі мною такого не було. Чорна, тяжка полуда впала з душі. Жар-птиця! “Життя – не чорна прірва. Життя – це сонце, радість, квіт”. І все це я збагнув завдяки Вам, дорогий Макаре Корнійовичу, Вашому сонячному мистецтву. Воно відродило мене до життя ... Спасибі Вам”.

При вивченні теми “Колорит” дітей знайомлять з картинами

Анрі Матісса “Червоні риби”, “Корсиканський пейзаж”. Хвилиною – цікавинкою для дітей стане інформація про те, що художник багато подорожував. Він побував в Іспанії, Німеччині, Англії, Таїті, на Корсиці, в Швейцарії, в Америці, у Північній Африці (Алжир, Марокко), був і в Росії. У 1920 році він робив макети, декорації та ескізи костюмів для “Російського балетного сезону” в Парижі. Матісс калейдоскопу своїх кольорів надавав звуку, сонячності, легкості, життєдайності. Він ніби грався кольорами, гармонуючи жовтий і синій, рудий і лимонний, червоний і зелений. “Я хочу, – писав Матісс, – щоб мій живопис давав перевтомленій, вимученій людині спокій і відпочинок”.

Додаток Б.1

Конспект інтегрованого уроку образотворчого мистецтва і народознавства, 4 клас.

Тема: “Український віночок”.

Мета: Дати учням знання про символічне значення українського віночка, познайомити з легендами та лікувальними властивостями квітів; продовжувати вчити нестандартним прийомам в зображувальній діяльності, розвивати навички

паперової пластики та аплікації; розвивати творчі здібності учнів засобами образотворчого мистецтва; виховувати любов до традицій українського народу, формувати естетичний смак, відчуття взаємозалежності духовного і фізичного.

Обладнання: зображення квітів, українські віночки зі штучних та натуральних квітів, клей, ножиці, кольоровий папір, фарби.

Хід уроку:

I. Організація класу.

Український віночок –

Це не просто краса, а й оберіг,

“Знахар душі”, бо в ньому є така чаклунська сила,

Що болі знімає, здоров'я береже.

II. Мотивація навчальної діяльності.

Повідомлення теми і завдань уроку:

1. Дізнатися про український віночок, про квіти у віночку, стрічки.
2. Навчитися малювати нетрадиційним прийомом калину, чорнобривці, хміль.
3. Учитися працювати у техніці паперової пластики та аплікації.

III. Основна частина:

1. Вступне слово вчителя.

Віночки – обереги, які зроду-віку були неодмінною ознакою національного магічного строю. А скільки звичаїв, обрядів, ритуалів, магічних знаків, повір'їв пов'язані з вінками! До нас дійшов лише відгомін тієї барвистої пісні Землі. Діти співають пісню “Україночка”.

І коли згадати, то кожна з дорослих жінок – нині мама чи бабуся – в дитинстві плели те диво, хто серед сонячної купелі кульбаби, хто на конюшиновому розливі. Український віночок – не просто краса, а й оберіг, “знахар душі”, бо у ньому є така чаклунська сила, що болі знімає, здоров'я береже.

Упліталось до віночка багато квітів: вишні, ружі, калини, безсмертника, деревію, незабудки, чорнобривців, любистку, волошок, ромашок.

Квіти - символи

2. Діти в костюмах (головні убори із зображенням квітів).

Деревій. Найпочесніше місце належало деревію. Ці дрібненькі біленькі квіточки здалеку нагадують велику квітку, у народі її називають деревцем. Коли квіти перецвітають, вітер розносить насіння далеко-далеко. Та хоч би де проросла ця рослинка, вона завжди цвіте. Тому й люди вплели її до віночка як символ нескореності.

Барвінок – до людської оселі, до городу тягнеться. Узимку відвар барвінку п'ють від простуди, влітку барвінком прикрашають святковий хліб, хату, плетуть весільні букетики. Цілий рік його шанують, вважають символом життя.

Безсмертник – дарує здоров'я нашому роду людському. Ось чому співають славу цьому квітові життя.

Вишневий та яблуневий цвіт – символ материнської любові.

Калина – символ краси та дівочої вроди, символ України.

3. Театралізація легенди “Троянда. Мальва та Півонія”.

У народі кажуть, що Троянда колись була дуже красивою дівчиною. Вона, як її сестри Мальва та Півонія, лікувала людей від серцевих хвороб. І прийшов якось до них лікуватися Зимовий Вітер. Постукав у двері та й питає:

Вітер: – А чи тут дівчата-красуні живуть, що людей лікують, здоров'я дають?

Троянда: – Тут.

Вітер: – То впустіть до хати.

Півонія: – А хто ти будеш?

Вітер: – Той, хто гори верне, страху наганяє, людей від сонця оберігає.

Мальва: – А чи не завдаси нам шкоди?

Вітер: – Ні.

Відчинила Троянда двері, і влетів у хату Вітер-вітрисько.

Мальва: – На що скаржишся?

Вітер: – На безсилля з Морозом боротися.

Троянда: – А чи добре ти щось вчинив людям?

Вітер: – Ні.

Дівчата разом: – То за що ж тобі співчувати? Ми лише добрим допомагаємо.

Тоді дмухнув Вітер на сестер і перетворив їх на квіти. А люди навесні висадили їх у квітники: мальву – коло вікна ближче, півонію – до води, троянду – до сонця. Так і ростуть сестри, своєю красою людей милують. У віночку ж – це символи віри, надії, любові.

Любисток і волошки – ці квіти є символом людської відданості, уміння бути корисним.

Ромашка – у віночку наймолодша квітка за своїм віком, її вплели у віночок люди, коли переконалися, що вона приносить не лише здоров'я, але й доброту та ніжність. І вплітають її разом з гронами калини та цвіту яблуні, вишні. Переплітають ромашку з батіжком зеленого хмелю – символом гнучкості і розуму.

А всього в українському віночку – 12 квіточок і кожна – лікар, оберіг. Недаремно у народі кажуть: хто вміє віночки вити – той вміє життя любити. Який вінок – такий голосок. Тому сьогодні ми створимо на папері власні віночки.

IV. Практична робота.

1. На аркуші білого паперу (бажано картону) обводимо коло.
2. За шаблонами зеленого паперу обводимо і вирізаємо листочки різних рослин.
3. Вирізаємо квіти: 2-3 ромашки, 1 мак, 6-7 барвінкових квітів, 5-6 квіток яблуневого цвіту, 10 незабудок, 3 нагідки, 3 волошки, 5-6 квіток вишневого цвіту.

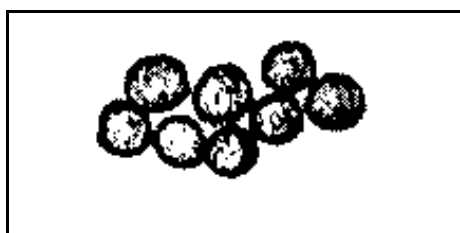
Листя рослин		Квіти	
 Калина	 Барвінок	 Барвінок	 Ромашка
 Яблуня	 Ромашка	 Яблуня	 Мак
 Мак	 Любисток	 Волошка	 Нагідки
 Хміль	 Волошка	 Незабудка	 Деківії

Послідовність роботи: серединки квітів можна зафарбувати відповідним кольором; пелюстки за допомогою ножиць підкрутити і краї змастити клеєм; по даному колу приклеїти листки у квіти, слідкуючи за порядком розташування квітів.

Калина і мак повинні бути розміщені напроти, біля калини – незабудки, яблуневий та вишневий цвіт, а біля маку ромашки, хміль, барвінок.

4. Нестандартний прийом у зображувальній діяльності.

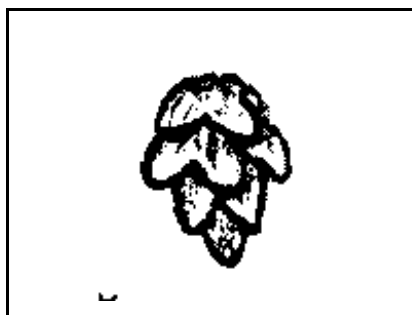
Калину зображатимемо незвичайно. На вказівний палець правої руки надіваємо соску і біля листка калини малюємо ягоди, вмочуючи палець у червону гуашеву фарбу.



Малюємо чорнобривці, вмочивши палець у нерозмішану гуашеву фарбу жовтого і червоного кольору.



Використавши навичку малювання пальчиком, малюємо ще і шишки хмелю. У зелену гуашеву фарбу додаємо дві краплі жовтої і червоної або світло-коричневої. Не зовсім розмішавши, створюємо малюнок.



Віночок майже готовий, але залишилося поправити кольором деякі квіти, надавши їм відтінки:

- цвіт яблуні (додати мазки рожевої фарби);
- на шишках хмелю зеленою фарбою намалювати шапочки і завитки;
- чорнобривцям додати стебло.

5. Значення стрічок у віночку.

Щоб надати віночку магичності, в'язали стрічки. А в'язати стрічки треба теж уміло і символи їх знати. Скажімо, найпершу у

віночку посередині, в'яжуть світло-коричневу стрічку – символ землі-годувальниці. Пообіч від коричневої жовті – символ сонця, за ними світло-зелені – символ краси і молодості. Потім голубі, сині – символ неба, води, що дають сили і здоров'я, далі в'яжуть жовтогарячі – символ хліба, фіолетові – символ мудрості людини, малинову – символ достатку. В'язали до строю і білу стрічечку, але тоді, коли кінці її були розшиті сріблом і золотом. На лівому кінці вишивали сонце, а на правому – місяць. Якщо стрічка не була вишита, то її не пов'язували.

Люди вірили у силу стрічок. Стрічки оберігали волосся від чужих очей; відмірювались вони за довжиною дівочої коси і відрізалися трохи нижче коси, щоб її сховати.

Дівчатка починали носити віночки з трьох років. Ось тому є і “вікові” віночки, що плелися відповідно до віку дитини. На Україні існували ритуальні, звичаєві, магічні, святкові вінки. Усього 77 видів вінків – це відгомін барвистої пісні матері-Землі.

V. Підсумок уроку.

1. Чи виконали ми завдання?
2. Чи сподобався вам урок?
3. Виставка віночків.

VI. Домашнє завдання.

Розповісти батькам, сестричкам про український віночок.

Додаток Б.2

Інтегрований урок образотворчого мистецтва і читання у 2 класі.

Тема: “З живого джерела: Перлини творчості народу живуть із нами повсякчас”

Мета: показати глибину народної мудрості та її значення в житті; навчити дітей створювати ілюстрації до творів, що допомагає зрозуміти складні явища життя, виділяти головне; розвивати образне мислення, творчі здібності, які сприяють глибокому розумінню творчого процесу створення ілюстрацій; виховувати любов до свого народу, його мови та народної мудрості.

Обладнання: виставка книг “Усна народна творчість” у збірках українських авторів, вишиті рушники, зображення українського народного сільського пейзажу, олівці, альбоми.

Хід уроку.

I. Організація класу.

Синів і дочок багатьох народів
Я зустрів, які перетинали
Гірські й морські кордони і, на подив,
Багато бачили, багато знали.

Я їх із щирою душею:

– Яку ви любите найбільше мову? -

І всі відповідали:

– Ту, що нею співала рідна мати колискову.

II. Мотивація навчальної діяльності.

Наша славна Україна – споконвічна. На її мальовничих просторах жили наші діди, батьки і їх діди і батьки, тобто багато-багато поколінь нашого українського народу. І спілкувалися вони українською мовою – мовою нашого народу, слова якої є дорогоцінними перлинами народної мудрості. І ось про ці золоті слова ми з вами і поговоримо на уроці. Пісня Л.Давидова “Наша рідна Україна”.

III. Основна частина.

Учитель: – Народ України творить сам своє життя. У нього своя історія, свої обряди, традиції, звичаї. За особливим законами живе людина, її душа. Коли радість – сміється, коли журба – сумує, коли горе – плаче. У такі хвилини і приходиться на допомогу людині народний скарб – мудре слово, або народжується нова мудрість.

Учень: – Вік живи – вік учись, щоб збагнути мудрість народну. І тоді тобі відкриється чарівність рідної мови, її поетичність, глибина і краса, сила і велич! Ти розумієш її, і те, що тут твоє коріння, серед цієї краси, твого народу, бо без свого народу, бо без свого роду, без свого коріння – що ти значиш, людино?

Учитель: – Про який жанр творчості ці слова “Народ скаже – як зав’яже”?

Учні: – Прислів’я і приказки.

Учитель: – Прислів’я – це віршовані народні вислови, в яких відображено життя і мудрість народу. Здавна наш народ є дуже працьовитим, тому багато і прислів’їв та приказок склав на теми праці.

(Діти зачитують ті приказки та прислів’я, що вони підібрали. Наприклад,,: коси коса, поки роса, хто рано встає, тому Бог дає тощо)

Учні: – Український народ здавна з повагою ставився до знань, цьому свідчать такі прислів’я:

Знання – світ, а не знання – тьма, вік живи – вік учись, щоб

багато знати, –*Учениця*: – На різну тематику життя ви можете знайти пораду в народному водограї прислів'їв та приказок, (діти зачитують)

Учитель: – Після праці люди відпочивають, організовують своє дозвілля, різні розваги. Що можна з народної творчості для цього взяти?

Учні: – Народні ігри, хороводи, народні пісні, лічилки, скоромовки, загадки, жарти. (Учні діляться своїми добірками).

Учитель: В яких книжках ви натрапили на щедрівки, колядки, гаївки, веснянки? З якими народними святами вони пов'язані (діти відповідають).

III. *Учитель*: – Ви всі були маленькі – доглядала вас любяча мамка. Які колискові пісні ви знаєте?

Учні виконують колискові пісні, які вони почули від мам, бабусь.

Учитель: – Ось яка багата народна скарбничка. Та чи не найкращими і найдоступнішими для вас є народні казки. Усі ви їх любите і читаєте.

Учні діляться стислим переказом улюблених казок.

IV. *Учитель*: – А зараз попрацюємо художниками. Давайте намалюємо кожен ілюстрацію до теми нашого уроку. Виберіть найцікавіший епізод уроку і проілюструйте (чи казку, чи загадку, чи прислів'я). Таким чином ми створимо ілюстрований проект „Перлини творчості народу живуть із нами повсякчас”.

1. Створення ілюстрацій – це складний творчий процес, який потребує не лише технічних умінь і навичок в малюванні, а й творчих здібностей, розвинутої уяви, образного мислення. Виконуючи ескізи ілюстрацій, той, хто малює, повинен навчитися засобами композиції, знаходженням відповідних персонажів і предметів; а також художнім вирішенням їхніх образів розкривати зміст тексту, розширювати і доповнювати уяву читача. Спочатку ви повинні вибрати сюжет для ілюстрації, потім переходимо до komponування сюжету з уяви (герой, одяг, навколишнє оточення, пейзаж ілюстрації) та виконання ескізу в кольорі. Учитель надає допомогу учням (в разі необхідності).

2. Аналіз ілюстрацій: а) зміст (казки, прислів'я, загадки чи відгадки); б) образне вирішення, наявність головного в ілюстрації; в) чи зображуються предмети переднього і заднього планів; г) відповідність кольорового вирішення завдання тощо.

Музичний супровід обробки М.Леонтовича “Віночок на теми українських народних пісень” для оркестру народних інструментів.

Створюємо проект у вигляді книжки-розгортки або перекидного календаря.

На виставці ваші, діти, малюнки. За ними ми спробуємо визначити твір, проілюстрований вами. Хто автор цього малюнка, до якого твору, на вашу думку, зробив малюнок ваш товариш? Прочитай з цього твору уривок, щоб ми переконалися у правильній відповіді.

IV. Вправи на закріплення знань.

1. Гра “Народні вислови”.

Що означає, накрутити вуха, курка лапою пише, курям на сміх, зарубай на носі, на лобі написано, скривився як середа на п'ятницю?

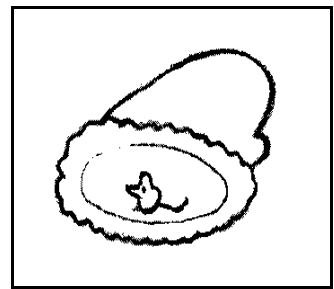
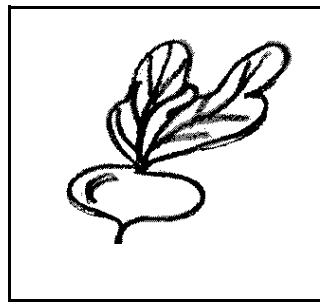
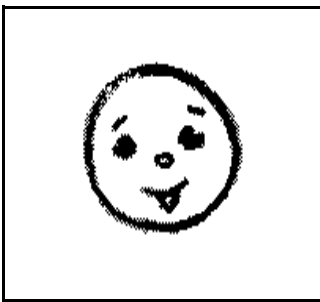
(Діти пояснюють і називають ті фразеологізми, які найчастіше вживаються в їх сім'ї).

1. Гра “Відправ героя в його казку!”.

(Колобок)

(Ріпка)

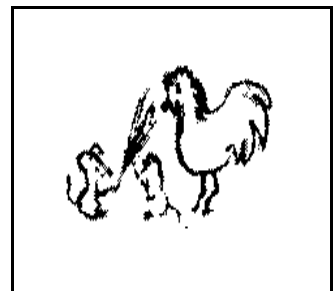
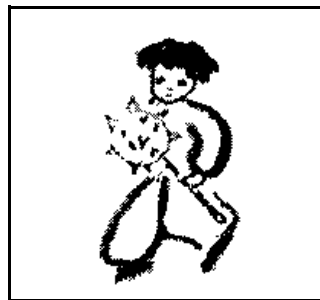
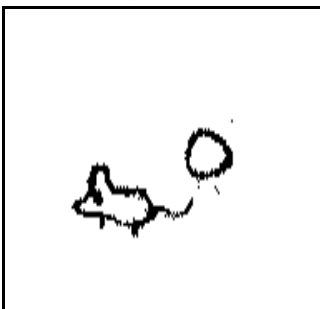
(Рукавичка)



(Курочка Ряба)
колосок)

(Котигорошко)

(Золотий



3. Розгадування чайнвордів – загадок:

4				5
	1		2	

	3			
				6

- 1) чорне рядно всіх людей накрило (ніч); 2) їду-їду – ні коліс, ні сліду (човен); 3) сімсот воріт на один вхід (невід); 4) в'ється молоток, поправляє сам садок (дятел); 5) Не птиця, а літає, не комаха, а крила має (літак); 6) сам тонкий, а голос дзвінкий, хто його уб'є, свою кров пролле (комар).

V. Підсумок уроку.

Вам сподобався урок?

Додаток Б.3

Інтегрований урок образотворчого мистецтва і розвитку зв'язного мовлення у 3 класі

**Тема: Малювання форм тваринного світу (малювання їжачка).
Складання усного тексту-опису "Їжачок"**

Мета: навчити зображувати найпростіші тваринні форми (їжачка), розвивати спостережливість, уяву, мислення; формувати вміння стисло і послідовно висловлювати свої спостереження, висловлюючись зв'язними реченнями; сприяти розвиткові художньо-творчих здібностей учнів; виховувати бережливе ставлення до тварин; викликати естетичні почуття.

Обладнання: іграшки, опудало тварини.

Хід уроку:

I. Організація класу.

– Погляньте на дошку і скажіть, що ми сьогодні будемо робити на уроці?



Діти відповідають: – Читати, писати, малювати, співати.

II. Повідомлення теми і завдань уроку.

1. Вчити складати твір-опис “Їжачок” за поданими запитаннями.
2. Вчити виразно читати вірш Д.Мегелика “Їжачок”. Повторити загадки, пісні, віршики про їжака.

3. Навчитись малювати їжака та ілюструвати свій текст-опис.

III. Актуалізація опорної діяльності учнів.

1. Відгадайте загадку:

У мене шубка з голочок,

У мене сіра спинка.

Ніс, як чорний п’ятачок,

Звати мене... (їжачок)

2. Діти загадують загадки, які вони знають про цю тваринку.

– Дивний звірок, круглий, мов клубок. Голки стирчать, спробуй узять.

– Повзун повзе – голки везе.

– Лиш доторкнись до колючок, він згортається в клубок.

IV. Основна частина.

– Як ви, діти, зрозуміли, мова сьогодні на уроці піде про їжака. Що ж це за тварина?

Діти дають відповіді.

Відповіді підсумовує учитель.

Їжак – це дика тварина. Поширені їжаки на всій території України. Це нічні тварини, що вдень сплять, а надвечір – покидають свої схованки і виходять на пошуки їжі. Живляться їжаки комахами, личинками, черв’яками, жабами, вужами, мишами, полюбляють яблучка, грушки і грибки.

– Послухайте вірш Д.Мегелика “Їжачок”.

Ой багато голочок,
Має сірий їжачок.
Він в дубовім гаї
Листячко збирає.
Він хатиночку пухку
Мостить з нього у ярку.
А мороз настане –
В ній він жити стане.
Ще збирає він грушки,
І кислиці, і грибки,
Круглі печериці –
Свіжі, білолиці.
І на спині у ярку
Носить сірий їжачок.
В хатці все складає,

Листям накриває,
Їжакові не страшна
Завірюха навісна,
Бо не звик лінитись,
Вміє він трудитись.

Словникова робота.

Кислиці – плоди дикої яблуні, печериці – гриби, завірюха навісна – дуже сніжна заметіль.

Виразне читання вірша дітьми.

Відповіді на запитання до вірша:

1. Для чого збирає їжачок листя?
2. Навіщо йому хатинка?
3. Що ще збирає їжачок, як він переносить їжу, куди і для чого?
Заучування вірша напам'ять.

Конкурс читців.

– Послухайте вірш Платона Воронька, який підготувала Войтенко Таня “Їжачок-хитрячок”.

Їжачок-хитрячок
Із голок та шпичок
Пошив собі піджачок
І у тому піджачку
Він гуляє по садку.
Натикає на голки
Груші, яблука, сливки.
І до себе на обід
Він скликає цілий рід.

– А на уроці музики ви вчили пісеньку “Їжачок”. Заспівайте цю чудову пісеньку.

Діти весело співають.

Їжачок маленький,
Їжачок гарненький.
По ліску іде-іде,
Пісеньку веде-веде

2-чі

Приспів: Туфти-туфти-туфти-ту
На спині листок несу.
Найсильніший в лісі я,
Лиш боюсь лисичку я.

– А зараз уважно роздивіться опудало їжачка. Спостерігаючи, назвіть зовнішні ознаки тварини. (Діти називають). А тепер, розглядаючи тварину у профіль, придивіться до голови, тулуба тварини. На які геометричні фігури схожа їх форма? (Кружечок і овал). А також зверніть увагу на величину і пропорції тіла тварини.

– Малюнок слід починати з розміщення зображення на аркуші паперу, визначення загальної величини і пропорцій тіла тварини. Осьовими лініями визначаємо положення тулуба, голови, ніг, узагальнено зображуємо їхню форму. Перевіривши визначені пропорції тіла, їхній взаємний зв'язок промальовуємо необхідні деталі (очі, носик, вушка, голочки).

Складання твору-опису.

За поданою опорною карткою із завданням учні самостійно складають усний твір-опис, підбираючи заголовок.

Їжак	Їжачок
1. Де ти вперше побачив їжачка?	
2. Чим вкрита його спинка?	
3. Які в їжачка лапки, носик, оченята?	
4. Чи подобається вам ця тваринка?	

- Діти ви навчилися загальним прийомам зображення їжачка. Проте кожний із вас мріє надати образу Їжачка казковості, неповторності, тому, використовуючи свої уміння зображати, створіть казковий образ їжачка.

Виставка та оцінювання робіт.

V. Підсумок уроку.

1. Чи сподобався урок?
2. Чи справилися ми з завданнями?
3. Чи треба охороняти їжаків і чому?

VI. Домашнє завдання. Дібрати віршики, загадки, казки про інших тварин, можна намалювати ілюстрації.

Додаток

Б.4

**Конспект бінарного уроку образотворчого мистецтва і музики у
2 класі**

Тема: “Мистецтво і рукотворний світ (сніжинки)”

Мета: ознайомити учнів з витинанням як видом художньої роботи з папером; дати уявлення про симетрію як засіб гармонізації форми; формувати навички складання та прорізування паперу; ознайомити учнів з нотами “соль”, “мі” на нотному стані; вчити сприймати та визначати характер пісні; вивчити пісню “Сніжинки” (П.Воронько і Б.Фільц); розвивати творчі здібності учнів, уяву, фантазію шляхом створення декоративної витинанкової композиції “Сніжна зіронька горить”.

Обладнання: папір, ножиці, олівець, лінійка, клей, нотний стан з нотами, баян.

Хід уроку:

I. Організація класу.

II. Мотивація навчальної діяльності.

2. Загадка.

Ніжна зірка сніжно-біла
На рукав згори злетіла,
Поки ніс її сюди –
Стала краплею води.

(Сніжинка)

2. Повідомлення теми уроку:

У нас сьогодні тема уроку дуже цікава. Ми з вами будемо виготовляти витинанки. Витинанки – це давній і дуже цікавий вид декоративно-прикладного мистецтва. Протягом століть десятки і сотні тисяч умільців – килимарі, вишивальниці, ткачі, гончари, різьб'ярі по дереву, майстри декоративного розпису тощо створювали речі, необхідні людям у побуті. Кращі з них ми називаємо творами народного мистецтва.

Народне мистецтво постійно розвивається і задовольняє культурні запити народу.

Витинанки – один з найдавніших і найпоширеніших видів декоративного мистецтва. Полягає воно у вирізуванні з паперу ножицями чи ножом з гостро наточеним кінчиком різноманітних візерунків, силуетів, ілюстрацій тощо.

Витинанками ще в давнину часто оздоблювали полицки мисників, шаф, етажерки, прикрашали святкові столи, стіни у кімнатах, альбоми та інші предмети хатнього вжитку. Нині у такий спосіб ілюструються книжки, особливо дитячі.

Ось деякі з них, погляньте.

Без витинанок важко також уявити святково прикрашене приміщення до Новорічного ранку.

Багато творів народних умільців, виконаних у техніці витинанки, які не раз експонувалися на художніх виставках, вражали глядачів своєю оригінальністю, виразністю змісту й оцінювалися мистецтвознавцями як витвори художньої цінності.

Ось у мене в руках книжка “Ножиці-художниці”, в якій розповідається про Катерину Євгеніївну Лебедєву. В її витинанках відображені мотиви природи рідної землі. Скромні польові квітки, лугові трави, рослини, вирізані нею із паперу, здаються над живими, пахучими. Вони радують очі, вони живуть і зараз, після смерті художниці.

Найпоширеніші витинанки на Поділлі, Придністров’ї та Прикарпатті.

У кожному регіоні вони мають характерні особливості. Наприклад, у витинанках Придністров’я переважають багатоколірні квіткові композиції: галузки, букети, вазони, що нагадують настінні написи.

Подільські витинанки здебільшого одно-двоколірні, зате відрізняються багатством орнаментальних мотивів. Тут і маленькі зірочки, і кружальця, і похилені віти дерев з птахами, і силуети людей.

Народні витинанки Прикарпаття здебільшого ажурні, тут переважають геометричні візерунки у поєднанні з рослинними. Інколи трапляються зображення птахів і тварин.

Найхарактерніший на Поділлі осередок витиначів – село Саїнка. Саїнські витинанки відображають в основному рослинний і тваринний світ. Тут витинають майже всі: і діти, і літні люди, є навіть родини майстрів.

Залежно від призначення, витинанки мають різну форму: квадратну, заокруглену, або прямокутну і вирізують їх з різних видів паперу.

Для готових виробів характерне ритмічне і симетричне повторення мотивів орнаменту.

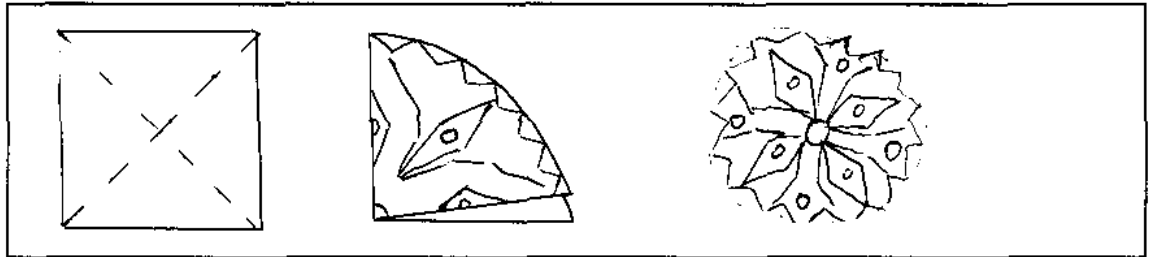
Щоб створити паперово-ажурний візерунок, аркуш складають учетверо, або увосьмеро (хоча можна і вдвоє). Зробивши кілька надрізів ножицями по згину, майстер одержує орнаментальну композицію. Складні (аплікаційні) витинанки утворюються накладанням одне на одне вирізаних елементів, або розміщенням їх на паперовому фоні (в одній витинанці можуть поєднуватися елементи різного кольору).

3. Щоб виготовити сніжинки, уважно роздивіться окремі сніжинки. Вони схожі на вигадливо вирізьблені кришталеві зірочки.

А ми спробуємо вирізати сніжинки за допомогою ножиць з білого, світло-рожевого чи ніжно-голубого паперу.

4. Для сніжинки візьміть аркуш паперу квадратної форми. Згорніть його навпіл, потім ще раз навпіл, усього 4 рази. Вийде трикутний пакетик. Обріжте зайвий папір, аби отримати заокруглений край.

Для початку першу і другу сніжинку виріжте за зразком.



Зверніть увагу на послідовність роботи: Увага! Прорізати треба по краях складеного паперу. Далі розгорніть, подивіться, що вийшло, та обміркуйте, яким чином одержали візерунок. Коли зрозумієте, зможете придумати власні візерунки для сніжинок.

5. Фізкультхвилинка проводиться у супроводі музики. (Діти виконують танок сніжинок).

III. Урок продовжує вчитель музики.

Вчитель: – Сьогодні ми з вами розглядали і виготовляли сніжинки. А зараз послухайте казку про двох сніжинок-сестричок, які жили в казковому музичному королівстві (демонструє дві сніжинки: одну – більшу, другу – меншу).

Одного разу, йдучи до Палацу Музики, сестрички зустріли чарівника. Він надів на них однакові шапочки, залишивши їх нерухомими на нотному стані. Сестрички дуже схожі, але пам'ятайте, що “соль” вища за “мі”. Знайдіть їх на нотному стані і проспівайте їх імена.

Діти: – Соль, мі.

На дошці записана поспівка. Проплескайте її ритмічний малюнок. На яких звуках побудована поспівка?

Діти: – Соль, мі.

– Проспівайте зі словами: Що це, що це всі кричать: Білі мухи он летять.

Слухання пісні “Сніжинки” (П.Воронько і Б.Фільц) у виконанні вчителя.

Розучування пісні з дітьми, робота над музичним текстом.

– Яким словом ви визначите характер пісні: урочиста, сумна, жартівлива, весела? (Весела).

– Який настрій передає пісня? (Зимовий, сніжний, морозний).

– А які сніжинки? (красиві, ніжні, різні).

IV. Створення композиції “Сніжна зіронька горить”.

Діти вирізають різні за формою ажурні сніжинки і наклеюють на вікна класної кімнати.

V. Підсумок.

Вчитель: – Ось і підійшов до кінця наш урок. Чи сподобався він вам?

VI. Домашнє завдання.

Виріжте сніжинки вдома і прикрасіть (за дозволу батьків) вікно своєї кімнати; проспівайте нову пісню “Сніжинки” вдома своїм рідним; розкажіть в колі своєї сім’ї про мистецтво витинанки.

Додаток

В.

Конспект виховного заходу (сценарій свята.

Тема: “Цінуй і бережи природу”

Мета: виховувати у дітей діяльну любов до природи, уміння піклуватися про рослини і тварин, нетерпимість до безглузлого псування рослин і знищення тварин; продовжувати знайомити дітей з природоохоронною діяльністю в Україні (створення заповідників, охорона рослин і тварин Червоної книги України і т.ін.); розвивати спостережливість, логічне мислення, вміння робити висновки, розвивати зв’язне мовлення учнів шляхом складання усних творів, самостійно знайшовши вихід з проблемної ситуації; створювати свої малюнки з природоохоронної тематики, розвивати художньо-творчі здібності учнів.

Обладнання: ілюстрації, слайди, діaproектор, “Червона книга України”, матеріали про заповідники і заказники України і місцевого значення, альбоми, олівці.

Хід заняття:

Святково прибрана сцена: зелень, квіти, штучні ялинки, дерева, які нагадують куточок природи.

Початок свята. Звучить тиха мелодія, на екрани з’являються слайди із зображенням різних куточків природи. Учень виразно читає вірш Марії Познанської “Спасибі людям, що зростили ліс”.

Ведуча: – Ліс – неоціненний дар природи, наш “зелений друг”. Він – помічник людині в боротьбі за врожай, пом’якшує

клімат, захищає річки, птахів, тварин. У лісі живуть птахи, звірів, безліч комах; у водоймах риби. Людина живе і працює серед природи.

Ведучий: – Природа – це не лише милий пейзаж, яким любуються всі люди, який надихає на творчість поетів, художників, композиторів. Це праця всього людства, це скарбниця найрізноманітніших багатств. Ось чому людство зобов'язане її берегти.

Ведуча: – Україна здавна славиться своїми природними багатствами: лісами, горами, морями. Особливо шанобливо люди ставляться до землі, яку називають годувальницею. Відомо, що якщо земля багата, то і народ багатий. І від того, як ми будемо ставитися до землі, води, повітря, лісу, буде залежати наше майбутнє. Знищити природу легко, а зберегти її важко. Тому сьогодні поговоримо про охорону природи.

Звучить пісня “Рідний край” Ю.Михайленка.

Учень: – Давним-давно в лісах, у степах, в річках України було дуже багато різних тварин (демонстрація ілюстрацій тварин).

Учениця: – Хохулі. Колись ці тварини жили майже в кожній річці. Через красиве і тепле хутро їх виловлювали у великій кількості. Зараз – це рідкісна тварина, що потребує охорони.

Учень: – Дикий кіт. Живе в лісах Карпат в дуплах дерев, або в норах. Дуже схожий на домашнього, але значно більший і сильніший. Дикі коти полюють вночі на мишей, зайців, птахів, але вони – рідкісні тварини, тому їх треба оберігати.

Учениця: – Чорний лелека. Також є рідкісним птахом. Вони живуть в лісах, подалі від людей. Своє гніздо будують на старому дереві поблизу річки. Живляться рибою, жабами, слимаками. Цей вид птахів належить до зникаючих.

Учень: – Зникають також і рослини: конвалії, підсніжники, ряст, проліски і ін. На водоймах зникає їх окраса - біле латаття. Адже білій лілеї треба рости десять років, щоб зацвісти.

Учениця: – Колись в річках водилося багато риби. А хижацьке ставлення до цих багатств природи призвело до знищення рибних ресурсів.

Ось чому для збереження рідкісних видів тварин і рослин було створено “Червону книгу” (демонстрація “Червоної книги України” рослинного і тваринного світу),

Ведучий: – Щоб врятувати все живе, понад 20 років Міжнародна спілка охорони природи працювала над створенням “Червоної книги”, куди заносилися назви тварин і рослин, що

потребували захисту і охорони. Ця книга видана у 1976 році. Міжнародна Червона книга побудована так, що про долю кожного виду можна довідатися за кольором сторінки. Червона сторінка – сповіщає про зникнення виду. Біла – про малочисленність. Зелена – сторінка надії, сповіщає, що тварини і рослини (якогось певного виду) вдалося врятувати.

Ведуча: – А чому вона “Червона”?

Ведучий: – Назва “Червона”, бо вона подібна сигналу світлофора. Має будити в людей тривогу про долю природи: “зупинися, людино, подумай, будь обережною!”

Учень: – Крім “Червоної книги України”, створено заповідники (демонстрація ілюстрацій).

Учениця: – Заповідники – це великі ділянки лісів, полів, луків, степів, озер, на яких забороняється будь-яка діяльність людини, яка шкодить природі. Тут не можна вирубувати дерева, орати землю, осушувати водойми, полювати на тварин. У заповідниках тварини живуть на волі, у природних умовах, самі влаштовують свої житла, виводять потомства.

Учень: – Серед заповідників України – степовий заповідник “Асканія Нова” найдавніший.

Звучить вірш М.Познанської “Асканія Нова”.

Учениця: – А які в нашій місцевості є заповідні зони?

Учень: – Природні заповідні зони Маньківщини такі: ставки “Курбетів” і “Хльобасівський”, урочище “Стрілецьке”, розташоване за 4 км від селища, алея дубів біля міжшкільного навчально-виробничого комбінату, центральний ставок площею 27 га зі штучним островом, лісовий масив з листяних порід дерев під назвою “Великий ліс”.

Звучить пісня “Лемки” Ю.Рожавської.

Ведуча: – У 1986 році трапилося страшне екологічне лихо-аварія на Чорнобильській атомній електростанції.

Звучить вірш Д.Павличка “Реквієм”.

5. Театралізована хвилинка спілкування з природою.

Звучить музика трагічного змісту. Виходить дівчинка.

– В образі жінки до мене з’явилася Земля. Сумні і стомлені очі, посивіле волосся, натруджені руки.

Під цей же музичний супровід виходить босонога жінка, одягнена в довгу вишиту сорочку, розпущені сиві коси, а на обличчі страждання). Витираючи сльози, вона промовила:

– Дитино, не бійся, це я, ваша мати – Земля. Бачиш, якою я стала? А я ще ж зовсім не стара. Вимучили, виснажили мене.

Подивись на мої рани. То ядерними вибухами рвали груди мої. І навіщо людям війни?..

– Дитино, скажи людям, передай, нехай не ллють бруд у воду, а то засохну від спраги. Зникає чиста вода. А без чистої води гине й риба. Нехай не вирубують ліси, дихати мені нічим. Зникають безслідно тварини, птахи. Подумайте про них, подбайте. Вони ж брати ваші менші, а ви всі – діти мої. А ще, передай, дитино, нехай не висушують боліт, а то міліють річки, гине риба, а пустелі обпікають тіло моє. Нехай люди подбають про мене “Землю”. А я сторицею віддячу їм врожаями на полях і в садах, чистою джерельною водою, затінком у спекотний день. Я дам їм майбутнє. Запам'ятай це, дитино.

Дівчина під музику тихо виходить з класу.

Дівчинка: – Запам'ятаю! Жінка зникла, а я ... я прокинулася.

Ведуча: – Ось чому у народі кажуть, щоб природу зберегти в її первозданній красі, треба, щоб кожна людина вміла посадити дерево, доглядати ліс, сад, допомагати тваринам. А як думаєте ви?

Ведучий: От зараз ми це і дізнаємося. Проведемо конкурси.

Перший конкурс – конкурс письменників. Бажаючі юні письменники складуть невеличкий твір – роздум на тему збереження природи і нам зачитають.

Другий конкурс – конкурс художників. Юні художники (бажаючі) створять тематичну композицію співзвучну темі нашого свята.

Третій конкурс – конкурс декламаторів. Бажаючі можуть продекламувати нам вірші про природу, про тварин, про рідний край. А ваші щирі оплески будуть найвищою оцінкою наших конкурсантів. За час конкурсу читців-декламаторів із своєю роботою справляються юні письменники і художники.

Творчість юних письменників слухачі зустріли бурхливими оплесками. А виставка малюнків викликала захоплення всіх глядачів.

Ведуча: – Наше свято підходить до кінця. *Ведучий:* Давайте всі разом піклуватись, охороняти і любити природу, бо це наше майбутнє.

Звучить пісня “Мамин заповіт”.

Учні дарують виготовлені годівнички всім, хто брав участь у конкурсах.

Ведуча: – Діти, розкажіть вдома про охорону природи і те нове, що ви дізналися сьогодні. Дякуємо за увагу. На все добре, друзі!

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	
Сутність поняття “творчий розвиток особистості”	5
Психологічні механізми та функціональна роль образотворчої діяльності у творчому розвитку учнів початкової школи	21
Характеристика і структура засобів образотворчого мистецтва.....	36
Творчо-розвивальні можливості засобів образотворчого мистецтва у змісті навчання початкової школи.....	56
Висновки до першого розділу	75
РОЗДІЛ ІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ТВОРЧИМ РОЗВИТКОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	
Діагностика процесу творчого розвитку учнів початкової школи.....	81
Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.....	101
Експериментальне дослідження педагогічних умов творчого розвитку учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва.....	123
Аналіз результатів дослідження.....	148
Висновки до другого розділу	156
Висновки	161
Список використаних джерел	165
Додатки	183

Наукове видання

ДЕМЧЕНКО ІРИНА ІВАНІВНА
ПІЧКУР МИКОЛА ОЛЕКСАНДРОВИЧ
БЛИЗНЮК ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА

**ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

Підписано до друку 8.05.2009. Формат 60х90 1/16
Папір Simply Copy, Гарнітура Таймс. Друк цифр. дуплікатор
Обл. вид. 12,4 м друк. Арк. 10,08
Наклад 200. Зам. 13/05
Видавництво «Оміда», Київ

Умань