

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ВІДДІЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕСТЕТИКИ ТА ЕТИКИ

**С.В. Коновець**

**ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ  
ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ  
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Посібник

Київ  
2013

УДК 37.046.16:7  
ББК 85.103р30  
К 64

*Рекомендовано вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
НАПН України (протокол № 7 від 27 червня 2013 р.)*

**Рецензенти:**

*Миропольська Н.Є., доктор педагогічних наук, професор,  
Солдатенко М.М., доктор педагогічних наук, професор.*

**К 64 Коновець С.В.** Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів : посібник / С.В. Коновець. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 148 с.  
300 пр.  
ISBN 978-966-189-198-1

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У посібнику розглядаються естетичні та етичні засади професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів. Викладено особливості та витоки професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва і визначено передумови її творчої спрямованості. Представлено теоретичні та методичні основи викладання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах. Обґрунтовується сутність феномену «оптимізація» та розглядаються критерії оптимізації педагогічного процесу загалом і професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва у сучасних вищих навчальних закладах зокрема. Описано способи оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів. У додатках подано методичні розробки тестів, лекцій, тренінгівих і практичних занять, творчих вправ, орієнтовних планів уроків тощо.

Для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації, аспірантів, докторантів, вчителів образотворчого мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, а також усіх зацікавлених проблемами викладання образотворчого мистецтва у навчальних закладах різних рівнів та типів.

ISBN 978-966-189-198-1

ББК 85.103р30

© С.В. Коновець, 2013  
© Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. Естетичні та етичні засади професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва .....	7
РОЗДІЛ II. Теоретичні та методичні основи навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах .....	21
РОЗДІЛ III. Способи оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва у сучасних ВНЗ.....	32
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	48
ДОДАТКИ.....	55

## ВСТУП

У сучасних умовах переходу нашої країни до ринкових відносин, національна система освіти має бути спрямована на задоволення потреб сьогочасного суспільства в особі високопрофесійних, творчо розвинених педагогів, вільно володіючих новітніми методологіями і технологіями різних видів діяльності й спроможних до постійного вдосконалення фахової компетентності, підвищення рівня педагогічної майстерності, культури, духовності, соціальної та творчої активності.

Пошук шляхів визначення результативних механізмів позитивного впливу мистецтва на особистість є об'єктом вітчизняної педагогічної теорії і практики. У здійсненні такого впливу образотворче мистецтво виступає одним із найсуттєвіших чинників виконання таких важливих завдань як передача основних досягнень культури новому поколінню та формування цілісної, творчої особистості. На підтвердження актуальності цих завдань спрямована «Національна доктрина розвитку освіти України», згідно з якою має суттєво змінитися парадигма мистецької освіти, що базуватиметься не на набутті певного обсягу знань, умінь та навичок у галузі мистецтва, а, насамперед, на естетичному розвитку особистості, культури її методологічного мислення, спроможності знаходити й оперативно використовувати необхідну інформацію у контексті власної, в тому числі професійної і творчої діяльності. За висловом академіка І. Зязюна, сутності сучасної мистецької освіти має бути «поєднання інтелекту і почуттів».

Сьогодні вже аксіоматичним є твердження, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно керованими, оскільки саме педагог (викладач, учитель, вихователь) може значною мірою професійно закласти підґрунтя естетичного й етичного розвитку особистості та визначити сталий напрямок цього процесу. Тому нині основні завдання національної системи освіти мають бути пов'язані зі створенням умов для досягнення максимально можливого рівня успішності професійної діяльності кожного педагога.

Загальновідомо, що ще до недавнього часу об'єктивно бракувало уваги до якості професійної діяльності педагогів образотворчих спеціальностей та до впровадження у навчально-виховний процес навчальних закладів різних рівнів і типів новітніх підходів, особистісно стверджуючих цінностей і результативних способів осучаснення його організаційно-методичного змісту. Найбільше це стосувалося мистецької галузі освіти і зокрема образотворчих дисциплін, які впродовж багатьох десятиріч традиційно займали другорядні місця в освітньому просторі України й досі нерідко залишаються поза увагою широкого кола вчених, методистів і педагогів-практиків.

Утім, враховуючи збільшення уваги до зазначених проблем у галузі мистецької освіти з боку наукових і суспільних установ та інститутів, а також велике бажання самих викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів відповідати європейським критеріям, вимогам і зразкам, є цілком ймовірним те, що чільні якісні показники естетично, етично та творчо спрямованої професійної діяльності даної категорії педагогів необхідно покращити, змінивши традиційні способи на більш сучасні й ефективні з метою вдосконалення



та оптимізації даного процесу. Особливого значення при цьому мають набуті питання оновлення стратегічних і методологічних підходів до зазначеної ланки національної системи освіти, оптимізації відповідного програмно-змістового наповнення та організаційно-методичного забезпечення професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів (педагогічних, гуманітарних, художніх).

Саме за таких умов викладач образотворчого мистецтва вищого навчального закладу зможе дедалі активніше набуті загальносуспільного визнання та «наблизитися» до статусу важливої постаті у процесі навчання, естетичного, етичного й творчого розвитку студентів — майбутніх фахівців образотворчих спеціальностей. Таким чином, стає зрозумілим, чому завданнями теперішньої освіти має стати не лише набуття певних знань, а, передусім, стимулювання підходів щодо повноцінного і креативного застосування отриманих знань.

Натомість дотепер непоодинокими є випадки, коли вітчизняні вищі навчальні заклади недооцінюють важливість й актуальність творчого розвитку студентської молоді, а професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснюється здебільшого як художня підготовка фахівців-виконавців, оскільки невинувато ігнорується творчий розвиток їх як майбутніх педагогів галузі мистецтва, котрі мають виявляти свою творчу активність і реалізовувати творчий потенціал у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Освітня практика вищих навчальних закладів характеризується певною безсистемністю, відсутністю послідовності та недостатньою ґрунтовністю викладання предметів образотворчого циклу, невідповідністю рівня методичної підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва сучасним вимогам і стандартам.

Професійна діяльність викладачів художньо-педагогічних спеціальностей базується переважно на репродуктивних видах навчальної й образотворчої діяльності, нерідко буває обмеження застосування сучасних розвивальних, інтегративних, інтерактивних, креативних, інноваційних способів навчання та професійної підготовки студентів. Недостатніми є організаційні, часові й навчально-технічні ресурси, які відводяться на оволодіння методикою навчання образотворчого мистецтва студентів вищих навчальних закладів. Зведено до мінімуму самостійну професійно-педагогічну й творчу діяльність як студентів, так і їхніх викладачів.

Внаслідок такого підходу в Україні відчутно бракує кваліфікованих, педагогічно майстерних викладачів та вчителів образотворчого мистецтва, які б відповідали вимогам стрімкого темпу розвитку новітніх освітніх способів і технологій. Водночас, варто зазначити, що нині вітчизняні вищі, спеціалізовані та загальноосвітні навчальні заклади різних рівнів і типів формально забезпечені відповідними педагогічними кадрами. Принаймні, образотворче мистецтво викладають щонайменше чотири категорії фахівців: *художники-педагоги* (спеціалісти з художньою спеціальною освітою та частковою педагогічною підготовкою), *педагоги-художники* (викладачі та вчителі з педагогічною і художньою освітою), *художники* (фахівці суто художніх спеціальностей без будь-якої педагогічної підготовки) і *педагоги* (фахівці з різних навчальних дисциплін, які за певних обставин бажають або змушені викладати образотворче мистецтво).

Та попри це, досі не усунуто таку суперечність, коли, з одного боку, в різних навчальних закладах працює широкий загал спеціалістів, озброєних великим арсеналом сучасних програм, посібників, підручників, настанов та рекомендацій, а з іншого — майже непомітними є позитивні зрушення у рівнях мистецької освіченості й естетичного та етичного розвитку нашої памолоді.

Існує декілька причин такого становища. З-посеред інших доцільно виділити такі, як: 1) невисокий якісний рівень кадрового, програмово-методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу викладання образотворчого мистецтва; 2) незадовільний стан впровадження різноманітних форм, методів та новітніх освітніх технологій у практику мистецької освіти загалом та навчально-виховний процес вищих навчальних закладів зокрема; 3) недооцінка значення методики навчання образотворчого мистецтва у фаховій підготовці студентів образотворчих спеціальностей; 4) недостатня увага викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів до оптимізації власної професійної діяльності. Це підтверджує необхідність нагальної зміни підходів як власне до змісту навчальних дисциплін образотворчого циклу та принципів позицій щодо їх творчоактивізуючого впливу на естетичний і етичний розвиток кожної особистості, так і до структури професійної підготовки відповідних педагогічних кадрів.

Відтак, з огляду на ситуацію з недостатнім творчим спрямуванням навчально-виховної практики вищих навчальних закладів та об'єктивної потреби національної системи освіти сьогочасного суспільства у високопрофесійних і креативних викладачах гостро постає проблема щодо організації результативної роботи з впровадження способів оптимізації викладання образотворчого мистецтва у сучасних вищих навчальних закладах. Безсумнівно, що це може бути ефективним саме там, де цілеспрямовано і послідовно, наполегливо і творчо працюють справжні майстри педагогічної справи — компетентні викладачі, вчителі, методисти. Усі, хто сміливо реформує та вдосконалює систему вітчизняної мистецької освіти, орієнтуючи її не лише на досягнення високого рівня фахової підготовки майбутніх спеціалістів, але й на їхній особистісно-творчий розвиток та самоактуалізацію у різних сферах життєдіяльності.

## **РОЗДІЛ І. Естетичні та етичні засади професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва**

Сьогодення підтверджує положення про важливість взаємозв'язку мистецтва та особистості. Адже мистецтво впливає на особистість, певною мірою естетично виховуючи та удосконалюючи її, а особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого діапазону важливих для неї естетичних потреб й підтримує певну емоційну та моральну стійкість. Але, насамперед, мистецтво сприяє входженню людини у світ краси, стає для неї важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних, культурних, естетичних та етичних цінностей.

Використання образотворчого мистецтва у цьому процесі є чи не найефективнішим, оскільки саме цей вид мистецтва завдяки своїй універсальності розвиває емоційно-почуттєву сферу людини, поглиблює її знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру, а також навчає (за В. Сухомлинським) — бачити у красі оточуючого світу, в красі людських відносин духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі стверджувати прекрасне у самому собі.

Вірогідно, що вчасне залучення людини до образотворчого мистецтва не лише збільшує діапазон її візуальних вражень та творчих можливостей, але і якісно ускладнює структуру зорового та естетичного сприймання й уяви, даючи певну міру власного осмислення та переживання твору мистецтва або явища життя. Це у свою чергу дає змогу особі бути не пасивним споживачем візуальних вражень, а людиною, здатною адекватно оцінювати естетичні та художні якості твору й сміливо втілювати свої почуття в самостійних творчих роботах, адже образотворче мистецтво містить у собі чудові невербальні способи вираження естетичного ставлення особистості і до предметів і явищ дійсності у формі візуальних символів, асоціативних зіставлень та художніх образів.

Сила впливу твору образотворчого мистецтва на глядача полягає у життєвій конкретності його художніх образів. При цьому великого значення набуває рівень естетичної та сенсорної культури і безпосередньо — підготовка людини до ознайомлення та естетичного сприймання об'єктів мистецтва. З огляду на це, сучасні викладачі образотворчого мистецтва об'єктивно мають шанси набути загальносуспільного визнання у сфері мистецької освіти, естетичного, етичного та творчого розвитку підростаючого покоління. Водночас, досвід свідчить, що проблеми професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва неможливо вирішити швидко, повністю і остаточно. Адже йдеться про феномен, який постійно знаходиться у динамічному стані, оскільки повсякчас удосконалюється. Окрім того, професійна діяльність викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів відповідно до своєї сутності знаходиться під впливом традиційності, зерна витоків якої були засіяні у прадавніх періодах розвитку нашої країни.

Звертаючись до естетичних та етичних засад вітчизняної мистецької освіти загалом і професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва зокрема, доцільно згадати, що їхнє зародження відбувалося в Лаврській іконописній майстерні у XI ст. за сприяння одного з найвідоміших давньоруських живописців — Алімпія Галика. Саме йому, послідовнику візантійських майс-

трів іконопису, приписують започаткування Київської художньої школи при Києво-Печерській Лаврі, де навчання художників-іконописців здійснювалося за найкращими європейськими методиками, тобто широко практикувалися заняття з малювання оригіналів, а також певної натури.

Для наступних XII-XIII століть було характерним становлення і розквіт на старокиївських землях творчості майстрів з виготовлення емалей, ювелірної та складувної справи. Окрім того, заснування у 1615 році друкарні Києво-Печерської Лаври дало поштовх для розвитку мистецтва книжкової графіки та художнього оздоблення книжок. Період XVII століття та Просвітницького руху в Україні стали для культури та мистецької освіти своєрідною «епохою Відродження», або, за словами визначного дослідника української культури І. Огієнка, золотим віком нашого письменства, нашої культури. При розгляді досягнень вітчизняної мистецької освіти періоду кінця XVII — початку XVIII століть важливо згадати й історичні відомості про введення так званого «малювання» до навчального курсу багатьох шкіл «підвищеного типу» Вінницької, Гоцанської, Кременецької, Чернігівської, Харківської, Переяславської колегій, а також Полтавської семінарії та Ніжинського ліцею, — освітніх закладів, у яких навчання було організовано з тими самими класами (дисциплінами), що й свого часу в Києво-Могилянській колегії.

Отже, можна констатувати, що завдяки багатьом діячам Просвітництва відбулося суттєве переосмислення традиційних підходів до культури загалом та до мистецької освіти й образотворчого мистецтва зокрема, що в свою чергу сприяло відкриттю на базі різноманітних ремісничих майстерень (у яких до того панівною була суто художньо-технічна підготовка тих, хто в них навчався) перших художніх шкіл та вищих навчальних закладів, де опановувалося образотворче мистецтво (або «малювання»). Чимало з них було засновано на теренах України, що на той час входила до складу царської Росії, в тому числі у Києві, Львові, Миргороді, Москві, Мукачеві, Ніжині, Одесі, Петербурзі, Ужгороді, Харкові та інших містах. Тобто в Україні стала формуватися професійно-художня освіта.

Наступний період XIX — початку XX ст. був етапом утвердження української національної культури як культури світового рівня, виділення в мистецтвознавстві окремої галузі — українського образотворчого мистецтва і появи професійно-орієнтованих закладів з підготовки педагогічних кадрів у навчальних закладах художнього профілю Києва, Миколаєва, Миргорода, Одеси, Опішні, Переяслава, Полтави, Харкова, Херсона та інших міст.

Для вивчення світського образотворчого мистецтва в Києві відкривалися тимчасові класи живопису, малювання та креслення, які утримувалися на благодійні внески. Надалі художню освіту та професійну підготовку майбутні фахівці зазвичай отримували у майстернях професійних митців, які здійснювали навчання від самих азів і до повного оволодіння достатньо високою майстерністю. Разом з тим у мистецьких майстернях, у художніх і художньо-промислових школах, училищах, гімназіях, семінаріях, інститутах та академіях у навчальному процесі обов'язково здійснювалося поєднання теоретичної і практичної складової у підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, хоча зміст такої підготовки не завжди мав творчо-спрямовуючий характер.

У такому контексті на увагу заслуговує праця відомого педагога-вченого К. Ушинського «Педагогічна подорож до Швейцарії», присвячена проблемам науково-педагогічної та професійної підготовки вчителів. У ній дослідник наголошував на особливій актуальності естетичного виховання та художньої підготовки майбутніх педагогів. Так, на його думку, уроки малювання (вільне малювання від руки, креслення планів, геометричне креслення) мали бути обов'язковим предметом як у вчительських семінаріях, так і в підготовчих школах при них, оскільки саме у такий спосіб майбутній вчитель спроможний отримати та реалізувати на практиці знання, уміння й навички з образотворчої грамоти, урізноманітнити навчально-виховний процес, зацікавити мистецтвом учнів, сприяти задоволенню їхніх естетичних потреб і стимулювати прагнення до самостійної творчої діяльності.

Відтак, разом із семінаріями в Україні на базі Товариств заохочення красних мистецтв почали створюватися художні школи, що пізніше були реорганізовані у художні училища. Перше з них було організовано в Одесі у 1889 р. і підпорядковувалося Петербурзькій Академії мистецтв. Тоді ж, в Одеському художньому училищі викладачами працювали художники-педагоги: К. Костанді, П. Волокидін, Т. Фраерман.

Як зазначає сучасний вчений-мистецтвознавець Р. Шмагало у своїй фундаментальній дослідницькій праці «Мистецька освіта в Україні середини XIX — середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції», «Усі ці спроби лише створювали умови для подальшого системного розвитку мистецької освіти останньої чверті XIX ст. у Києві і в інших містах України». А ще: саме «у цей період наполегливими пошуками власних шляхів розвитку виділялися рисувальна школа в Одесі при Товаристві красних мистецтв (1865); загальна художня майстерня І. К. Айвазовського у Феодосії (1865); заснована при Київській гімназії школа М. І. Мурашка (1866), що 1876 року виокремилась у самостійний навчальний заклад; рисувальна школа М. Д. Раєвської-Іванової в Харкові (1869); школа Г. Г. Мясоєдова у Полтаві (1894); школа А. Є. Карнеєва у Севастополі (1897). На початку XX ст. формуються Київське художнє училище (1901), школа В. Розвадовського у Кам'янці-Подільському (1905), Харківське художнє училище (1908) та ін.» [136, с. 74].

Водночас, на базі Київської рисувальної школи М. Мурашка в 1901 році було відкрито художнє училище, яке, однак, перейшло у відання Петербурзької Академії мистецтв. Його організаторами та викладачами стали — перший ректор училища, академік Петербурзької Академії мистецтв В. Ніколаєв і художники: В. Менк, М. Пимоненко, Х. Платонов, В. Орловський та І. Селезньов. В училищі було створено відділи живопису та архітектури, в яких натхненно й плідно працювали викладачами художники: М. Бойчук, М. Козик, Ф. Кричевський, О. Мурашко та інші. Окрім того, серед вихованців училища були талановиті особистості (О. Архипенко, М. Донцов, І. Кавалерідзе, А. Петрицький, І. Падалка, В. Седляр), які згодом стали провідними художниками України та світу, оскільки зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняного образотворчого мистецтва.

Разом з цим відомо, що у тогочасному Харкові успішно працювала у зазначеному напрямі приватна школа М. Раєвської-Іванової, де художню освіту здо-

було чимало молоді. До того ж, напередодні 1917 р. на базі цієї школи відкрилося художньо-промислове училище, що працювало за програмою, розробленою в Петербурзькій Академії мистецтв.

Особливий вплив на розвиток вітчизняної професійно-художньої освіти мало також Товариство пересувних художніх виставок, члени якого своїм творчим кредо вважали прагнення правдиво показувати життя і побут народу. Серед них було багато відомих українських митців, таких як: Т. Дворников, К. Костанді, С. Костенко, С. Колесников, Ф. Красицький, М. Кузнецов, П. Левченко, П. Мартинович, О. Мурашко, Й. Нілус, М. Пимоненко, І. Похитонов, О. Розмаріцин, С. Світославський, О. Сластіон, котрі достойно презентували розмаїття скарбів українського образотворчого мистецтва.

У той же час, у зв'язку із розвитком народних промислів, постала потреба у підготовці професійних майстрів декоративно-ужиткового мистецтва. Важливу роль у цьому відіграла Миргородська художньо-промислова школа ім. М. Гоголя, яку було обладнано відповідно до найкращих тогочасних умов, включаючи музей та велику бібліотеку. Одним із провідних фахових викладачів у школі був відомий український художник О. Сластіон. Роботи кращих учнів завжди були бажаними і популярними на різноманітних виставках як в Україні, так і поза її межами, що забезпечило міцне підґрунтя для становлення української національної професійно-художньої освіти.

Тому цілком природним стало відкриття у другій половині XIX ст. середніх і приватних художніх шкіл, художньо-промислових шкіл, училищ і технікумів у Києві, Харкові, Одесі, Львові, а також рисувальних класів при ліцеях та університетах, де викладачами були вихованці Української, Петербурзької, Краківської, Мюнхенської, Дрезденської та інших академій мистецтв (К. Антонович, Д. Безперчий, О. Білоскурський, О. Богомазов, М. Бойчук, Й. Бокшай, М. Бурачек, Д. Бурлюк, М. Буяльський, А. Ерделі, М. Зайцев, Л. Ковальський, Ф. Красицький, В. Кричевський, Ф. Кричевський, О. Мурашко, М. Мурашко, Г. Нарбут, О. Новаківський, К. Павлов, М. Пимоненко, М. Раєвська-Іванова, Г. Світлицький, І. Сошенко, І. Тропінін, І. Труш та інші) [137].

Визначну роль у розвитку професійно-художньої освіти України відіграв видатний художник-графік Г. Нарбут, який сформувався під впливом творчості І. Білібіна та художників «Мира искусств». Червоною ниткою через його творчий шлях пройшла українська тематика, узагальнена і трансформована через кращі досягнення української геральдики та книжкового мистецтва. Повернувшись в Україну після 1917 р., він став засновником і першим ректором та професором Української академії мистецтв — першого вітчизняного вищого художнього навчального закладу. Отже, ці досвідчені викладачі-професіонали, пройшовши академічний вишкіл і ставши прекрасними педагогами-художниками, цікаво й методично грамотно передавали свою майстерність майбутнім учителям «малювання» та художникам-митцям.

Не залишився поза увагою дослідників окреслених проблем і розвиток художньо-професійних шкіл (або училищ). Так, ще у 1902 році було прийнято «Положення про художньо-промислову освіту», за настановами якого передбачалося здійснювати не лише художнє навчання майбутніх фахівців, але й їхню педагогічну підготовку. Відповідно до даного «Положення», тільки в «областях

України, що перебували у складі Росії діяли одинадцять середніх професійних та одинадцять нижчих професійних шкіл мистецького спрямування. Структурні відмінності дедалі чіткіше викристалізувалися у структурні блоки: початковий загальноосвітній; нижчий (художньо-ремісничі майстерні); середній (художньо-промислові школи); пограничний (приватна мистецька освіта)» [136, с. 80].

Серед найвідоміших навчальних закладів художньо-промислового профілю варто назвати: Львівську художньо-промислову школу, в якій натхненно викладали такі педагоги-художники, як: Ю. Белтовський, В. Клапковський, В. Садовський, а також — Миргородську керамічну школу (згодом — технікум) ім. М. Гоголя, де працювали досвідчені викладачі: О. Білоскурський, І. Падалка і О. Сластьон.

Чималий внесок у формування вітчизняної системи мистецької освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва було зроблено вищими навчальними закладами України, серед яких: Українська академія мистецтв (котра згодом була переіменована у Київський художній інститут), Київський інститут пластичних мистецтв, Харківський художній інститут, Одеське (вище) художнє училище.

У той же період в Україні активно діяли і так звані рисувальні школи та вечірні класи при гімназіях, семінаріях й університетах. Варто підкреслити, що всі згадані вище навчальні заклади художнього профілю, безсумнівно, відігравали дуже важливу роль безпосередньо у фаховій підготовці учителів «малювання» (образотворчого мистецтва).

Загалом на початку ХХ ст. в Україні вчителів мистецького фаху готували й у багатьох учительських інститутах: Глухівському (1874 р. засн.), Київському (1910), Вінницькому (1912), Миколаївському (1913), Полтавському (1914), Одеському (1915), Чернігівському (1916).

Ймовірно, що саме у ті часи і було окреслено зміст фахової підготовки вчителя (викладача) образотворчого мистецтва. Основними складовими його професійного становлення, безперечно, були знання з теорії та історії образотворчого мистецтва й уміння і навички щодо художньо-практичної діяльності. Дидактичною базою такої підготовки у другій половині ХІХ — першій половині ХХ століття були рекомендації та нароби відомих вчених та фахівців з «педагогіки мистецтва»: О. Гальяра, Ф. Дюпої, Г. Кершенштейнера, Ф. Кульмана, Й. Песталоцці, Л. Пранга, А. Сапожнікова, А. Скіноя, Л. Тедда, П. Чистякова, П. Шміла й інших. Отже, в ХХ столітті проблеми становлення та формування художньо-професійної підготовки педагогічних кадрів ґрунтовно висвітлювалися у великій кількості наукових (історичних, педагогічних, мистецтвознавчих) і методичних працях, більшість з яких не лише широко відома, але й актуальна і в наш час.

До таких, безумовно, слід віднести роботи: А. Бакушинського (розробника теорії «розвитку вільної творчості дитини»), М. Монтесорі (авторки ідеї «раннього розвитку і вільного виховання дитини»), Р. Штейнера (засновника «вальдорфської педагогіки») та ще багатьох, серед яких роботи добре відомих і сучасних учених, педагогів, методистів та художників, а саме: З. Баконія,

Г. Беди, В. Вільчинського, І. Глинської, М. Кириченка, В. Кузіна, Б. Неменського, Н. Осташинського, М. Ростовцева, Є. Шорохова, Б. Юсова та інших.

Разом з тим, як у XX ст., так і на початку XXI століття проблеми становлення та удосконалення професійної підготовки вчителів (викладачів) образотворчого мистецтва ґрунтовно досліджувалися і висвітлювалися у великій кількості наукових (історичних, педагогічних, мистецтвознавчих) і методичних працях, більшість з яких не лише широко відома, але й конче актуальна у сучасних умовах. Відтак, дедалі очевиднішою стає потреба в удосконаленні та оптимізації професійної діяльності викладачів (вчителів) образотворчого мистецтва і забезпечення її творчо-стимулюючої спрямованості. Значущість та важливість діяльності викладача (вчителя) образотворчого мистецтва, спрямованої, насамперед, на розвиток, навчання та виховання дітей і молоді, сьогодні стає дедалі актуальнішою і справедливо набуває загальносуспільної поваги та визнання.

Сьогодні широке коло вітчизняних учених, методистів, викладачів, учителів та інших фахівців у галузі мистецької освіти, філософії, професійної педагогіки, психології та мистецтвознавства (Є. Антонович, Л. Бабенко, Л. Бичкова, Л. Божко, А. Бокотей, Н. Володіна-Панченко, Г. Гребенюк, О. Кайдановська, О. Ковальов, В. Ковальчук, Т. Колесниченко, О. Кондрицька, Н. Миропольська, О. Михайлюк, І. Мужикова, С. Ничкало, Л. Покровщук, М. Резніченко, В. Ружицький, Т. Саєнко, Е. Сирота, О. Слободян, Г. Сотська, Б. Тимків, Л. Фесенко, Т. Шагало, Т. Шпікалова, В. Шпільчак та інші) займається різноплановими дослідженнями естетичних та етичних засад оптимізації професійної діяльності викладачів і учителів образотворчого мистецтва, вивченням і впровадженням цікавих зразків позитивного педагогічного досвіду з метою зробити зазначений процес не лише можливим, але й ефективним.

Проте на заваді розв'язання окреслених проблем відносно оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва залишається існування деяких суперечностей, коли, наприклад: а) на різних рівнях широко декларується гостра необхідність переорієнтації й переосмислення змісту мистецької освіти з пізнавально-інформаційного на розвивально-виховний та творчо-спрямований, а на практиці, як і раніше, переважають формальні й навіть застарілі підходи до такої підготовки; б) кількість підготовлених фахівців з образотворчого мистецтва не завжди відповідає якості їхньої професійної підготовленості, зокрема, — методичної і фахової компетентності та педагогічної майстерності.

Окрім того, незважаючи на відчутні теоретичні та методично-практичні здобутки у галузі сучасної мистецької освіти, усе ще актуальною залишається гостра потреба у зміні підходів як власне до змісту навчального циклу предметів з образотворчого мистецтва й принципових позицій щодо необхідності здійснення їх творчо-активізаційного впливу на розвиток кожної особистості, так і до якості професійної підготовки викладачів та майбутніх учителів образотворчого мистецтва в українських вищих навчальних закладах й інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Причин окресленої ситуації декілька: по-перше, це певна, по суті, штучна й здебільшого невинуватна «роз'єднаність» більшості вищих навчальних закла-



дів, їхня не у кращому варіанті «автономність» (у сенсі відповідності змісту, форм і методів підготовки фахівців образотворчих спеціальностей сучасним вимогам, державним стандартам, системам, програмам тощо). По-друге, недоречний консерватизм у розробці змісту професійної підготовки викладачів (вчителів) образотворчого мистецтва та помітне уникання активнішого впровадження найбільш ефективних сучасних освітніх технологій.

Прикладом можуть бути програмно-методичні роботи, які розробляють викладачі вітчизняних вищих закладів освіти і які протягом останніх десятиліть лишаються практично незмінними та складаються з матеріалів до таких навчальних дисциплін образотворчого циклу, як: рисунок, живопис, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво, композиція, основи кольорознавства, теорія та історія образотворчого мистецтва.

Утім, для повноцінного опанування образотворчого мистецтва нині не лише можливе, але й конче потрібне вдосконалення й оптимізація цього процесу. Адже від його ефективності залежить якість естетичного та етичного впливу образотворчого мистецтва на особистість, особливо за умов урахування його основних структурних елементів: *когнітивного* (формування тезауруса в галузі образотворчого мистецтва); *перцептивного* (набуття умінь та навичок сприймання творів образотворчого мистецтва); *аксіологічного* (оптимізація оцінної діяльності); *креативно-праксіологічного* (актуалізація творчо-діяльнісного досвіду). Йдеться про те, що особистість повинна і може навчитися опановувати образотворче мистецтво цілісно як у естетично-духовному, інтелектуальному, емоційно-почуттєвому й етичному аспектах, так і безпосередньо залучаючись до образотворчої діяльності.

Нині все активніше естетичної вартості набувають такі категорії, як оригінальність, незвичність, новизна, інтенсивність впливу краси, різноманітні прояви творчості. Разом з тим, не слід забувати мудрі слова письменника-філософа Ф. Достоевського про те, що «краса врятує світ, якщо буде добра...» Іншими словами, «естетичне є явищем широкомасштабно інтегруючим, адже у творчому процесі воно поєднує усвідомлене знання та позарациональні шари свідомості, ...категорії естетики виступають і як поняття, і як засіб практично-духовної діяльності та можуть бути одночасно і складовою художнього акту, і його рефлексією» [99, с. 11]. Тобто, насправді естетично-етична реакція можлива лише за умови почуттєвого сприйняття, оскільки, коли йдеться про «красу душі», то маються на увазі прояви характеру і поведінки людини, а також вираз особистісної сутності й внутрішньо-індивідуальних особливостей.

Відомо, що саме естетичні та етичні засади є базисом різнобічності образотворчого мистецтва, що відповідно зумовлює його багатофункціональність. Як галузь наукового пізнання, образотворче мистецтво виконує функцію засобу спілкування між людьми різних національностей та культур, воно також виступає ефективним засобом передачі основних художньо-культурних досягнень новим поколінням. Окрім того, важливими є такі його функції, як: накопичення естетичної інформації людством, створення емоційного балансу і творче самовираження особистості, а також власне виховна функція — формування естетичної культури людини, що поєднує розвинену чуттєвість, інтелектуально-пізнавальні й творчі здібності людини та передбачають сприймання

і оцінку естетичного у явищах життя, відображених засобами образотворчого мистецтва.

Сучасне мистецтвознавство зараховує образотворче мистецтво до так званих «візуальних» видів мистецтва, які, з одного боку, є каналом одержання максимального обсягу інформації про навколишній світ, а з іншого — дієвим засобом формування почуттєво-емоційної сфери людини (за висловом Л. Віготського, «суспільною технікою почуттів»). Історично склалися такі стійкі форми існування та розвитку образотворчого мистецтва, які називають видами, основні з них: живопис (малярство), графіка, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво. Нині до групи візуальних видів мистецтва учені ще додають дизайн, художню фотографію, комп'ютерну графіку, архітектуру та інші.

Основу образотворчого мистецтва складає естетичне, художньо-образне відтворення реальної дійсності у видимому предметному вигляді. Тобто образотворче мистецтво дає статичне репродукування світу в його зримому, почуттєво-вірогідному бутті й будеться на схожості образів і реальності. Візуальна подібність образу та реальності — характерна риса образотворчого мистецтва. Втім, митці образотворчого мистецтва у своїх творах відтворюють реальність, при цьому не копіюючи її, а створюючи художні образи, які називають специфічною формою відображення дійсності, що виявляє загальне через конкретне, індивідуальне й виникає у творчому процесі митця. Художні образи, завдяки своїй неповторності та естетичній змістовності, зберігаються в пам'яті людини і можуть відтворюватися в уяві. Вони виникають у свідомості під впливом сприймання реальності і є її копіями або своєрідними «відбитками» дійсності. Адаже художній образ, як продукт образотворчої діяльності, є поєднанням раціонального і почуттєвого, інтелекту й емоцій. При тому головною особливістю художнього образу є своєрідне синтезування загального й одного, типового й індивідуального, об'єктивного й суб'єктивного. Отже, особливостями художнього образу є вираження абстрактної ідеї у конкретно-почуттєвій формі.

Зазвичай, художник (живописець, скульптор, ілюстратор, майстер ужиткового мистецтва, дизайнер, архітектор тощо) спочатку творчо візуалізує зароджений у його уяві художній образ, далі поступово конкретизує свій задум, розробляючи основні та детальні складові майбутнього твору, виконує необхідні ескізи, етюди, начерки і попередні варіанти сюжетного, композиційного або колористичного рішення. І далі у процесі такої роботи художні образи, створені його уявою, матеріалізуються у вигляді картин, скульптур, ілюстрованих книжок, вишитих рушників, розписаного посуду або незвичайних дизайнерських проєктів та іншого.

Митці, які працюють у галузі образотворчого мистецтва, досягають подібності художнього образу з дійсністю різними засобами: у живопису (малярстві) — шляхом створення двомірного площинного зображення за допомогою кольору та фарб; у скульптурі — через об'ємно-пластичну передачу образу людини або інших об'єктів; у графіці — лаконічною, умовною та іноді символічною мовою ліній, штрихів і контрастних плям. А в декоративно-ужитковому мистецтві нерідко синтезуються майже усі способи образотворчості. Залежно від тематики, об'єкти зображення і певні сюжети творів образотворчого мистецтва розподіляються за жанрами: портретним (зображення людини); пей-

зажним (зображення красвиду); натюрмортом (предмети, квіти); історичним (події минулого); батальним (військові сцени); анімалістичним (зображення птахів, тварин); релігійним (зображення богів); побутовим (сцени повсякденного життя).

Відомо, що одним із найпопулярніших видів образотворчого мистецтва є живопис (малярство), який презентує глядачеві предмети, явища дійсності в особливій виразності та різнобарвній колоритності. Суттєво, що цей вид мистецтва прийнято називати мистецтвом кольору та світла. Оскільки художні образи, відтворені засобами живопису (кольором, світлом, об'ємністю, зображенням глибини простору), — правдиві й переконливі. До того ж саме завдяки кольору і багатству його відтінків та сполучень живопис має безмежні можливості втілювати найсміливіші мрії та уявлення митця, а також викликати широкий спектр емоцій, почуттів, уявлень та асоціацій в поціновувачів такого виду мистецтва. Окрім того, живопис спроможний розкривати складний світ стосунків, зовнішню і внутрішню красу людини, її характер, настрої та найтонші відтінки емоційних переживань, філософських ідей та фантастичних образів.

У теорії мистецтва живописні твори розподіляють на такі основні різновиди, як: монументальний живопис (панно, мозаїка, фреска, вітраж), станковий живопис, іконопис, мініатюра, театральньо-декораційний живопис та декоративний розпис. Кожен із цих різновидів відрізняється специфікою вирішення художньо-образних задач та використанням певної техніки виконання. Отже, живопис як один із основних видів образотворчого мистецтва не лише відтворює повноту і різнобарв'я реальної дійсності, але й формує та збагачує емоційно-почуттєву сферу як самого художника-живописця, так і глядачів, які сприймають плоди його творчості.

Одним із найпоширеніших видів образотворчого мистецтва називають графіку, адже графічні твори у вигляді плакатів, книжкових ілюстрацій, естампів, гравюр, офортів, екслібрисів, шрифтів, а також комп'ютерних, рекламних, промислових, товарних, інформаційних та інших графічних зображень, супроводжують практично кожную людину впродовж усього життя. Мабуть, тому порівняно з іншими видами образотворчого мистецтва, графіка має відчутніший виховний вплив на людину насамперед за рахунок своєї повсякденної мобільності та поширеності у суспільстві. Отже, графіку вважають важливим і ефективним засобом не лише для формування загальної та естетичної культури особистості, але, безпосередньо, і для її творчого розвитку. Основними виразними засобами графіки є лінія, світлотінь, контрастні плями. Однак для графіки є можливим, подібно до живопису, і широке використання кольору.

Як відомо, графічні твори поділяються на оригінальні та прикладні. До оригінальних відносять передусім станкову графіку, коли твір виконується в одичному зображенні та має самостійний зміст і значення. Станкова графіка різноманітна за своїми жанрами: портретним, пейзажним, натюрмортним, побутовим, історичним, анімалістичним, батальним, релігійним тощо. Відповідно, прикладними або тиражованими називають графічні твори, які типографськими або іншими копіювальними способами відтворюються багаточисельними накладами. Графіка має свої особливі завдання, котрі не можна вирішити за-

собами інших видів образотворчого мистецтва. У зв'язку з цим вона з плином часу набуває усе більшої популярності серед художників різних спеціальностей та звичайних глядачів. Окрім того, графічні твори привертають їхню увагу і тим, що представляють чи не найдавнішу історію свого виникнення у вигляді таких зразків культурної цивілізації, як так звані «наскельні» рисунки.

Славу свідків «доісторичних періодів» мають і скульптурні твори. Подібно до інших видів образотворчого мистецтва скульптура має зорову та статичну природу. Але, наприклад, на відміну від творів живопису та графіки, скульптурні зображення мають об'ємно-просторові форми та обмеження у колірному вирішенні художнього образу. Обмеження стосуються і жанрів скульптури, серед них: портретний, побутовий, історичний, анімалістичний, релігійний, батальний. Втім, скульптура зосереджує усі свої художньо-виразні засоби здебільшого на передачі багатогранності образу людини й інших істот через їхню пластичну характеристику. Таким чином, дотиковий, реальний об'єм виступає основним художнім засобом скульптурних зображень, які поділяються на круглі (тривимірні) та рельєфні (обмежені з одного боку площиною).

Художній образ у скульптурі також є наслідком свідомого, цілеспрямованого перетворення реальних форм. Матеріали, з яких скульптори ліплять, відливають, вирізають свої статуї, портрети, жанрові композиції, рельєфи, різноманітні: глина, гіпс, мармур, камінь, дерево, бронза, залізо, пластмаса, пінопласт та навіть лід (льодяні скульптури) і папір (паперова пластика). Характерним саме для скульптурних творів є їхня компактність. Та навіть за умови однофігурного зображення скульптура здатна розбудити чимало емоцій, думок, асоціацій та естетичних переживань.

Дотичними до скульптури виступають і деякі різновиди декоративно-ужиткового мистецтва. Для прикладу, керамічний посуд та іграшки, різьблені з дерева, естетичні предмети вжитку та інше також виготовляються з аналогічних матеріалів й схожими способами. Декоративно-ужиткове мистецтво іноді називають декоративно-прикладним мистецтвом, хоча це принципово не впливає на його основні функції, а саме: створення ужиткових і побутових предметів, котрі містять у собі художньо-естетичні атрибути та призначені не лише для практичних цілей, але й для прикрашання життя людини. До декоративно-ужиткового мистецтва належать посуд, меблі, одяг, килими, вишивки, розписи, вітражі, писанки, іграшки, ювелірні вироби та багато інших різновидів.

У своїй більшості твори декоративно-ужиткового мистецтва мають як матеріальну, так і художню цінність й відрізняються особливою красою та користю. Разом з тим вони складають важливу духовно-культурну спадщину, що передається впродовж еволюції людства від покоління до покоління, зберігаючи певні традиції, стилі, способи виготовлення, художньо-естетичні й світоглядні особливості. Іншими словами, це мистецтво є живою пам'яттю про витоки культури народів.

За своїми основними задачами, наближеними до декоративно-ужиткового мистецтва, можна назвати такий вид творчості, як дизайн (або дослівно з англ. — «художнє конструювання»). Адже дизайн також, з одного боку, робить життя людини комфортнішим, а з іншого — наповнює його красою та естетичними почуттями. Тобто художньо-дизайнерська культура проявляється як вид творчої

діяльності, спрямованої на організацію функціонального та надійного предметного середовища і процесів, які її утворюють й щонайповніше задовольняють рівень естетичних потреб і смаків будь-якої людини. Загалом під дизайн найчастіше розуміють організацію естетичного оточення життя людини як цілісності, котра складається із поміркованої системи образів. Дизайн є органічною єдністю користі й краси, функції та форми. Існує багато напрямів дизайну, серед яких чільне місце займають такі, як: дизайн оточуючого середовища, дизайн інтер'єрів, дизайн одягу, промисловий дизайн, графічний дизайн, автодизайн, фітодизайн, дизайн посуду, побутової техніки, різних товарів тощо.

У сьогоденному житті дизайн має велике естетично-виховне значення, оскільки, як різновид творчої діяльності, впливає на формування естетичних смаків, потреб, оцінок та на розвиток багатьох творчих якостей особистості. Отже, дизайн, як і інші види та різновиди образотворчого мистецтва, має безмежну ресурсну базу для здійснення естетико-виховних та творчо-розвивальних задач стосовно усіх людей та особливо тих, хто вміє сприймати та оцінювати прояви прекрасного у всіх сферах життя.

Теперішня послідовна політика стосовно удосконалення системи освіти шляхом зміни пріоритетності виховної, розвивальної та навчальної функції образотворчого мистецтва у бік переважання перших двох уможливорює результативність впливу мистецьких творів на естетичний, етичний та творчий розвиток студентів. Це дає змогу поступово ліквідувати хибну практику, за якої вивчення творів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах здійснювалося переважно під час засвоєння студентами певного обсягу інформації мистецтвознавчого характеру, що, вочевидь, є тільки пасивною формою його опанування. А споглядання, співпереживання та сприймання художнього образу твору в цих випадках, за окремими винятками, майже не відбувалося. Проте зазначене явище потребує докорінного перегляду. Насамперед, доцільно змінити структуру та зміст процесу вивчення мистецьких творів, виділивши такі його основні компоненти, як: ознайомлення, сприймання та оцінювання творів образотворчого мистецтва.

При цьому ознайомлення з творами образотворчого мистецтва слід спрямовувати передусім на задоволення пізнавально-інформативних потреб та формування у студентів уявлень про: місце та значення образотворчого мистецтва в житті людини і суспільства; вплив цього виду мистецтва на розвиток загальної та естетичної культури особистості; особливості діяльності художників, які працюють або працювали у різних жанрах, напрямках та стилях мистецтва; місце образотворчого мистецтва в структурі інших видів мистецтва (кіно, театр, телебачення, література, музика тощо); роль українського образотворчого мистецтва у процесі виховання естетичних, патріотичних, моральних почуттів, ідеалів, оцінок особистості.

Водночас сприймання та оцінювання творів образотворчого мистецтва мають дещо іншу специфіку, а саме — основною метою сприймання та оцінювання мистецького твору є формування навичок цілісного пізнання твору образотворчого мистецтва, відчуття його образної природи у єдності форми та змісту, орієнтування щодо його естетичної цінності. Очевидно, сприймання твору мистецтва повинне створювати цілісне, емоційне уявлення про нього як єдиний

організм, у якому виражальні засоби тісно пов'язані між собою та підпорядковані змісту. Для такого процесу важливо, щоб суб'єкт, який сприймає, оволодів навичками оцінної діяльності (уявою, аналізом, асоціативним та образним мисленням), а об'єкт був справді естетично цінним. Однак такі сторони процесу вивчення мистецьких творів, як сприймання та оцінювання, ще не набули у вітчизняних вищих навчальних закладах необхідного поширення і здійснюються лише епізодично. Хоча широкі можливості естетичного сприймання та оцінної діяльності як досить результативних видів навчальної роботи очевидні, оскільки підтверджені сучасною педагогічною практикою та численними науково-експериментальними дослідженнями.

Відтак, з метою допомоги в здійсненні найбільш оптимального сприймання та оцінювання творів образотворчого мистецтва пропонується орієнтовний перелік компонентів, що складають їх змістовну структуру оцінки (**Додаток Ж**). Основні компоненти естетичної оцінки творів образотворчого мистецтва такі: 1) власна інтерпретація сюжету; 2) опис місця дії; 3) визначення головного героя (або героїв), його емоційного стану, моральних та інших особистісних якостей; 4) визначення другорядних героїв та їхньої ролі в зображуваній картині; 5) опис представлених явищ природи; 6) аналіз композиційного рішення (доцільність виділення планів, розміщення окремих деталей тощо); 7) відповідність реальності; 8) оцінка колористичного вирішення; 9) визначення художньої техніки виконання; 10) зазначення образності твору; 11) виявлення загального настрою; 12) висловлювання особистого враження від твору; 13) використання в оцінці картини епітетів, порівнянь, метафор, асоціативних аналогій та співставлень. Цим переліком можна скористатися як при вираженні власної оцінки твору, так і при його колективному оцінюванні. Формою особистої оцінки картини можуть бути невеликий твір, відгук або рецензія.

Здійснення порівняльного аналізу краще робити на прикладі 2-х–3-х творів, шляхом колективного обговорення, дискусії або бесіди. Це дасть змогу найбільш повно та адекватно оцінити репрезентовані твори, співставляючи їх зміст, емоційну напругу зображених подій, склад і відповідні ролі діючих осіб, композиційну будову, художньо-технічні виражальні засоби, загальний настрій, значення окремих подробиць і деталей, образну самодостатність та силу її морально-естетичного впливу. Крім того, порівняльний аналіз значно активізує увагу глядачів, розвиває їхню зорову та асоціативну пам'ять, уяву, образне мислення, естетичні смаки, етичні оцінки, потреби.

Тож за умов оптимальної організації процесу сприймання та оцінювання творів образотворчого мистецтва у більшості студентів якісно поглиблюється пізнання, розвиваються навички сприймання художнього образу, як однієї з основних естетичних цінностей твору, удосконалюється оцінна діяльність. Крім того, сучасні наукові спостереження констатують, що емоційні переживання від сприймання мистецтва мають для багатьох цілком самостійну цінність. Зокрема, Л. Виготський визначною психологічною особливістю процесу сприймання мистецького твору називає його певну «післядію», котра проявляється у двох формах: першої — так званої моральної післядії, що існує у вигляді внутрішньої, іноді навіть випадкової уваги і другої — пізнавальної, як установки щодо наступних дій [28, с. 283]. Вчений запевняє, що акти творчості і сприй-

мання у мистецтві можна вважати тотожним, але при цьому процес сприймання він визначає як повторний або репродуктивний.

Щоб кожна людина була спроможна не лише інтуїтивно, а й свідомо сприймати красу довкілля та його художньо-образне відображення у творах мистецтва, у неї, насамперед, мають бути розвинені: творче мислення, пам'ять, інтелект, інтуїція, досвід, уява, асоціативність, спостережливість. Саме це дає людині змогу насправді не тільки споглядати світ прекрасного, милуватися, захоплюватися ним, а й естетично оцінювати, а згодом навіть успішно самореалізовуватися у власній творчості.

Помітно сприяє цьому і розширення спектру занять з образотворчого мистецтва в різноманітних навчальних закладах за рахунок їхньої якісно змістовної перебудови. Найбільш оптимальними можна вважати:

а) заняття з ознайомлення з творами образотворчого мистецтва (на яких здійснюється ознайомлення з окремими творами різних видів чи жанрів образотворчого мистецтва або цілими серіями цих творів);

б) заняття з вивчення творчості окремих художників (коли проводяться бесіди, лекції, обговорення стосовно творчого шляху одного або декількох митців);

в) заняття зі сприймання та оцінювання творів образотворчого мистецтва (коли організовується сприймання, аналіз та оцінка певного художнього твору або творів);

г) заняття з оволодіння образотворчою грамотою (коли проводяться заняття з композиції, малювання з натури, за темами, оволодіння різними художніми техніками тощо);

д) заняття з образотворчої діяльності (на яких індивідуально або колективно створюються самостійні творчі роботи з різних видів та жанрів образотворчого мистецтва або дизайну).

За структурою такі заняття здебільшого мають комбінований характер. І хоча, на перший погляд, вони дещо схожі між собою, насправді відрізняються одне від одного відповідною темою, цілями та задачами. Їхня структура має бути такою: організація уваги (у разі сприймання — установка на сприйняття); розповідь або лекція викладача; демонстрування наочних засобів навчання (з паралельним коментарем, бесідою або обговоренням); інструктаж (вербальний або візуально-діяльнісний); практична, творча або оцінна діяльність; аналіз та оцінка створених (або сприйнятих) художніх робіт.

Стосовно організаційно-технологічного забезпечення, необхідного результативного використання значних естетико-виховних та творчо-розвивальних можливостей образотворчого мистецтва, то, на жаль, у нашій країні досі відсутні комплекси систематизованих наочно-методичних матеріалів для проведення занять з образотворчого мистецтва, зокрема занять з вивчення мистецьких творів. Зважаючи на це, можна порадижити викладачам, які здійснюють естетичний, етичний та особистісно-творчий розвиток студентської молоді засобами образотворчого мистецтва, використовувати у своїй практиці не тільки матеріали, котрі подаються у різних інтернет-ресурсах, а також і серії репродукцій, що друкуються у різних часописах і щорічниках («Україна», «Народна творчість та етнологія», «Мистецтво та освіта», «Наука і культура: Україна»), а також

науково-теоретичну, енциклопедичну та методичну літературу мистецтвознавчого, психолого-педагогічного і фольклорно-етнографічного спрямування. Особливу увагу доцільно приділяти роботі зі сприймання творів образотворчого мистецтва безпосередньо в умовах художніх музеїв, галерей, виставок, художніх майстерень, оскільки результативність сприйняття художнього оригіналу завжди значно вища від споглядання будь-якої, навіть дуже високоякісної, репродукції. Відчутний естетично-етичний і творчо-розвивальний вплив мають і зустрічі з представниками різних художніх професій, насамперед, ознайомлення студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, з їхніми творами та умовами роботи в творчих спілках і майстернях, художніх студіях, школах та гуртках.

Таким чином, доцільно стверджувати, що оптимальне використання естетичних та етичних можливостей образотворчого мистецтва у професійній діяльності викладачів мистецького профілю не лише можливе, але й надзвичайно потрібне в умовах освітнього процесу вищих навчальних закладів. Від цього також залежить значення образотворчого мистецтва для студента, особливо з огляду на систематизоване і послідовне його спрямування на: формування обсягу знань з теорії образотворчого мистецтва та теорії творчості; набуття умінь та навичок сприймання творів образотворчого мистецтва; оптимізацію оцінної та художньо-творчої діяльності; актуалізацію естетичного, етичного та творчого досвіду.



## **РОЗДІЛ II. Теоретичні та методичні основи навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах**

Сучасний етап розвитку суспільства потребує від кожного індивіда, в тому числі викладача вищого навчального закладу, прояву творчих діяльнісних потенцій — вкрай потрібні люди-творці, духовно багаті, вільні, гармонійні особистості, які досконало володіють методологіями різних видів діяльності.

З огляду на це, не слід забувати про те, що творчий розвиток Учителя нев'ємний від творчого розвитку дітей і молоді. Іншими словами (за К. Ушинським) — тільки особистість може створювати особистість. Проте проблеми підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, до професійної діяльності насправді неможливо вирішити повністю і остаточно тому, що йдеться про феномен, який постійно знаходиться у динамічному стані й змінюється повсякчас. Адже професійна діяльність відповідно до своєї сутності знаходиться під впливом традиційності, а значить — будь-які її зміни здійснюються важко та неквапливо.

На думку академіка І. Зязюна, «складність діяльності залежить від того, якою мірою мета віддалена від об'єкта, тобто наскільки великою є різниця між об'єктом діяльності та її передбачуваним результатом» [105, с. 16].

Цілком слушною є оцінка педагогічної діяльності С. Сисоєвою, яка вважає її дослідницькою діяльністю з властивостями, притаманними творчому процесу [124, с. 97]. Вона уможливує формулювання висновку, що для творчої спрямованості своєї діяльності вчитель образотворчого мистецтва має враховувати не лише специфіку природи творчості та складових творчого процесу, але й особливості моделювання творчих ситуацій у професійно-педагогічній діяльності та способів творчого розвитку кожної особистості.

Професійна діяльність педагога (викладача, вчителя, вихователя) вважається особливим видом соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопиченого людством досвіду і культурно-духовної спадщини та створення умов для їхнього особистісного розвитку й виконання певної соціальної місії у суспільстві. Водночас, так діяльність є процесом розв'язання численних власне педагогічних задач, серед яких: створення у педагогічному процесі оптимальних умов для навчання, виховання та розвитку особистості й вибір можливостей вільного творчого самовираження та розвитку професійної свідомості кожної особи.

На переконання С. Пазухіної, цей процес може бути успішним за умов досягнення викладачем (учителем) такого рівня педагогічної майстерності, котрий визначається як найвищий професіоналізму, «коли учитель у рівній мірі володіє мистецтвом творення, організації, управління і наукового аналізу, тобто сполучає у собі усе різноманітність типів професійної індивідуалізації» [104, с. 202].

Для успішного здійснення професійної діяльності педагогу необхідно використовувати весь арсенал педагогічних впливів, засобів, форм і методів, при цьому обов'язково враховувати усі можливі рівні їхнього вираження.

У цілому професійно-педагогічна діяльність, за Н. Кузьміною, має п'ять рівнів свого прояву, а саме:

1) репродуктивний (коли вчитель може передати учням те, що знає і вміє сам);

2) адаптивний (коли вчитель не лише передає інформацію, але й може трансформувати її відповідно до особливостей об'єкта, з яким має справу);

3) локально-модельючий (коли вчитель вміє не тільки передавати та трансформувати потрібну інформацію, а й моделювати систему знань з окремих питань);

4) системно-модельючий (коли вчитель спроможний змоделювати систему діяльності, яка буде здатна сформувати систему знань з певного навчально-го предмета);

5) системно-модельючий діяльність та поведінку (коли вчитель може змоделювати систему конкретної діяльності та відповідної поведінки).

У той же час, зважаючи на широкий діапазон представлених виявів професійно-педагогічної діяльності, сьогодні при вивченні проблем, пов'язаних з професійною діяльністю викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів, стає очевидною суперечність, коли при необхідності переорієнтації пізнавально-інформаційного спрямування такої діяльності на розвивально-творче об'єктивною є ситуація, що на практиці акцитування уваги залишається переважним на першому з них.

Дослідницький пошук дав змогу представити власний варіант системи методичної підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності. Теоретичне обґрунтування зазначеної методичної системи майбутніх учителів образотворчого мистецтва, котра б сприяла конструктивному вирішенню проблем не лише усунення з освітнього процесу вищих навчальних закладів означеного вище явища, але й удосконалення педагогічної майстерності та творчого розвитку кожного майбутнього вчителя, здійснювалося з метою визначення таких її складових, які б забезпечили успішність та ефективність такої діяльності в умовах практичної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу.

Методологічною основою роботи над обґрунтуванням та розробкою системи методичної підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва становили засади системного, особистісного, діяльнісного та креативного підходів. Визначені межі призначення даної системи дозволили виділити такі вихідні дані для її розробки: вид системи — педагогічна; масштаби системи — локальна, яка має функціонувати у межах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; мета системи — забезпечення якісної методичної підготовки студентів образотворчих спеціальностей у вищих навчальних закладах різних рівнів і типів; змістові компоненти: професійний, когнітивний, методичний, організаційний, розвивальний, виховний, естетичний, творчий, етичний, комунікативний, інноваційний.

Розробка цієї системи здійснювалася відповідно до принципів: структурно-функціональної цілісності, за яким її функції й структура вважалися взаємозумовленими, взаємозалежними та оптимальними, відповідно до чого обрані

складові системи мали забезпечити ефективне функціонування як усієї системи, так і кожного її елемента.

Відтак, необхідно підкреслити, що за своїми функціями означена система розподіляється на мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну та організаційну. Разом з тим, як і для більшості інших навчальних предметів, так, зокрема, й для образотворчого мистецтва, найбільш прийнятним є сукупне використання різних за функціями форм і методів навчання, що робить перебіг навчально-виховного процесу вищого навчального закладу найбільш оптимальним.

Розробка структури цієї системи здійснювалася з урахуванням основних положень теорії систем, що уможливило розуміння системи як кінцевої множини функціональних елементів, котрі перебувають у взаємодії та взаємозв'язках як один з одним, так і з довкіллям, й утворюють одне ціле у рамках певного часового інтервалу та з урахуванням даних теоретичних досліджень педагогічних систем, зокрема їхніх методичних різновидів (В. Афанасьєв, В. Беспалько, Ю. Сурмін).

До структури цієї системи увійшли такі основні складові:

1. Професійно-педагогічна діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва (на уроках, позакласних заняттях, виховних заходах з образотворчого мистецтва та у творчій діяльності).

2. Творчий розвиток майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі їхньої професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

3. Здійснення образотворчої діяльності (пізнавальна, практична, оцінна, колективна, творча).

4. Оволодіння методикою навчання образотворчого мистецтва у навчальних закладах різних типів.

Відповідно методика навчання образотворчого мистецтва вміщувала певні форми і методи, а також освітні технології та програмно-методичне забезпечення означеного процесу. Так, обираючи змістовне наповнення методики навчання образотворчого мистецтва, було введено як традиційні форми і методи роботи, так і нетрадиційні та новітні й мало використовувані.

Окрім того, до методики навчання образотворчого мистецтва увійшли разом з традиційними освітніми технологіями, ще й новітні техніки та креативні освітні технології (особистісно зорієнтована, технологія колективної творчої діяльності, «вальдорфська педагогіка», інтеграція різних видів мистецтва, культивування креативності та інші).

Цілком зрозумілим та виправданим стало залучення до змісту системи методичної підготовки студентів навчально-методичного забезпечення різноманітними навчальними програмами з образотворчого мистецтва для навчальних закладів різних типів, навчальними, методичними та наочними посібниками як для майбутніх, так і практикуючих учителів образотворчого мистецтва, а також відповідними підручниками і методичними рекомендаціями та орієнтовними розробками уроків і позакласних занять, — без чого неможливе вдосконалення професійної компетентності та педагогічної майстерності кожного без винятку вчителя.

Окрім цього, до системи увійшли й такі важливі складові педагогічної майстерності вчителя образотворчого мистецтва, як: гуманістична спрямованість,

професійна компетентність, педагогічно-творчі здібності та педагогічно-творчі техніки — тобто те, що може не тільки сприяти підвищенню якості професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, але й уможливити процес надання цій діяльності статусу і сутності творчої діяльності.

Проте широковідомо, що нині саме така діяльність вчителів образотворчого мистецтва лише деякою мірою планується й практично реалізується при організації та проведенні уроків образотворчого мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах. Так, ознайомлення з досвідом роботи багатьох учителів, які викладають образотворче мистецтво в початкових та середніх класах загальноосвітніх навчальних закладів, засвідчило, що, як правило, вони ще замало уваги приділяють якісному навчально-методичному забезпеченню підготовки до творчо-спрямованих уроків образотворчого мистецтва. Тому зазначена система методичної підготовки студентів може відчутно допомогти усунути з педагогічної практики такі випадки, коли ще на етапі розробки плану майбутнього уроку вчителі часто не вміють визначити та навіть ігнорують комплекс необхідних форм, методів, прийомів та засобів навчання, що мають використовуватися ними у педагогічному процесі. Така ситуація призводить до нерезультативної, найчастіше спонтанно побудованої роботи вчителя на уроці або позакласному занятті. У підсумку методично «обділені» уроки і заняття з образотворчого мистецтва проходять хаотично, неефективно й нецікаво як для самого вчителя, так і для його вихованців.

І навпаки — уроки вчителів, які добре обізнані з методикою навчання та досконало володіють всім арсеналом навчально-методичного забезпечення (форм, методів, прийомів і засобів навчання образотворчого мистецтва) відповідно до змісту та завдань навчального предмета «Образотворче мистецтво», стають справжнім святом для школярів. Учні з радістю чекають на такі уроки, сумлінно готуються до них, а згодом безпосередньо на означених уроках зацікавлено оволодівають певними знаннями, навичками та вміннями з образотворчого мистецтва й залюбки створюють власні художньо-творчі роботи.

Суттєвим є те, що викладачі вищих навчальних закладів повинні системно, цілеспрямовано та послідовно ознайомлювати студентів з нормативною методикою навчання образотворчого мистецтва. Так, наприклад, при викладанні образотворчого мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах передбачається використання більшості загальновідомих *вербальних* (розповідь, пояснення, коментар, доповнення, бесіда, колективне обговорення), *практичних* (навчальний рисунок, інструктаж, ігрові вправи, демонстрування послідовності виконання практичних завдань та прийомів володіння різними художніми техніками) та *наочних* (аудіовізуальні, інформаційні, мультимедійні, зображальні, ілюстративні, репродуктивні) форм і методів навчання.

Тому, до структури системи методичної підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, до професійно-педагогічної діяльності було введено такі важливі складові процесу навчання образотворчого мистецтва, як: *опанування кольору* (ази кольорознавчої компетентності); *ознайомлення з формою* (обізнаність у галузі формотворення); *опанування основ простору* (компетентність відносно законів простору); *опанування основ композиції* (озна-

йомлення з особливостями композиції); *ознайомлення з мистецькою абеткою* (поповнення мистецького тезауруса); *сприймання дійсності* (включення до процесу сприймання явищ дійсності); *сприймання мистецтва* (включення до процесу сприймання мистецьких творів).

Отже, залежно від типу, цілей та завдань кожного уроку вчитель образотворчого мистецтва має попередньо визначити відповідний набір конкретних форм, методів та методичних прийомів, що будуть необхідними та доцільними під час його проведення (**Додаток 3**).

Наприклад, розповідь учителя, інструктаж, навчальні вправи, індивідуальні та колективні консультації, навчальний рисунок, демонстрування прийомів роботи в певній художній техніці, стимулювання творчої діяльності учнів найбільш прийнятні для уроків образотворчого мистецтва:

- з оволодіння образотворчою грамотою (заняття з композиції, малювання з натури, опанування основ кольору, форми, об'єму, простору, різних художніх технік);
- зі створення самостійних творчих робіт (втілення власного задуму учнів в оригінальних творчих роботах).

Дещо інший набір форм, методів та прийомів буде доцільним для уроків образотворчого мистецтва:

- з ознайомлення з мистецькими творами (вивчення різних видів та жанрів образотворчого мистецтва);
- зі сприймання та оцінювання явищ дійсності і мистецьких творів (організується сприймання, аналіз та оцінка певного художнього твору або явища оточуючої дійсності);
- з колективної образотворчої діяльності (виконання колективної творчої роботи за спільним задумом, вибором теми та певної художньої техніки);
- з інтеграції різних видів мистецтва (коли здійснюється взаємопроникнення різних видів мистецтва на базі образотворчого мистецтва).

Відтак, важливими є: так звана «установка на сприймання», організація споглядання, коментар під час демонстрування за допомогою технічних засобів навчання наочного матеріалу, актуалізація набутих знань учнів, порівняльний аналіз, стимулювання оцінної діяльності дітей, колективне обговорення, мотивація щодо творчої діяльності, активізація творчого самовиявлення як у вербальних, так і невербальних формах.

Тобто сьогодні специфіка навчання образотворчого мистецтва у навчальних закладах різних типів потребує від учителя, окрім використання традиційних методів в його педагогічній діяльності (актуалізація набутих учнями знань, умінь та навичок, ознайомлення з новим навчальним матеріалом тощо), ще й широкого застосування деяких нетрадиційних або рідко використовуваних методів та методичних прийомів (особистісно орієнтованих, колективних, ігрових, інтегративних, інтерактивних, творчо-стимулюючих, емоційно-регулюючих, проблемно-моделюючих, перцептивно-аксіологічних у вербальних та невербальних варіантах, електронно-інформативних, поліекранних та інших).

У позакласній роботі з образотворчого мистецтва доцільно застосовувати такі ефективні та творчі за своїм змістом і спрямованістю форми та методи, як: проведення тематичних художніх олімпіад; організація пересувних художніх

виставок; здійснення художньо-етнографічних експедицій; організація та проведення інтегрованих (із залученням різних видів мистецтва) шкільних свят, фестивалів, конкурсів, ярмарків тощо.

Окрім того, надзвичайно важливою складовою системи методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва виступають новітні освітні технології, завдяки яким стає можливим успішне здійснення не лише удосконалення професійної компетентності та педагогічної майстерності педагога, але і його творчий розвиток. Цілком вірогідним є висновок стосовно того, що послідовне і систематизоване освоєння вчителями образотворчого мистецтва інноваційних, зокрема креативних освітніх технологій та основ методики навчання мистецьких дисциплін, а також творче застосування загальновідомих методів (наприклад, за Ю. Бабанським, словесних, наочних, практичних, репродуктивних, пошукових, індуктивних, дедуктивних, діяльнісних і так далі) уможливить успішне впровадження й інтегративних підходів до навчання інших предметів гуманітарно-естетичного циклу.

У зв'язку з цим, навчально-методичне забезпечення підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, організації та здійснення процесу навчання образотворчого мистецтва набуває пріоритетне значення на різних рівнях мистецької освіти (навчальні програми, методичні посібники, рекомендації, розробки тощо). Таку підготовку слід назвати не лише актуальною, але й злободеною, оскільки, з одного боку, реформування системи освіти в Україні дає змогу вченим, методистам, досвідченим учителям все активніше розробляти різнопланові навчально-методичні матеріали, а з іншого — їх обмежена кількість і змістовно-якісний рівень не завжди високий та відповідний до сучасних вимог (зокрема й державним стандартам у галузі мистецької освіти).

До того ж відсутність у багатьох загальноосвітніх навчальних закладах належних педагогічних умов (недостатня кількість відповідно оснащених кабінетів образотворчого мистецтва, брак необхідного обсягу технічних засобів навчання, наочно-методичних, натурних, інформаційних, репродукційно-ілюстративних та художніх матеріалів і приладдя, а також незадовільна забезпеченість навчальних закладів ґрунтовно підготовленими вчителями образотворчого мистецтва) робить процес використання найбільш ефективних форм, методів і засобів навчання образотворчого мистецтва, швидше, винятковим явищем, ніж масовою практикою.

Водночас, саме цей сегмент має посідати одне з основних місць у системі методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності. У даному контексті слушно ставити запитання щодо висвітлення означених проблем у сучасній педагогічній науці. Адже, якщо проблеми професійно-педагогічної підготовки пізнавально-інформаційного спрямування ще деякою мірою висвітлюється у науково-педагогічних працях, то власне методичне «озброєння» вчителя образотворчого мистецтва здебільшого або недостатнє, або загалом залишається поза увагою дослідників. Це додатково підтверджує актуальність і необхідність розробки сучасної системи методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності й обґрунтування її засад передусім шля-

хом детального дослідження такого феномену, як «методика навчання образотворчого мистецтва».

З огляду на складність відповідної педагогічної системи з'ясування цих характеристик відбувалося з позицій узагальнення й припущення, тобто аналізу основних і найфундаментальніших з них. Враховуючи наявність досвіду в царині означеної професійно-педагогічної діяльності, їх вибір супроводжувався інтеграцією новітніх та давно існуючих традиційних способів реалізації досліджуваного феномену.

Саме це було підтверджено результатами попереднього анкетування й опитування 317 працюючих учителів образотворчого мистецтва із різних загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів України, які констатували актуальність та необхідність розробки системи методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, і відтак при визначенні пріоритетності для оптимальної професійної підготовки віддали перевагу основним змістовним складовим означеної системи у такій послідовності: а) професійна компетентність — опанування традиційних і новітніх освітніх технологій (87%); б) педагогічна освіченість та майстерність — набуття знань, навичок та умінь щодо професійно-педагогічної діяльності (66%); в) особистісна мотивація — прагнення до особистісної цілісності й гармонійності та педагогічної майстерності (42%); г) творчий розвиток — розвиток креативності та ґрунтовна мистецько-творча і психологічна підготовка (60%).

Щодо основних компонентів змісту цієї системи, то опитані вчителі образотворчого мистецтва висловилися таким чином: першочерговими було названо методику навчання образотворчого мистецтва (63%), далі — основи педагогіки мистецтва (30%), за тим — вікову психологію (58%), проблемні семінари, практикуми, тренінги (25%) і, насамкінець, — загальну педагогіку (20%). Стосовно методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності учасники проведеного опитування виділили такі складові навчально-методичного забезпечення, як: методичні та навчальні посібники (50%), навчальні програми і наочні посібники (38%), підручники (12%).

Враховуючи результати проведеного опитування, можна зробити висновок, що сьогодні саме методична підготовка як майбутнього, так і практикуючого вчителя образотворчого мистецтва чи не найважливіша складова його професійного становлення та умова успішної професійно-педагогічної діяльності. Тобто методика має виступати і завданням, і засобом для вчителя в його професійній і творчо спрямованій педагогічній справі. Таким чином, можна сказати, що методика навчання образотворчого мистецтва має займати панівне місце у системі методичної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до професійно-педагогічної діяльності.

Обґрунтовуючи способи вдосконалення методичної підготовки вчителів, варто взяти до уваги твердження академіка С. Гончаренка про те, що усунення існуючих у педагогічній практиці об'єктивних та суб'єктивних суперечностей перш за все можливе за умов визначення дійсної ролі методики навчання та її адекватного використання у професійній підготовці майбутніх і працюючих учителів. Адже загальновідомо, що «методика як наука займається розробкою

найбільш доцільних методів навчання та виховання, встановлює правила та закони навчального процесу та за допомогою психолого-педагогічних методів експериментальних досліджень пропонує нові методи викладання» [34, с. 5]. На його думку, основне знаряддя методики навчання — форми і методи навчання — «можна розглядати як певний систематизований комплекс прийомів, процедур» [34, с. 21]. Разом з тим С. Гончаренко підкреслює, що у сучасних умовах «методика відстає від потреб життя або її висновки і рекомендації не реалізуються» [34, с. 7].

Відтак, кожен викладач (учитель) образотворчого мистецтва має володіти не лише методичними вміннями та навичками, але й певним обсягом теоретичних знань у галузі методики навчання образотворчого мистецтва як у попередні періоди, так і в сучасних умовах. Тому йому необхідно використовувати у своїй професійній діяльності непересічний досвід попередників, які впродовж багатьох століть торували шлях до зацікавлення та естетичного сприйняття людиною усього багатства образотворчого мистецтва. Зрозуміти цінність такої спадщини допомагає ознайомлення з її витокami, котрі, попри усі історичні, політичні, соціальні, педагогічні негаразди, усе ж таки успішно проросли у нашому сьогоденні.

Відомий дослідник-методист з проблем навчання образотворчого мистецтва М. Ростовцев стверджував, що «методика як наука займається розробкою найбільш доцільних методів навчання та виховання, встановлює правила та закони навчального процесу і за допомогою психолого-педагогічних методів експериментальних досліджень пропонує нові методи викладання» [118, с. 5].

Тобто методика виступає своєрідним «інструментарієм» для викладача або вчителя у його професійній діяльності. На визначальній ролі методики навчання образотворчого мистецтва наголошували й такі відомі педагоги, митці та вчені, як: З. Баконій, А. Бакушинський, Я. Башилов, Г. Беда, І. Глинська, Г. Гребенюк, В. Кузін, Г. Лабунська, Б. Неменський, В. Пестель, М. Ростовцев, Н. Сакуліна, Н. Сокольнікова, Є. Шорохов, Б. Юсов та інші. Вони справедливо називали методику навчання образотворчого мистецтва своєрідним мистецтвом викладання, підкреслюючи, що методика повинна базуватися не лише на професійно-педагогічній діяльності вчителя, але й на наукових дослідженнях, у тому числі психологічно-мистецьких, з метою поглиблення розуміння особистості, її внутрішнього світу та мотивів щодо творчої діяльності й самореалізації. Окрім того, методика навчання образотворчого мистецтва виступає пріоритетною складовою навчально-методичного забезпечення підготовки кожного вчителя образотворчого фаху.

Методика навчання образотворчого мистецтва, як будь-яка інша сфера людської діяльності, має свою історію, традиції та перспективи. Її становлення з найдавніших часів до сучасності досить ґрунтовно висвітлено у великій кількості наукових, мистецтвознавчих, педагогічних та історичних праць. У контексті розвитку методики навчання образотворчого мистецтва в рамках вітчизняної педагогіки доцільно зосередити увагу на розгляді давно розповсюджених та сучасних підходів до цього «мистецтва викладання». Так, ще з 20-х років ХХ ст. і до теперішнього часу з-поміж інших найпоширенішими були такі різновиди методики навчання образотворчого мистецтва, як:



- 1) Методика «комплексного навчання малюванню» (Д. Кардовський, М. Ростовцев, В. Кузін, М. Солом'яний, М. Кириченко, О. Боровиков, В. Єлін, Г. Коробов та інші);
- 2) Методика «розвитку вільної творчості дитини» (А. Бакушинський, Г. Лабунська, В. Пестель, І. Глинська, В. Полуніна, Б. Неменський, В. Вільчинський та інші);
- 3) Методика «полікультурної освіти» («поліхудожнього розвитку»). Послідовниками такої методики (Б. Юсов, Г. Шевченко та інші) було запропоновано разом із впровадженням у практику «методики вільної творчості дитини» ввести більш сучасні інтегровані підходи до навчання образотворчого мистецтва.

Прибічники першого «комплексного» напряму розробляли методику навчання образотворчого мистецтва у вигляді ряду комплексних тем («Природа», «Наше місто», «Охорона здоров'я» тощо), відповідно до яких структурувався та наповнювався зміст навчальної діяльності школярів: «малювання з натури», «малювання на теми», «декоративне малювання» та «бесіди про образотворче мистецтво». Провідного значення у такій методиці надавалося (за висновками Б. Юсова) опануванню «технічного образу» через естетичне сприймання та образотворчість. Цей підхід, насправді, призвів до формалізації такого надзвичайного творчо-активізуючого навчального предмета, як образотворче мистецтво.

Дещо іншою є сутність методики «розвитку вільної творчості дитини», яка полягає в актуалізації сенситивних та творчих можливостей кожного учня в умовах звичайного загальноосвітнього навчального закладу. Загалом, ця методика відома педагогічній спільноті ще з часів заснування «радянської школи». Активним представником методики «розвитку вільної творчості дитини» був А. Бакушинський, який у період становлення вітчизняної педагогіки мистецтва закликав до створення належних умов для «свободи дитячої художньої уяви та творчості» [11, с. 39]. Маючи чимало опонентів, котрі засуджували погляди А. Бакушинського та вважали, що у розвитку творчого потенціалу особистості провідною має бути керівна роль педагога, який і повинен спрямовувати творчість дитини у певне русло, цей справжній майстер педагогічної справи, незважаючи ні на які перешкоди, цілеспрямовано і наполегливо будував власну теорію «вільного виховання» засобами образотворчого мистецтва. Впровадженню науково-методичних та практичних розробок А. Бакушинського деякий час допомагали у далекі довоєнні часи його однодумці і соратники. Та справжній період «відродження» для теоретично-методичних розвідок А. Бакушинського настав лише у 70-х роках минулого століття, коли група небайдужих ентузіастів (митців, педагогів, учених) під керівництвом Б. Неменського та Б. Юсова розпочала науково-дослідницьку та практично-методичну діяльність у напрямі створення нової системи мистецької освіти та естетичного розвитку школярів. Були розроблені та впродовж двох десятиліть апробовані відповідні навчальні програми, посібники і підручники для 1-10-х класів загальноосвітніх шкіл і створені сучасні методики навчання образотворчого мистецтва.

За найпершими варіантами цих методик зміст уроків та види діяльності учнів структурувалися в трьох напрямках: «зображення на площині», «зображення в об'ємі» та «сприймання мистецтва». У процесі широкомасштабного

впровадження (на теренах усіх республік колишнього Радянського Союзу й зокрема в Україні) вони були вдосконалені таким чином, що навчальна та образотворча діяльність учнів набула нового змістовного наповнення за такими умовними напрямками, як: «колір», «форма», «композиція», «простір та об'єм», «сприймання дійсності», «сприймання творів мистецтва».

Першочерговим завданням уроків образотворчого мистецтва, що їх викладали за цими методиками, було проголошено систематизований розвиток у школярів спроможності сприймати художній образ з його подальшим відтворенням у власних творчих роботах. Це уможливило докорінну зміну підходів як власне до змісту начального предмета «Образотворче мистецтво», так і до принципів позиції стосовно розвитку творчої активності педагога та його вихованців на заняттях з образотворчого мистецтва.

Методику «поліхудожньої освіти» було названо сміливим «кроком у майбутнє», оскільки взаємодія та інтеграція різних видів мистецтва, що стала її основним засобом, уможливила системне формування у свідомості особистості картини цілісності та гармонії навколишнього світу і стала найбільш результативним механізмом їхнього творчого розвитку. І хоча сьогочасна певна демократичність у вирішенні багатьох освітнянських проблем в Україні дозволяє використовувати у педагогічній практиці всі згадані методики навчання образотворчого мистецтва, все ще недостатньо досліджуються проблеми використання взаємодії та інтеграції мистецтв саме у галузі мистецької освіти і практично відсутні теоретичні й методичні роботи стосовно впровадження інтеграції як ефективної освітньої технології у практику вищих навчальних закладів України.

Це сьогодні є не лише актуальною, але й злободенною справою, оскільки, з одного боку, реформування мистецької освіти в Україні дає змогу вченим, методистам, викладачам ВНЗ, досвідченим учителям все активніше розробляти різнопланові навчально-методичні матеріали: навчальні програми, методичні посібники, рекомендації, розробки тощо, а з іншого — їх змістовне наповнення потребує більш високого та відповідного до сучасних вимог рівня, в тому числі й державним стандартам у галузі мистецької освіти. Так, позитивну роль в оволодінні методики навчання образотворчого мистецтва мають роботи методичного спрямування і змісту, які з'явилися у вітчизняному освітньому просторі впродовж останніх років. При цьому, більшість з них лише стисло репрезентують: методику викладання окремих тем і розділів образотворчого мистецтва (І. Глинська); методику засвоєння різних художніх технік (Є. Антонович, В. Проців, С. Свид); методичні рекомендації щодо проведення уроків з декоративного малювання (О. Ковальов); науково-методичні розробки з різновидів художніх робіт з папером (Т. Ковальчук, М. Резниченко); оновні дидактичні положення методики навчання образотворчого мистецтва в школі (М. Ростовцев); методику навчання рисунку, живопису, народному і декоративно-прикладному мистецтву і дизайну в початковій школі (Н. Сокольников); методику вивчення графічних технік на уроках образотворчого мистецтва (Т. Рашкевич); методичні рекомендації до курсу «Основи композиції» (О. Кайдановська); методику навчання образотворчого мистецтва (І. Мужикова); методику використання комп'ютерних технологій у творчому розвитку майбутніх учителів

образотворчого мистецтва (Л. Покровщук); методику опанування комп'ютерної графіки (Л. Бабенко, Т. Фурсикова).

Сучасна педагогічна теорія і методика мистецької освіти нараховує чималий обсяг навчально-методичного забезпечення підготовки вчителя, в тому числі традиційних та новітніх методів і способів та різноманітних освітніх технологій, що використовуються у діяльності викладачів ВНЗ, майбутніх та досвідчених учителів образотворчого мистецтва і які сприяють успішній реалізації їхнього творчого розвитку. Проте сьогоднішня освітня практика свідчить, що більшість вищих навчальних закладів, на жаль, лише частково спроможні вирішувати ці завдання. Тобто ймовірним є те, що особливо важливою педагогічною проблемою в галузі мистецької освіти у вищих навчальних закладах сьогодні варто визнати актуалізацію саме естетичної та етичної зорієнтованості професійно-творчої діяльності викладачів образотворчого мистецтва.

На підставі вивчення теоретичних і методичних основ професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва було з'ясовано, що для успішної та ефективної реалізації означеного процесу кожному педагогу необхідно у повному обсязі опанувати і використовувати відповідне навчально-методичне забезпечення, тобто весь арсенал педагогічних впливів, засобів, форм, методів та освітніх технологій.

### **РОЗДІЛ III. Способи оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва у сучасних ВНЗ**

Сьогодні основні задачі національної системи освіти мають бути пов'язані зі створенням умов для досягнення максимально можливого рівня ефективності професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів з метою вдосконалення та оптимізації даного процесу.

Для успішного здійснення професійної діяльності у нинішніх умовах, викладач образотворчого мистецтва має враховувати не лише основні вимоги до навчально-виховного процесу, але й специфіку творчого розвитку своїх підопічних студентів, тобто забезпечувати творчу спрямованість їхнього навчання, виховання та набуття практичного досвіду, оптимізуючи педагогічну дію всіма ефективними способами. При цьому необхідно наголосити, що успішність професійної діяльності викладача образотворчого мистецтва вищого навчального закладу значною мірою залежить від його педагогічної майстерності, яку можливо оцінити за такими критеріями, як: доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків зі студентами), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності).

Оптимізуючи свою професійну діяльність, викладач (учитель), на думку академіка І. Зязюна, може досягнути таких рівнів, як: елементарний (коли йому притаманні лише окремі якості професійної діяльності); базовий (коли він володіє основами педагогічної діяльності); досконалий (що характеризується чіткою спрямованістю і високою якістю педагогічних дій); творчий (коли педагог повною мірою володіє ініціативністю і творчим підходом до організації та здійснення професійної діяльності) [105, с. 37].

У той же час, зважаючи на широкий діапазон представлених у вітчизняній мистецькій освіті проявів педагогічної майстерності, сьогодні при вивченні проблем, пов'язаних з професійною діяльністю викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів, стає очевидною суперечність, коли при об'єктивній необхідності переорієнтації когнітивно-інформаційного змісту такої діяльності на особистісно-мотиваційний та розвивально-творчий, реальною поки що залишається ситуація, коли ще на практиці нерідко переважає перше.

Для якісної зміни існуючого стану доцільно підкреслити, що реалізація зазначеного процесу має здійснюватися з урахуванням таких вихідних положень, як: ширше використання естетичних, етичних, емоційних, інтелектуальних і творчих можливостей особистості кожного викладача образотворчого мистецтва; оптимізація навчально-методичного забезпечення підготовки педагога з метою розвитку його професійно-творчих якостей та удосконалення педагогічної майстерності; використання у навчально-виховному процесі педагогічного впливу різних видів мистецтва шляхом застосування інноваційних та зокрема креативних освітніх технологій, які активізують розвиток творчих якостей особистості. Тобто актуальною стає оптимізація професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів.

Сутність поняття «оптимізація», що у перекладі з латинської мови означає «найсприятливіше або найкраще з можливого», полягає у «найефективнішому

функціонуванню педагогічного процесу з погляду заданих критеріїв на основі всебічного урахування принципів, сучасних форм і методів навчання та виховання» [7, с. 12]. Іншими словами, під оптимізацією розуміється цілеспрямований підхід педагога до побудови навчально-виховного процесу на засадах закономірностей та принципів навчання, а також науково обґрунтований вибір найкращого варіанта побудови цього процесу.

За переконанням академіка С. Гончаренка, оптимізація процесу навчання включає: «1) формування мети і завдань навчання на кожен урок (чи іншу його форму); 2) відповідність змісту навчання меті і завданням; 3) вибір доцільного поєднання форм навчальної діяльності учнів (індивідуальна, парна, групова); 4) раціональне поєднання методів навчання; 5) складання плану вивчення розділу, теми; 6) здійснення плану; 7) аналіз результатів і оцінка оптимальності плану» [35, с. 330].

На підставі цього варто підкреслити, що викладач (учитель) образотворчого мистецтва може оптимізувати свою професійну діяльність, усвідомлено обираючи найбільш вдалий, достатній та необхідний варіант здійснення успішної педагогічної дії. Відтак, можливий висновок, що оптимізація зазначеного процесу у вищих навчальних закладах, має здійснюватися з урахуванням таких вихідних положень, як:

- удосконалення педагогічної майстерності викладача образотворчого мистецтва шляхом оптимізації організаційно-методичного забезпечення професійної діяльності та розвитку його особистісно-творчих якостей;
- ширша актуалізація естетичних, етичних, емоційних, інтелектуальних і творчих можливостей особистості викладача образотворчого мистецтва в освітньому процесі та в позааудиторній роботі;
- використання у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу педагогічного впливу різних видів мистецтва шляхом застосування естетично та етично зорієнтованих креативних освітніх технологій, які активізують розвиток творчих якостей особистості студента, майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, та самого викладача.

Разом з тим, доцільно зазначити, що попри певні досягнення вітчизняної педагогічної науки і освіти, у зазначеній галузі досі не усунуто суперечність між об'єктивною потребою суспільства у компетентних, високопрофесійних та педагогічно майстерних викладачах вищих навчальних закладів освітньо-виховною практикою, що готує у ВНЗ здебільшого фахівців вузького предметного профілю, нерідко ігноруючи естетичні та етичні можливості мистецьких дисциплін, а також — організаційно-методичні та технологічні ресурси сучасної педагогічної теорії і практики й особистісно-творчий потенціал кожного викладача образотворчого мистецтва. З огляду на це, змінити існуючу ситуацію на краще можливо шляхом оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва, найважливішим критерієм якої (за Ю. Бабанським) має виступати ефективність та якість реалізації поставлених цілей і задач при нормативному витрачені часу й інших факторів [7, с. 14]. З погляду Ю. Бабанського, критеріями оптимізації педагогічного процесу загалом можуть бути: максимальна результативність процесу навчання і виховання; мінімально не-

обхідні затрати часового, особистісного, методичного та інших ресурсів для досягнення максимального позитивного результату в педагогічному процесі.

Таким чином, у нинішніх умовах оновлення національної системи освіти, для успішного здійснення професійної діяльності, викладач образотворчого мистецтва вищого навчального закладу має враховувати не лише основні вимоги до навчально-виховного процесу, але і специфіку творчого розвитку своїх підопічних, тобто забезпечувати творчу спрямованість власної діяльності, оптимізуючи її усіма можливими ефективними способами.

Сучасна педагогічна теорія і методика мистецької освіти нараховує чимало новітніх та інноваційних способів оптимізації, які використовуються у практиці молодих і досвідчених викладачів образотворчого мистецтва та відчутно сприяють оптимізації їхньої професійної діяльності і педагогічної майстерності. Передусім, в інтенсифікації способів такої оптимізації актуальним та, водночас, ефективним можна назвати проведення відповідних *тестів* і *тренінгів*. Адже «при правильному і вмілому застосуванні тест може дати викладачеві багато важливої інформації, яку не можна дістати жодним іншим способом. Правильно сформульовані завдання тесту дають можливість за максимально короткий строк одержати необхідні дані про знання студента і розуміння ним окремих питань навчального предмета» [34, с. 27]. Окрім того, особистісні тести дають спрямування на виявлення поведінки, типової для даного індивіда (**Додаток А**).

У свою чергу така форма, як тренінги для студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, уможливує вдосконалення певних комунікативних та суто професійних умінь і навичок (як приклад – учителю образотворчого мистецтва з огляду на необхідність раціонального використання навчального часу на уроці, який за базовим планом школи передбачено проводити один раз на тиждень, необхідно викласти за 3-5 хвилин новий матеріал та визначити навчальні й творчі завдання для учнів чи продемонструвати педагогічний рисунок на класній дошці й показати послідовність виконання конкретної художньої роботи). У такій ситуації саме тренінг допомагає успішно здійснювати подібні процеси. До того ж, тренінги сприяють виробленню навичок співтворчості та партнерського спілкування викладача зі студентами, об'єктивізації власної поведінки, стану професійної підготовленості та прагнення до творчого самовираження і самореалізації у професійно-педагогічній діяльності (**Додатки Г, Д**).

Особливо ефективним способом оптимізації професійної діяльності викладача образотворчого мистецтва у контексті навчання та фахової підготовки студентів можна також назвати *моделювання проблемних ситуацій, педагогічне проектування та організацію і проведення педагогічних ігор* та виконання *творчих вправ* (**Додаток Е**), тобто опробування в лабораторних умовах тих чи інших актуальних педагогічних ситуацій для їх подальшого впровадження у навчально-виховний процес навчальних закладів різних рівнів та типів.

Так, *моделювання* надає кожному викладачу можливість не тільки оптимально накопичувати професійний досвід, але й «відшліфувати» власну педагогічну майстерність. Актуальність такого способу оптимізації як моделювання проблемних ситуацій може стати, безперечно, необхідною для більшості студентів-учасників такої форми роботи. Моделювання проблемних педагогічних

ситуації активізує увагу до проблем, які, як правило, важко вирішити самотійно. Для того, щоб у ході моделювання результативніше вирішувати аналогічні проблемні ситуації, доцільно запропонувати їх «обігрування» кількома підгрупам студентів і лише після ознайомлення з різними варіантами такого моделювання колективно визначити та проаналізувати способи усунення аналогічних ситуацій у реальному навчально-виховному процесі. Деякі з подібних ситуацій добре відомі кожному вчителю-практику.

Для прикладу, з-поміж інших доцільно «опробувати» такі, як: а) моделювання проблемної ситуації «Де проводити урок?» (коли учитель, так званий «предметник», не має можливості проводити уроки образотворчого мистецтва у постійному приміщенні, а це з огляду на специфіку навчального предмета додає зайвих організаційних турбот і втрати дорогоцінного часу); б) моделювання проблемної ситуації «Непотрібний предмет?» (коли вчитель має подолати негативне й упереджене ставлення учнів до навчального предмета «Образотворче мистецтво», котре базується на його необ'єктивній оцінці з боку інших педагогів та батьківського загалу).

Проблемний характер можуть мати й індивідуальні практичні завдання для моделювання, що пропонуються викладачем для розв'язання студентами у рамках практикумів з методики викладання образотворчого мистецтва та серед них такі, як: «копіювання» (стосовно поширеної практики «змальовування» учнями чужих робіт); «малювання з лінійкою» (відносно використання дітьми лінійки при виконанні завдань з перспективи); «яка різниця?» (щодо відмови школярів працювати у різних художніх техніках окрім олівців); «такого в житті не буває» (відносно особливостей сприйняття колориту в творах малярства); «ми так завжди робили» (щодо виконання художніх робіт репродуктивним способом малювання контурних зображень з подальшим їх «розфарбовуванням» за усталеною традицією, відомою з періоду навчання у початковій школі); «шкільна художня виставка» (відносно не завжди об'єктивного відбору учнівських робіт та організації їх безпечного експонування).

При цьому, доцільно зауважити, що результативність виконання подібних індивідуальних завдань буде значно вищою за умов їх колективного обговорення та аналізу в студентських групах. Окрім того, розв'язання власне організаційних за змістом проблемних ситуацій, що напряду нібито не стосуються методики навчання образотворчого мистецтва, дуже корисне з огляду на їхнє значення для якості навчально-виховного процесу.

Дещо іншим, але також ефективним, є *педагогічне проектування* як спосіб активізації творчого потенціалу особистості, пов'язаний з розробкою та доведенням до рівня практичного втілення моделі певного проекту (наприклад, державного стандарту, навчального плану, навчальних програм, методичних рекомендацій, планів позааудиторної або позааудиторної виховної роботи тощо). З огляду на те, що сучасна педагогіка потребує створення значної кількості теоретичних проектів, педагогічне проектування стає дієвим механізмом удосконалення навчально-виховного процесу та його оточення. Відтак, з теоретичного боку педагогічний проект нерідко виступає в якості якого-небудь різновиду моделі і тому не кожна модель може бути доведена до рівня проекту. Однак проектування за своєю сутністю — самостійний вид діяльності, що певною мі-

рою відрізняється від когнітивної діяльності та має чимало ознак власне діяльності творчої, оскільки передусім спрямований на принципове удосконалення чи зміну конкретних реалій. Наразі, у вузькому сенсі цей феномен трактується як змістовно-творчий, тобто як цільове планування принципово нової діяльності, обмеженої за часом та іншими ресурсами.

Проектування як спосіб оптимізації педагогічного процесу, складається з: аналізу об'єкта педагогічного проектування, під час якого з'ясовуються сильні й слабкі сторони проекту; вибору форм проектування, коли вирішується, яка кількість етапів взагалі потрібна для розробки педагогічного об'єкту; теоретичного забезпечення проектування, а саме: пошуку інформації, необхідної для розробки оптимального педагогічного проекту; методичного забезпечення проектування передбачає створення необхідного «інструментарію» (дидактичних, методичних матеріалів, аналізу педагогічного об'єкта); просторово-часового забезпечення передбачає вибір оптимального місця та обсягу часу для реалізації розробленого проекту; матеріально-технічного забезпечення є педагогічною та організаційною технікою здійснення власне діяльності з педагогічного проектування; правового забезпечення є створенням або виявленням юридичних актів при розробці діяльності педагогів у межах проєктованих систем, процесів і ситуацій.

Обов'язковим етапом у педагогічному проектуванні є перевірка якості та результатів діяльності (процесу), створеного проекту у взаємодії викладача зі студентами, або вчителя з учнями. Результати виконаних проєктів мають бути очевидними, тобто, якщо вирішувалася виключно теоретична проблема, то її конкретне вирішення має бути оформлене в інформаційному «продукті», якщо ж практична — то у конкретному «продукті», готовому для використання (актуалізації, опанування тощо).

Іншим способом оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів є проведення *педагогічної гри*, коли в «атмосфері невимушеності», творчого діалогу, обміну думками, дружнього змагання можливо позитивно впливати на процес інтеріоризації духовних цінностей художньої культури, а організація діалогу в процесі розгортання гри може стимулювати комунікативні та творчі здібності кожного студента саме як майбутнього вчителя. Окрім того, педагогічні ігри формують специфічно зорієнтовану, в даному випадку творчо спрямовану особистість, актуалізуючи саме ті особистісні якості, які необхідні для оволодіння професійно-педагогічною діяльністю.

Останнім часом усе більшої популярності набувають навчально-педагогічні ігри, котрі деякі дослідники влучно називають активними методами навчання і виховання. З цим можна погодитись, адже саме такі ігри допомагають активно здобувати, переробляти і реалізовувати навчальну інформацію, що об'єктивно забезпечує значно вищі у порівнянні з використанням традиційних способів результати навчання та розвиток відповідної, у тому числі і творчої, практичної діяльності.

З метою найбільш ефективного проведення проблемно-моделюючих і навчально-педагогічних ігор, які іноді називають діловими педагогічними іграми, слід попередньо зважено структурувати їхній зміст та хід здійснення. Напри-



клад: 1) Вивчити конкретну проблемну ситуацію. 2) З'ясувати об'єктивні та суб'єктивні фактори, що спричиняють виникнення даної проблемної ситуації. 3) Виявити прямі та опосередковані способи усунення цієї ситуації. 4) Проаналізувати можливі помилки або здобутки на шляху вирішення зазначеної проблемної ситуації.

За таких умов добре організована педагогічна гра може бути одним з активних способів оптимізації будь-якого педагогічного процесу, зокрема творчо спрямованого, оскільки вона: збільшує інтерес до певного предмета, ситуації, проблеми; уможливує встановлення адекватних комунікативних, ділових, творчих контактів; розвиває й стимулює активність зворотних зв'язків; активізує творчий потенціал учасників гри, розвиває їхню самостійність, самоцінку, самоконтроль; збагачує життєвий і суто педагогічний досвід та спроможності до прийняття конкретних рішень, тобто практично зміцнює зв'язок освітніх проблемних ситуацій з життєвими. Звичайно, щоб педагогічна гра була ефективною та відповідала певній проблемній ситуації, потрібно враховувати те, що на її учасників можна впливати завдяки: а) побудові спрощеної, без зайвих подробиць, ситуації – щоб були відображені лише суттєві моменти; б) виявленню та підсиленню чіткого взаємозв'язку між ключовими ролями учасників; в) стрімкому розгортанню ходу гри у часі; г) показу наслідків, отриманих на різних етапах прийняття рішень і виконання певних дій; д) наявній можливості вчитися як на своїх, так і на чужих помилках.

Таким чином, зважаючи на значення педагогічної гри для оптимізації та удосконалення професійної діяльності та компетентності викладача образотворчого мистецтва, передусім, потрібно чітко окреслити конкретні цілі, завдання, вправи та етапи її проведення. Саме такий конструктивний характер організації педагогічної гри зможе також відчутно сприяти підвищенню рівня професійно-методичної підготовки студентів, як майбутніх учителів до викладання образотворчого мистецтва у різних освітніх закладах.

Як вже зазначалося, вагомим внеском до підготовки до проведення педагогічної гри є визначення її безпосередніх учасників та «програвання» конкретних ролей. Для цього можна використовувати такі основні форми групових занять, як: студійна (коли, як правило, група не має постійного складу); динамічно-аналітична (коли склад групи залишається постійним впродовж усієї роботи); тематична (коли увага учасників фокусується на конкретній тематичній певних проблем). Обов'язковим моментом в організації педагогічної гри є визначення правил її проведення. Вони практично не відрізняються від основних правил проведення тренінгів (**Додаток Г**).

Наступним кроком до проведення педагогічної гри стає підготовка її учасників. Цей етап є дуже важливим, оскільки кожен з учасників має бути забезпечений відповідною інформацією, котру опановує самостійно чи за допомогою організатора даного заходу. При цьому варто наголосити на формуванні мотивації стосовно участі у такій грі. Тобто усі учасники мають усвідомити, що гра не є самоціллю, а передусім, частиною активного навчання, набуття досвіду, стимуляції інтересу до вирішення певних педагогічних ситуацій.

У такому контексті важливо згадати те, що ще Сократ, чий філософські принципи були ретельно записані його учнем Платоном, мав особливу думку

щодо важливого значення ґрунтовної освіченості для людини, вважаючи, що саме це допомагає їй щоденно справлятися з безліччю складних обставин і завжди мати власні міркування, котрі дозволяють правильно вирішувати різні проблеми. І ось тепер підходи Сократа до освіти широко визнаються і активно наслідуються, а його дискусійні методи, сутність яких полягала у пошуку рішень, заснованих на інформації, використовуються новітніми освітніми системами для розвитку здібностей особистості усвідомлено накопичувати, зберігати й творчо актуалізувати набуті знання. Для цього сьогодні вкрай необхідно формувати «відкрите» освітнє оточення, яке у багатьох випадках має ознаки радикального відступу від усталених педагогічних відходів.

Відповідно особливо актуальним стає використання в освітній практиці широкого спектру новітніх та інноваційних освітніх технологій. Зусиллями багатьох учених і дослідників технологічної галузі сучасна освіта має у своєму багажі значну кількість новітніх освітніх технологій, вибір яких, на думку вченого-педагога О. Пехоти, — «це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи учителя з учнем» [100, с. 11]. Інший відомий український вчений — академік С. Гончаренко — справедливо називаючи методика «прикладною наукою», що за своїм змістом і завданнями є дуже близькою до комплексу технологічних наук, відносить до неї дослідження змісту навчання, процесу викладання й процесу учіння, пропонуючи замість застарілого терміна «методика викладання» користуватися більш точним терміном «технологія» [34, с. 3, 7]. Відтак, останнім часом в Україні саме цей термін все активніше фігурує у поняттєвому апараті широкого кола вчених (І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Ситченко, Л. Тарасова).

У нинішніх умовах оптимізація професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів також передбачає вирішення гострої потреби у формуванні цілісних особистостей, вільно володіючих новітніми технологіями різних видів діяльності та спроможних до реалізації своїх творчих потенцій. Це значною мірою стосується власне викладачів та студентів образотворчих спеціальностей.

З-поміж значної кількості відомих освітніх технологій доцільно виокремити ті, які, з огляду на їхню креативну спрямованість, творчо-активізуючі цілі та розвивально-виховний характер й безпосередньо пов'язаних з використанням різних видів мистецтва і творчої діяльності, слід називати *креативними освітніми технологіями*. До таких можна віднести наступні технології, як: особистісно орієнтовану (Б. Косов, В. Серіков, І. Якіманська); «вальдорфську педагогіку» (за Р. Штейнером); технологію саморозвитку (за М. Монтесорі); технологію розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); формування творчої особистості (В. Давидов, Д. Ельконін); проектно-моделюючу (за Дж. Д'юї); нові інформаційні технології (за С. Пейпертом); імітаційного (ігрового) навчання (В. Рибальський, П. Олійник); технологію колективної творчої діяльності (за І. Івановим); технологію створення ситуації успіху (за А. Белкінім); взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва (за Г. Шевченко і Б. Юсовим).

Креативні освітні технології є чи не найефективнішим способом здійснення таких еволюційних процесів, як модернізація та вдосконалення вітчизняної системи освіти загалом та оптимізація професійної діяльності викладачів об-

разотворчого мистецтва вищих навчальних закладів зокрема. При цьому варто підкреслити, що вищезгадані креативні освітні технології можна успішно застосовувати у процесі професійної підготовки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, відповідно адаптуючи їх зміст і завдання. Отже, зважаючи на важливе значення креативних освітніх технологій для оптимізації та творчого спрямування професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва, деякі з них заслуговують окремого презентування.

Однією з «найстарших» з переліку креативних освітніх технологій, яка безпосередньо базується на естетичних та етичних засадах, є так звана «вальдорфська педагогіка», яка була заснована Р. Штейнером ще на початку ХХ століття. Її також називають сучасною духовно-науковою екологією становлення особистості, оскільки вона є системою самопізнання й саморозвитку кожного індивіда засобами мистецтва в умовах свободи навчання, виховання та творчості, в двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі та тіла.

Грунтуючись на антропофософії (вчення про сприйняття дійсності як поступового самовдосконалення), вона допомагає втілювати в шкільну практику прогресивні ідеї «вільного виховання» та «гуманістичної педагогіки». Сутність «вальдорфської педагогіки» полягає в тому, що розвиток здібностей до пізнання та розвиток образного сприйняття світу відповідно приводить дитину або молодшу людину до досконалості. Особливо цінним є те, що впродовж навчання у «вальдорфській школі» готують не спеціалістів вузького профілю, а різнобічних, творчо розвинених, фізично здорових, зацікавлених людей, які зможуть знайти своє місце у подальшому професійному житті.

Отже, «вальдорфську педагогіку» можна схарактеризувати як цілісну систему самопізнання, в якій (у період навчання з 7 до 21 року) образотворчість посідає одне з найперших місць у навчально-виховному процесі й спрямована передусім на учня та його інтереси, а живопис, рисунок, ліплення органічно вплетені в опанування усіма предметами. При цьому вчитель враховує те, що «дитині потрібно щось прекрасне, потрібна радість при виконанні завдання. Будь-яке заняття мистецтвом, якщо його подають живо, з фантазією, відповідає цій вимозі» [27, с. 56].

Діяльність «вальдорфської школи» була побудована на таких концептуальних положеннях, коли: «розвиток дитини відбувається за заделегідь заданою, генетично детермінованою програмою; передусім навчання і визначає спонтанність вільного розвитку природних задатків; вільне виховання і навчання, без примусу, насильства духовного і тілесного; відмова від влади над дітьми; виховання і навчання пристосовуються до дитини, а не вона до них; культ творчої особистості, розвиток індивідуальності засобами мистецтва; розвиток образного сприйняття світу; важливість не результату, а процесу; екологія і культ здоров'я; єдність розвитку розуму, серця і руки; школа для всіх; єдине життя педагогів і учнів; велика увага естетичному розвитку і трудовому вихованню тощо» [27, с. 48-49]. Основне завдання кожного учителя «вальдорфської школи», не зачіпаючи власного «Я» учня, — сприяти його розвитку таким чином, щоб його «дух» — індивідуальність міг би стати досконалим та творчим (креативним). Учителю має не «штампувати» індивідуальність учнів, а служити цій індивідуальності. Для цього йому потрібно на підставі зовнішніх факторів на-

магатися скласти собі уявлення про майбутні можливості, котрі заховані у самій сутності дитини.

Неабияке значення має натхненна й творча праця педагогів даної школи, адже «...імпульси, що ідуть від учителя, його активна участь у творчій діяльності дітей постійно підтримують у них незмінний та глибокий інтерес до творчої роботи» [27, с. 56]. У цій школі усі прагнуть до такого методу і таким людським стосункам, у результаті яких учителі та учні стають по-справжньому близькими людьми. Адже відомо, що «учні, ймовірно, переймуть щось у такого учителя, якого вони люблять, ніж того, хто для них чужий». А ще для усіх викладачів «вальдорфської школи» головним є те, «щоб педагоги неминуче впливаючи на учнів, не стригли би усіх під один гребінець, а все ж таки сприяли розвитку, співпадаючому з їхніми власними уподобаннями» [27, с. 110].

У «вальдорфській школі» дітям дають змогу проявити свою душевну схильність у різних видах творчої діяльності, вивільнюючи таким чином закладені в них інстинкти. Усі заняття образотворчою діяльністю і розвиток творчих здібностей розглядається як додатковий спосіб для тренування волі, «оскільки немає кращого способу виховати волю, ніж постійно, з радістю повертатися до тих самих вправ саме тоді, коли потрібно подолати труднощі» [27, с. 56]. Заслугує на увагу й особливий методичний підхід учителів «вальдорфської школи» до виховання, як до мистецтва [27, с. 53]. Дуже цікавим фактом є те, що «вальдорфська педагогіка» вже майже дев'яносто років упевнено крокує нашою планетою, завойовуючи серця і душі вчителів, по-справжньому захоплених справою свого життя — педагогікою.

Не менш ефективною, креативною освітньою технологією слід назвати *інтеграцію різних видів мистецтва* — як один з найрезультативніших способів вирішення багатьох проблем мистецької освіти, естетичного виховання і творчого розвитку особистості. Ця освітня технологія базується на положеннях сучасної педагогічної концепції про взаємодію та інтеграцію мистецтв у поліхудожньому розвитку школярів, за висновками авторів якої (Г. Шевченко та Б. Юсова), інтеграція мистецтв стимулює творчу діяльність та створює оптимальні умови як для охоплення творчим процесом всього учнівського колективу, так і для самореалізації кожної окремої особи; ефективно формує усвідомлення різних функцій мистецтва та його цілісності й певною мірою синкретичності [22, с. 100].

Означену освітню технологію можна трактувати саме як креативну ще й тому, що у нинішніх умовах взаємодія й інтеграція мистецтв сприяє розширенню світогляду школярів, коли завдяки взаємопроникненню різних видів мистецтва стає повнішим усвідомлення загальної сутності мистецтва. Окрім того, технологія взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва передбачає: а) використання декількох видів мистецтва одночасно (як у комплексі, так і на заняттях з окремих видів мистецтв); б) здійснення комплексного підходу, що не ототожнюється з міжпредметними зв'язками, або поєднанням базових предметних компонентів з іншими видами мистецтва в позаурочний час чи викладанням певних видів мистецтва із залученням аналогів з інших видів; в) урахування так званих «вікових критичних зон», тобто зміна змісту художньо-творчої діяльності учнів залежно від їхніх вікових особливостей (є доцільними порівнян-

ня найбільш ефективного використання для інтеграції окремих видів мистецтва з урахуванням їхніх особливостей учнів, наприклад, у початкових класах: колір у малюванні та фонетичі мовлення і виконавство у музиці; у середніх класах: успіхи в малюванні, складанні віршів, конструюванні; в старших класах: театралізована драматизація, створення музики, досконалі форми малювання та сприйняття); г) поєднання індивідуальної художньо-творчої діяльності з колективною поліхудожньою творчістю.

Впровадження зазначеної освітньої технології можливе через здійснення комплексного підходу як у процесі викладання окремих гуманітарно-естетичних предметів із залученням художньо-образних аналогів з інших мистецьких галузей, так і в позаурочний час (олімпіади, фестивалі, художні або театральні студії, літературні, музичні, хореографічні гуртки, дитячі комп'ютерні клуби тощо). Досягненню позитивних результатів упровадження технології взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва сприяє адекватне ставлення вчителів як у середніх і старших, так і в початкових класах до усвідомленого використання в освітньому процесі інтегративних підходів у викладанні багатьох навчальних предметів. Отже, така освітня технологія може успішно опановуватися студентами, майбутніми вчителями образотворчого мистецтва, та активно використовуватися викладачами вищих навчальних закладів як одним з найдієвіших способів оптимізації їхньої професійної діяльності.

З огляду на це, на увагу заслуговують думки студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які, після детального ознайомлення із зазначеною освітньою технологією, висловлювалися щодо необхідності впровадження інтеграції різних видів мистецтва у навчально-виховний процес, вважаючи, що:

- у сучасних умовах інтеграція є необхідним способом опанування образотворчого мистецтва як навчальної дисципліни;
- інтеграція сприяє розширенню світогляду дитини, коли завдяки взаємопроникненню різних видів мистецтв, вона може повніше розуміти суть мистецтва;
- інтеграція дає змогу підходити до образотворчої діяльності учнів з різних сторін та допомагає усвідомлювати процес створення художнього образу;
- інтеграція дозволяє робити навчальний процес цікавішим, оскільки уможлиблює розвиток кожної дитини як творчої особистості;
- інтегративні підходи допомагають дитині сприймати прекрасне не лише в образотворчому, але й в інших видах мистецтва;
- залучаючи до процесу навчання образотворчого мистецтва, музики, літератури, кіно, театру, можливо розширювати культурний кругозір, виховувати естетичні почуття дитини;
- інтеграція мистецтв необхідна для збалансованої діяльності обох півкуль головного мозку дитини;
- дитина сприймає світ усіма органами чуття, і різні види мистецтва разом з образотворчим мистецтвом допоможуть їй у розвитку уяви та творчих здібностей;
- інтеграція стимулює саме творчу діяльність учнів;
- інтеграція необхідна для всебічного розвитку особистості дитини, якій вкрай потрібно мати уявлення про всі види мистецтва;

- інтеграція допомагає дитині знайти «щось своє» у мистецтві з якомога ширшого спектру різних видів мистецтва;
- інтеграція уможливує набуття умінь та навичок з інших навчальних предметів;
- інтеграція активізує естетичне сприйняття, уяву, увагу, спостережливість;
- інтеграція «додає» елементи творчості до будь-якої діяльності;
- інтеграція допомагає не відривати образотворче мистецтво від інших видів мистецтва з погляду відображення одного й того ж самого явища з різних сторін;
- інтеграція створює оптимальні умови як для охоплення творчим процесом всіх без винятку дітей, так і для самореалізації кожної окремої дитини;
- інтегровані на уроці образотворчого мистецтва види інших мистецтв здатні надихати дитину на створення оригінальних художніх робіт;
- інтеграція розширює розуміння різних функцій образотворчого мистецтва та його цілісності й синтетичності.

У підсумку, результати опитування дали змогу як студентам, так і викладачам образотворчого мистецтва усвідомити ефективність інтегрованих підходів до викладання мистецьких дисциплін, побачити їхнє творчо-активізує значення, зрозуміти доцільність їх використання в освітньому процесі сучасного вищого навчального закладу.

Не менш ефективним способом оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів є *технологія колективної творчої діяльності*, котра представляє особистісно-зорієнтовану систему формування пізнавально-світоглядної, почуттєво-емоційної, діяльнісно-творчої сфери особистості школяра та яку нерідко називають технологією «колективних творчих справ». Оскільки у процесі спільної взаємодії не лише одного, а навіть декількох учнівських гуртків може здійснюватися справжня співтворчість, яка дарує радість і емоційно-естетичне задоволення як колективу в цілому, так і окремо — кожному з його членів.

Така технологія у формах виконання колективних і групових робіт може бути важливим резервом активізації образотворчої діяльності як школярів, так і студентів. Однак її необхідно класифікувати саме як інноваційну, адже вона вже існувала у 20-ті роки ХХ ст. у структурі так званих «методів проектів». Умови більшості сучасних навчальних закладів різних рівнів і типів певною мірою дозволяють впроваджувати різні за характером колективної спрямованості форми занять із образотворчого мистецтва. Серед них: спільне виконання певних навчальних або творчих завдань групою; колективне визначення теми, змісту та виражальних засобів виконання загальної роботи; спільне обговорення мистецьких творів; організація та проведення різноманітних інтегрованих заходів, про які вже згадувалося.

Колективні роботи з образотворчого мистецтва викликають у більшості її учасників усвідомлення своєї праці як важливої частини колективної творчості та мають особливий виховний вплив, оскільки, виконуючи їх, кожна особа вчиться уважніше ставитися до спільної мети. Отже, з огляду на це, проблеми колективного виховання не нові, але дуже злободенні та сучасні, адже діяльність особистості в колективі дає їй певні можливості до самовираження, са-

морезалізації, самовпевненості, самооцінки і, в підсумку — досягнення рівноваги особистості з соціумом. Це додатково підтверджує суто соціальну природу людської особистості, яка воліє бути й діяти в колективі серед подібних собі. Адаже виховна сила колективу починається з того, що насправді є в кожній окремій людині, які духовні багатства має кожна людина, що вона привносить у колектив, що дає іншим, що від неї беруть люди.

Та дійсно, спілкування людей у процесі творчої діяльності, особливо колективної, цінне тим, що яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожного, розвивається коло почуттів, загострюється осмислення тих явищ, яких він раніше не помічав. Тобто вдосконалюється емоційно-почуттєва сприйнятливність та інтелектуально-пізнавальні можливості особистості. Великого значення у цьому процесі набуває саме творча праця, яка можлива лише тоді, коли людина відноситься до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця стає для неї основною формою прояву особистості й таланту. Саме колективна творча праця за умови її оптимальної організації і дає змогу будь-якій особі максимально реалізувати свої здібності та водночас працювати самостійно й у колективі, відчувати як свою індивідуальність, так і вплив групи. І чим більшу зацікавленість буде викликати участь у колективній творчості, тим більше перспектив відкриється у людини на шляху до її гармонійного розвитку як у сфері мистецтва, так і в інших видах життєдіяльності.

Колективні форми образотворчої діяльності виступають сприятливими умовами для здійснення вільного самовираження різних за психологічними типами особистостей (екстравертів, інтровертів тощо), та ще й у найбільш комфортному комунікативному режимі (модифікації так званого аристотелівського «катарсису»). Комунікативна функція мистецтва відома ще з античних часів, та особливо актуальною вона стає сьогодні, коли так званий «комплекс некомунікабельності» стосується багатьох людей, серед яких чимало дітей різного віку. Колективна діяльність може непомітно «лікувати» таких осіб від замкненості та невпевненості, спонукаючи їх до самовдосконалення, оскільки характер колективних завдань нібито заздалегідь визначає ієрархію ролей і деякою мірою диктує свій попит відносно конкретних якостей людей (ерудицію, кмітливість, терпіння, аналітичне мислення, ризик, уміння доводити).

У загальній справі, в спільному творчому пошуку потрібні різні особистості, серед яких і такі, що традиційно всюди залишаються поза увагою. Отже, колективна образотворча діяльність може відчутно допомогти особистості розкрити свої найбільш вагомні індивідуальні риси. У колективній образотворчій діяльності з'являється ще й такий позитивний фактор, як спілкування «мовою мистецтва», коли колегіально обговорюються конкретні художньо-творчі проблеми не лише з викладачем, але й між собою.

Особливою популярністю у різних навчальних закладах користуються такі колективні форми діяльності, як різні інтегровані заходи: оформлення книжок, художньо-етнографічні експедиції, звичаї, фестивалі, конкурси, маскаради, олімпіади (**Додаток II**). Підготовка і проведення колективної творчої діяльності може бути більш ефективною завдяки спільній творчій активності студентів (учнів) та педагогів, а також широкому впровадженню (з певною адаптацією

відносно образотворчої діяльності) методичних розробок педагога-дослідника І. Іванова [61], в яких процес колективної творчої діяльності учнів структурується, як і в професійному мистецтві: виникнення проблеми (постановка завдання); підготовка до розв'язання; формування задуму; втілення задуму; перевірка й доопрацювання. Однак доцільно підкреслити, що не кожний вид колективної діяльності спроможний стимулювати особистість до творчості, а лише такий, де існує творча ініціатива, де високо цінується творча активність, де особистість відчуває свою самодостатність у загальній справі.

Окрім згаданих форм колективної творчої діяльності, останнім часом усе популярнішими стають такі, що потребують систематизації та узагальнення здобутих знань, пізнавально-аналітичних і дослідницько-пошукових дій. Поряд із цим проблеми комунікації, як і раніше, залишаються також дуже актуальними. Відтак, досить цікавими й ефективними для роботи зі студентами, майбутніми вчителями образотворчого мистецтва, є такі форми колективної діяльності, що пов'язані зі сприйманням мистецьких творів (**Додаток Ж**). Адже процес сприймання потребує від людини серйозної уваги, організовує роботу інтелекту, викликає великі та глибокі почуття. Окрім того, сприймання творів образотворчого мистецтва викликає потребу емоційно-художнього осмислення та естетично-етичного оцінювання.

Такі форми колективних занять з образотворчого мистецтва, як дискусії, колективні обговорення, порівняльний аналіз, також допомагають студентам накопичувати та систематизувати естетичну інформацію в галузі теорії й історії образотворчого мистецтва; усвідомлювати взаємозв'язок елементів мови і мистецтва; вдосконалювати аналітичне, образне мислення, уяву, асоціативну пам'ять, естетичні смаки та оцінки. Тобто усе те, що згодом зможе бути актуалізованим у власній практичній професійно-педагогічній діяльності. Наприклад, під час проведення колективного обговорення певного мистецького твору необхідно не лише асоціювати дійсність, власний естетичний досвід з художніми образами мистецтва, але й бачити естетичні якості оточуючого життя, знаходити певні аналогії у різних мистецьких творах, формулювати і висловлювати власні враження. На таких заняттях особливо цінуються такі особистісні риси, як ерудиція, розвинуте аналітичне й образне мислення, багата уява, культура спілкування та мовлення, самостійність, нестандартність і відвертість їх висловлювань та суджень. Тобто кожна особистість набуває більш високого авторитету в колективі за умови своєї самодостатності й досконалості.

У процесі вивчення й аналізу теоретичних і методичних основ означених креативних освітніх технологій сформувалося переконання в актуальності та необхідності розробки нової, авторської технології з *культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва*, яка має базуватися на засадах наукових та методичних джерел з галузей: загальної педагогіки, педагогіки і психології професійної освіти, мистецької освіти, розвитку творчої особистості, колективної творчої діяльності й теорії творчості (Г. Андерсен, Т. Б'юзен, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, С. Гончаренко, Дж. Г'юї, І. Зязюн, А. Маслоу, М. Моляко, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, Н. Рождественська, Г. Уоллес, Е. Фромм, Г. Шевченко, Б. Юсов).

Головним і ключовим у назві даної технології стало поняття «культивування», яке у перекладі з латини означає — «розвивати щось; сприяти розвитку»



чогось; запроваджувати; насаджувати, розвивати». Це поняття щонайкраще презентує та розкриває сенс систематизованого й цілеспрямованого полівекторного процесу творчого розвитку вчителя образотворчого мистецтва, коли здійснюється творчо спрямована педагогічна дія, метою якої є формування цілісної творчої особистості, котра володіє креативними якостями та різноманітними способами творчої діяльності, а також високим рівнем професійної компетентності і педагогічної майстерності.

Метою авторської освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» стало забезпечення ефективного творчо-спрямованого процесу оптимізації професійної діяльності вчителя та його творчого розвитку, спроможності креативно мислити, діяти, генерувати нові ідеї та підходи і знаходити способи їх реалізації у творчій діяльності. При розробці нової освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» передусім бралось до уваги те, що підставою для успішного розвитку креативності вчителя образотворчого мистецтва має бути розгляд і розкриття сутнісних складових означеного феномену (творчого мислення, інтелекту, інтуїції, уяви, асоціювання, досвіду), котрі певною мірою уможливають розуміння важливості його культивування.

Значною мірою на задум стосовно розробки означеної освітньої технології вплинули концептуальні погляди про пріоритетну роль досвіду в освіті Дж. Д'юї — видатного прибічника прогресивної освіти ХХ століття, розробника філософії освіти й експериментального методу дослідження [46]. При розробці кожної нової технології суттєвим стало те, що до її структури можливо включати деякі з важливих складових, котрі були присутні у змісті інших, відомих за своєю результативністю, освітніх технологій. Тому цілком логічним є те, що при розробці освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» було взято до уваги деякі думки Дж. Д'юї і перш за все відносно того, що «висновок про ідеї слід робити, беручи до уваги не тільки їх виникнення, але й наслідки застосування» [46, с. 7].

Тому при розробці авторської освітньої технології були враховані висновки вчених відносно того, що не слід забувати про те, що при виконанні конкретних функцій, студенти (учні) входять у функцію в якості суб'єкта, який її сприймає, а викладач (учитель) — у якості особи, яка реалізує означену функцію. При цьому, варто брати до уваги й те, що будь-який проект (технологія), котрий цілеспрямований на зміну або розвиток людей, передбачає нерівність функцій у тих, хто змінює з тими, кого змінюють.

Зважаючи на зазначене, корисно також згадати про те, що загалом будь-яка технологія має бути несуб'єктивною, оскільки суб'єкти перед нею зазвичай «рівні». Адже вона виступає власне як проект діяльності, де об'єктивна сторона апріорно задана запропонованим способом. Однак навіть у тих випадках, коли один суб'єкт (викладач або учитель) спроможний до реалізації запропонованих норм, інший суб'єкт (студент чи учень) може виявити своєрідний «супротив» щодо його змін загалом та змін його особливостей зокрема.

До основних складових цієї технології було віднесено: а) накопичення творчого досвіду; б) використання способів опанування креативності; в) формування психолого-педагогічного та творчого тезауруса (**Додатки Б, В**). При цьому,

варто підкреслити, що, зважаючи на специфіку перебігу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, для різних за фаховою спеціалізацією, рівнем професійної підготовки, ступенем набутого раніше досвіду вчителів (студентів), цілком можливо є варіативна зміна послідовності застосування цих складових. Тобто, може стати оптимальним перебіг навчально-виховного процесу різноманітних за рівнями і типами навчальних закладів для різноманітних за фаховою спеціалізацією, якістю допрофесійної підготовки та ступенем набутого раніше естетичного й творчого досвіду вчителів (студентів), цілком можливо стає варіативна зміна послідовності застосування цих складових.

Окрім того, в ході впровадження такої технології може бути реальним, а іноді й необхідним так зване «порушення» традиційної послідовності етапів її реалізації. Наприклад, у навчальних групах з достатнім рівнем набутого естетичного й творчого досвіду студентів (учителів), доцільніше розпочинати навчання і початкову професійну підготовку саме з діяльнісно-творчого етапу й тільки після цього переходити до розвивально-технологічного, а за тим і до когнітивно-аксіологічного етапів.

Таким чином, є допустимою така педагогічна ситуація, коли спочатку актуалізуються знання, уміння та навички у таких видах професійно-творчої діяльності, як: самостійна, групова, колективна та інтерактивна. Та потім, застосовуючи такі форми і методи, як: тестування, бесіди, обговорення, тренінги, творчі завдання та вправи, педагогічно-творчі ігри, а також проектування уроків, занять, виховних і педагогічних заходів, моделювання педагогічних ситуацій, проблемних ситуацій та інше, здійснюється різномічне опанування феномену креативності, що робить педагогічну діяльність студентів (учителів образотворчого мистецтва) методично обґрунтованою, професійно компетентною і сприяє більшій мотивації щодо її творчого виконання.

Відтак, на заключному етапі формування психолого-педагогічного та творчого тезауруса може стати більш усвідомленим та особистісно цінним для викладачів (учителів) образотворчого мистецтва. При цьому необхідно підкреслити, що цілком можливим чи необхідним може бути вибір традиційного ходу зазначеного процесу. В будь-якому разі слід визначити прогнозований результат впровадження нової освітньої технології з культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва, а саме: спроможності самоудосконалюватися та самореалізовуватися у власній професійно-творчій діяльності.

Слід констатувати, що при розробці нової освітньої технології «Культивування креативності вчителя образотворчого мистецтва» було враховано можливість здійснення її ситуаційних корекцій, які являють собою усі обставини, котрі витікають із змісту такого дієвого по суті феномену, як «культивування». При цьому, варто зауважити, що результативна робота з впровадження презентованої авторської освітньої технології у професійній діяльності викладачів образотворчого мистецтва може успішно здійснюватися там, де активно використовують новітнє й інноваційне технологічне забезпечення, орієнтуючи його вплив на розвиток креативності та творчу самореалізацію кожної підростаючої людини.

У підсумку креативні освітні технології без сумніву необхідно визнати ефективними способами не лише здійснення таких еволюційних процесів як

модернізація та удосконалення вітчизняної системи освіти загалом, але і цілеспрямованої та послідовної оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів зокрема. Таким чином, обґрунтовуючи можливості різних способів оптимізації на якість професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів та враховуючи їхній позитивний вплив на динаміку загальних еволюційних процесів у вітчизняній освіті, можна впевнено стверджувати, що настав час, щоб надалі для дослідження будь-яких актуальних педагогічних проблем не обмежуватися лише їхнім архівуванням і традиційною адаптацією, а дедалі активніше здійснювати так званий рециклінг — тобто пошук нових шляхів використання вже відомих ідей та існуючих способів і технологій. З урахуванням зазначеного, не буде перебільшенням сподіватися на те, що при активному застосуванні навіть перерахованих способів оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва, працюючих у різних вищих навчальних закладах усієї України, може стати можливою їхня натхненна і по-справжньому творча праця.

## РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підруч. для студ., викл. вищ. навч. закл. / Анатолій Михайлович Алексюк. — К. : Либідь, 1998. — 550 с.
2. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посіб. для студ. пед. ін-тів / Євген Антонович Антонович, Раїса Володимирівна Захарчук-Чурай, Михайло Євгенович Станкевич. — Львів : Світ, 1993. — 272 с.
3. Антонович Є. А. Педагогічне керівництво образотворчою діяльністю школярів: курс лекцій / Є. А. Антонович. — Івано-Франківськ : Прикарпатський університет, 1995. — Ч. II: Педагогічне керівництво декоративно-прикладною діяльністю школярів: навч. посібник. — 1995. — 116 с.
4. Антонович Є. А. Художні техніки у школі: навч.-метод. посіб. для студ. художньо-графічних фак. вищ. навч. закл. / Є. А. Антонович, В. І. Проців, С. П. Свид. — К. : ІЗМН, 1997. — 310 с.
5. Антонович Є. Збірник практикумів з художньо-графічних дисциплін / В. Шпільчак, Н. Саваріна, Н. Грач. — Івано-Франківськ : Прикарпатський університет, 1995. — Ч. I: Основи художнього конструювання. Основи композиції. Педагогічна практика: навч. посібник. — 1995. — 152 с.
6. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. — М. : Знание, 1987. — 78, [2] с.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидакт. аспект / Юрий Константинович Бабанский. — М. : Педагогика, 1977. — 254 с.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Юрий Константинович Бабанский. — М. : Просвещение, 1982. — 192 с.
9. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: (В вопросах и ответах) / Юрий Константинович Бабанский, Марк Матусович Поташник. — 2-е изд., перераб. и доп. — К. : Рад. Школа, 1983. — 287 с.
10. Бабенко Л. В. Комп'ютерна графіка: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. — Кіровоград : РВВ КДУ імені Володимира Винниченка, 2010. — 250 с.
11. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание: опыт исследований на материале пространственных искусств / А. В. Бакушинский. — М. : Новая Москва, 1925. — 240 с. — (Б-ка «Вестник просвещения»).
12. Бачинський С. Л. Основи грамоти з образотворчого мистецтва / Сергій Бачинський. — К. : Рад. школа, 1981. — 120 с.
13. Беда Г. В. Живопись и её изобразительные средства : [монография] / Георгий Васильевич Беда. — М. : Просвещение, 1977. — 188 с.
14. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты : рисунок, живопись, композиция : [учеб. пособ. для пед. ин-тов] / Георгий Васильевич Беда. — М. : Просвещение, 1981. — 124 с.
15. Беда Г. В. Цветовые отношения и колорит: введение в теорию живописи / Георгий Васильевич Беда. — Краснодар: Кн. изд., 1967. — 184 с.
16. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2003. — Кн. I: Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. — 2003. — 278, [2] с.
17. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
18. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-н/Д. : Феникс, 2000. — 181 с.

19. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : [избр. психол. труды] / Андрей Владимирович Брушлинский; Москов. психол.-соц. ин-т. — М.; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 408 с. — (Психологи Отечества).
20. Бьюзен Т. Могущество духовного Интеллекта / Т. Бьюзен; пер. с англ. Е. Г. Гендель. — Мн. : ООО Попури, 2004. — 240 с.; илл. + вкл. 8 с.
21. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — М. : Издательский центр «Академия», 1996. — 496 с.
22. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: [сб. науч. ст.] / под ред. проф. Г. П. Шевченко и проф. Б. П. Юсова. — Луганск : ЛППИ, 1990. — 180 с.
23. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя; [авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, В. Д. Шинкарук, І. І. Бабін та ін.]. — Тернопіль : Навч. книга-Богдан, 2004. — 383 с.
24. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с.
25. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Олена Іванівна Власова. — К. : Либідь, 2005. — 399, [1] с.
26. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ / И. Т. Волкотруб. — К. : Вища школа, 1982. — 152 с.
27. Воспитание к свободе. Педагогика Рудольфа Штейнера. Из опыта международного движения вальдорфских школ / Текст: Франц Карлгрен. — М. : Издательство Московского Центра вальдорфской педагогики, 1993. — 270 с.
28. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1997. — 379 с.
29. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : [учеб. пособ. для самообразования] / Борис Семенович Гершунский. — М. : Пед. об-во России, 2002. — 512 с.
30. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / Сергей Иосифович Гессен; [отв. ред. и сост. В. П. Алексеев]. — М. : Школа-пресс, 1995. — 448 с.
31. Гин А. Приёмы педагогической техники : свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь : [пособие для учителя] / А. Гин. — М. : Вита, 2001. — 346 с.
32. Глинская И. П. Изобразительное искусство: методика обучения в 1-3 кл. / Ирина Павловна Глинская. — К. : Рад. школа, 1978. — 111 с.
33. Глинская И. П. Изобразительное искусство : методика обучения в 4-6 кл. / Ирина Павловна Глинская. — К. : Рад. школа, 1981. — 126 с.
34. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. — Хмельницький: ХГПК, 2000. — 30 с.
35. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник // Семен Устинович Гончаренко. — 2-ге вид., доповн. й випр. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — 552 с.
36. Грані педагогічної майстерності (педагогіка мистецької діяльності) / [З. В. Черуха, С. Н. Якимчук, К. С. Маслій та ін.]. — Рівне : РДГУ, 2003. — 233 с.
37. Грачёва Л. В. Тренинг внутренней свободы: актуализация творческого потенциала / Лариса Вячеславовна Грачёва. — СПб. : Речь, 2003. — 57, [3] с. — (Психологический тренинг).
38. Гребенюк Г. Є. Основи композиції та рисунок: підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / Георгій Євгенович Гребенюк. — К. : Техніка, 1997. — 221 с.
39. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для развития креативности / А. Г. Грецов. — СПб. : ПИТЕР, 2006. — 103 с.

40. Гуляева Л. М. Эстетическое воспитание и творческая активность личности / Л. М. Гуляева. — М. : Знание, 1983. — 62 с. — (Новое в жизни, науке, технике).
41. Даниленко В. Я. Основы дизайну : [навч. посібник] / Віктор Якович Даниленко. — К. : ІЗМН, 1996. — 52, [20] с.
42. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.
43. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). — К. : Райдуга, 1994. — 62 с.
44. Джеджеря К. В. Основы педагогіки і психології / К. В. Джеджеря, Н. М. Шагай. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — 392 с.
45. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посіб. / Д. М. Джола, А. Б. Щербо. — К. : ІЗМН, 1998. — 390 с.
46. Дж. Д'юї. Досвід і освіта / Джон Д'юї; перекл. з англ. Марія Василечко. — Львів : Кальварія, 2003. — 84 с.
47. Дмитриева Н. А. Вопросы эстетического воспитания / Н. А. Дмитриева. — М. : Искусство, 1985. — 265 с.
48. Дмитрик И. С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / И. С. Дмитрик, Б. Д. Красовский, П. И. Шевченко; Київ. пед. коледж ім. К. Д. Ушинського. — К., 1992. — 148 с.
49. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. — СПб. : Речь, 2005. — 256 с.
50. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М. : Академический проект: Культура, 2005. — 304 с.
51. Естетичний досвід вчителя : теорія і практика : [монографія] / Н. І. Бутенко, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко та ін.; наук. ред. В. Г. Бутенко; АПН України, Український НДІ естетич. освіти, Рівненський екон.-гуманіт. ін-т. — Херсон, 1997. — 214 с.
52. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / Владимир Ильич Загвязинский. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.
53. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / В. И. Загвязинский. — 5-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 192 с.
54. Закон України «Про вищу освіту» / Голос України. — 2002. — 5 берез. (№ 43). — С. 10-15.
55. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософські і психологічні аспекти / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. — 2002. — № 2. — С. 23-34.
56. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи: Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. — К. : Вища школа, 1976. — 174 с.
57. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Чернівці, 2006. — С. 14-36.
58. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. середніх та вищ. навч. закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. — К. : Україно-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
59. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали іреалії : [наук. метод. посіб.] / І. А. Зязюн. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
60. Зязюн І. А. Педагогічна дія — спосіб відтворення людини в культурі / І. А. Зязюн // Підручник для директора. — 2002. — № 1/2. — С. 120-131.

61. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / Игорь Петрович Иванов. — М. : Педагогика, 1989. — 206, [2] с.
62. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / под ред. Е. А. Левановой. — СПб. : ПИТЕР, 2006. — 208 с.
63. Инновационное обучение : стратегия и практика : [учеб. пособие] / под ред. В. Я. Ляудис. — М. : Просвещение, 1994. — 203 с.
64. Искусство и школа: кн. для учителя / [сост. А. К. Василевский]. — М. : Просвещение, 1981. — 288 с.
65. Ігри дорослих: інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. — К. : Ред. заг. педагогічних газет, 2005. — 126, [1] с. — (Б-ка «Шкільного світу»).
66. Йегер Вернер. Пайдейя: воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем): [в 3-х т.] / Вейнер Йегер; пер. с нем. М. Н. Ботвинника. — М. : «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина, 2001. — Т. I. — 2001. — 593 с.
67. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
68. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. — К. : Либідь, 1991. — 96 с.
69. Ковальов О. Є. Декоративно-прикладне мистецтво у школі. 1-7 клас: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Олександр Єгорович Ковальов. — Суми : ВТД Університетська книга, 2006. — 144 с.
70. Ковальов О. Є. Методика викладання декоративного мистецтва у початковій школі: [навч. метод. посіб. для студ. пед. ін-тів, виховат. дошкільних закладів] / О. Є. Ковальов. — Суми : ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1997. — 203, [1] с.
71. Ковальчук Т. П. Виды художественной работы с бумагой : наглядно-методическая разработка / Т. П. Ковальчук, Н. И. Резниченко. — Одесса : Астропринт, 1998. — 76 с.
72. Комплексное полихудожественное развитие школьников : научно-метод. сборник / под общ. ред. проф. Б. П. Юсова. — М. : ИЦ ЭВ РАО, 1994. — 150 с.
73. Коновець С. В. Використання креативних освітніх технологій в особистісному розвитку учнівської молоді / С. В. Коновець // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень та перспективи: [зб. наук. пр.] / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К., 2003. — С. 459-464.
74. Коновець С. В. Витоки професійної підготовки учителя образотворчого мистецтва / С. В. Коновець // Образотворче мистецтво у контексті сучасності : зб. наук. пр. / Полтав. держ. пед. ун-т. ім. П. Г. Короленка. — Полтава, 2008. — С. 7-12.
75. Коновець С. В. Експериментальна інтегрована програма з образотворчого мистецтва. 1-4 класи (для загальноосвітніх шкіл) / Світлана Коновець // Початкова школа. — 1999. — № 9 (Вкладка). — 24 с.
76. Коновець С. В. Оптимізація професійно-творчої діяльності вчителя образотворчого мистецтва / Світлана Коновець // Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22-23 квітня 2010 р. / М-во освіти і науки України, Полтавський державний педагогічний Університет імені В. Г. Короленка [та ін.], — Полтава, 2010. — Вип. 6/7. — С. 16-22.
77. Коновець С. В. Організація практикумів з методики викладання образотворчого мистецтва (для студентів педвузів) / Світлана Коновець // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Сер. Пед. науки. — Полтава, 2001. — Вип. 4. — С. 41-45.
78. Коновець С. В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва: метод. посіб. для студ. пед. навч. закл. / Світлана Коновець. — Рівне : Агенція МІСО, 2002. — 75 с.
79. Коновець С. В. Складові успішної діяльності сучасного учителя образотворчого мистецтва / Світлана Коновець // Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент: [зб.

- наук. праць] / Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну ім. Сальвадора Далі. — К., 2008. — Вип. 3. — С. 136-148.
80. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія / С. В. Коновець. — Рівне : Волинські береги, 2009. — 384 с.
  81. Коновець С. В. Форми і методи викладання образотворчого мистецтва / Світлана Коновець // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 1-3 жовт. 2008 р., смт Мала Білозерка Запорізької обл. — Київ — Чернівці: Зелена Буковина, 2008. — С. 86-91.
  82. Костерин Н. П. Учебное рисование : [учеб. пособие для пед. уч-щ] / Николай Петрович Костерин. — М. : Просвещение, 1984. — 240 с.
  83. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
  84. Лавріненко О. Історія педагогічної майстерності : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів / Олександр Лавріненко. — К. : Богданова А. М., 2009. — 328 с.
  85. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.
  86. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : [в 2-х т.] / Людмила Николаевна Макарова; Московский педагогический гос. ун-т. — М. : Тамбов: ТГУ, 2000. — Т. I. — 2000. — 244 с.
  87. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; [пер. с англ.]. — СПб. : ПИТЕР, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
  88. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; [пер. с англ. О. О. Чистиков]. — М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. — 300 с. — (Актуальная психология).
  89. Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати : [практико-зорієнтований зб.] / [наук. ред. І. Г. Єрмаков]. — К. : Департамент, 2003. — 500 с.
  90. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Нічкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Чернівці : Зелена Буковина, 2006. — 224 с.
  91. Михайленко В. Основи композиції : (геометричні аспекти художнього формотворення) : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / Всеволод Михайленко, Микола Яковлев. — 2-ге вид. — К. : Каравела, 2008. — 304 с.
  92. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко. — К. : Знание, 1978. — 48 с.
  93. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : [навч. посібник для молодих викл., асп., майбутніх магістрів] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 267, [1] с.
  94. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : [учеб. пособие для системы высш. послевуз., и доп. проф. образования] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. — М. : Традиция, 2004. — 559 с.
  95. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Нічкало, С. О. Сисоева та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — 853 с.
  96. Никандров В. В. Метод тестирования в психологии : учеб. пособие / В. В. Никандров, В. В. Новочадов. — СПб. : Речь, 2003. — 39 с.
  97. Нічкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Нічкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2001. — Вип. 1. — С. 9-22.
  98. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / Валерій Федорович Орлов; [за заг. ред. І. А. Зязюна]. — К. : Наукова думка, 2003. — 262 с.



99. Орлова Т.І. Естетика синтезу: категорії, універсалії, парадигми в контексті художньої творчості / Т.І. Орлова. — К.: Абрис, 2002. — 156, [2] с.
100. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. — К.: А. С. К., 2001. — 256 с.
101. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / за заг. ред. О. П. Рудницької. — К.: АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. — 184 с.
102. Основи педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / [И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.]; под ред. И. А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
103. Отич О. М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: [навч.-метод. посіб.] / О. М. Отич. — Полтава: ІнтерГрафіка, 2005, — 199 с.
104. Пазухина С. В. Педагогическая успешность. Диагностика и развитие профессионального сознания учителя / С. В. Пазухина. — СПб.: Речь, 2007. — 224 с.
105. Педагогічна майстерність: хрестоматія: [навч. посіб.] / [упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. — К.: СПД Богданова А. М., 2008. — 462 с.
106. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 349 с.
107. Покровщук Л. М. Комп'ютерні технології у творчому розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва: метод. посіб. / Людмила Михайлівна Покровчук. — Херсон: Айлант, 2005, — 92 с.
108. Полякова Г. А. Образотворче мистецтво: теорія навчання, календарно-тематичне планування, основні поняття з образотворчого мистецтва: [навч.-метод. посіб. для вчителів] / Полякова Г. А., Божко Л. І., Лейбіна О. О. та ін. — Харків: Скорпіон, 2001. — 159, [2] с.
109. Пономарев Я. А. Психология творчества / Яков Александрович Пономарев; АН СССР. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
110. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса / Я. А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. — М., 1983. — 336 с.
111. Практикум по арттерапии / под. ред. А. И. Копытина. — СПб.: Питер 2000. — 443 с. — (Практикум по психологии).
112. Психология художньої творчості: навчально-метод. комплекс дисциплін / [уклад. О. Г. Миронюк]; Державна акад. керівних кадрів культури і мистецтв. — К., 2002. — 260 с.
113. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с. — (Образование. Пед. науки. Пед. психология).
114. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. — СПб.: Речь, 2005. — 224 с.
115. Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством: межвуз. сб. научн. тр. / отв. ред. А. П. Ящухин. — Ростов-н/Д.: Гос. пед. институт, 1986. — 163 с.
116. Рашкевич Т. В. Методика вивчення графічних технік на уроках образотворчого мистецтва: посіб. для студ. гуманіт. вузів / Т. В. Рашкевич. — Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2003. — 84 с.
117. Резніченко М. І. Художньо-прикладна графіка: програма для студ. художньо-графічних факультетів пед. навч. закл. / М. І. Резніченко. — Львів: Світ, 2002. — 76 с.
118. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. пособие для студ. худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Николай Николаевич Ростовцев. — М.: АГАР, 1998. — 256 с.

119. Роу Алан Дж. Креативное мышление. Как добиться успеха в новом веке / Алан Дж. Роу; пер. с англ. Островский В. А. — М. : НТ Пресс, 2007. — 176 с. : ил. — (Библиотека лидера).
120. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу / О. Рудницька // Початкова шк. — 2001. — № 1. — С. 41-43.
121. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навч. посібник] / Оксана Рудницька. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2005. — 358 с.
122. Ружицький В. А. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: методичні рекомендації для студентів спеціальності «Образотворче мистецтво» та вчителів загальноосвітніх навчальних закладів різного типу. — Біла Церква : КОПОПК, 2010. — 92 с.
123. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. — К. : Вища шк., 2004. — 335 с.
124. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Світлана Олександрівна Сисоєва. — К. : Міленіум, 2006. — 346 с.
125. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / Світлана Сисоєва. — К. : Каравела, 1998. — 151, [1] с.
126. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / С. Д. Смирнов. — М. : Издательский дом «Академия», 2003. — 304 с.
127. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів. — 3-тє вид., випр., і доп. — К. : Видавництво «ДОВІРА», 2005. — 448 с. — (Словники України).
128. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навчально-методичний посібник / за ред., передмова Н. Г. Ничкало. — Чернівці : Зелена Буковина, 2011. — 280 с.
129. Федій О. А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика: [монографія] / О. А. Федій. — Полтава : ННПУ імені В. Г. Короленка, 2009. — 404 с.
130. Фесенко Л. В. Образотворче (візуальне) мистецтво. 5-7 класи: тем. планування та розробки уроків : [програма для загальноосвітніх навчальних закладів] / Л. В. Фесенко. — Харків : Веста, 2004. — 423 с.
131. Философский энциклопедический словарь / [редкол. : С. С. Аверинцев и др.]. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 815 с.
132. Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), В. О. Радкевич, Р. С. Гуревич та ін.]. — К.; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. — 380 с.
133. Фромм Э. Душа человека : [сборник] / Эрих Фромм; общ. ред. П. С. Чуревича; пер. с англ. — М. : Республика, 1992. — 430 с. — (Мыслители XX века).
134. Хамітов Н. В. Філософський словник. Людина і світ / Н. В. Хамітов, С. А. Крилова. — К. : КНТ, Центр навчальної літератури, 2007. — 264 с.
135. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Тейяр де Шарден Пьер; пер. с фр. Н. А. Садовского. — М. : Наука, 1987. — 239, [1] с.
136. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини XIX — середини XX ст. : структурування, методологія, художні позиції / Ростислав Шмагало; Львів. нац. акад. мистецтв. — Львів : Українські технології, 2005. — 528 с.
137. Шмагало Р. Т. Словник митців-педагогів України та з України у світі (1850-1950-ті рр.). — Львів : Українські технології, 2002. — 144 с., 176 іл.
138. Эстетическое воспитание молодежи средствами искусства : [сб. науч. тр.] / под ред. В. Г. Бутенко. — М. : Искусство, 1991. — 242 с.
139. Юсов Б. П. Эстетическое развитие как интегральный фактор духовного формирования личности / Б. П. Юсов // Комплексное полихудожественное развитие школьников: науч.-метод. сб. / под общ. ред. проф. Б. П. Юсова. — М., 1994. — С. 71-73.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Тестові матеріали з проблеми:

#### «ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ»

(Для викладачів вищих навчальних закладів і студентів,  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

#### ТЕСТ № 1

#### НАСКІЛЬКИ ВИ ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ?

(відповідати слід односкладно словами «ТАК» або «НІ»)

1. Ви мрієте? (так, ні)
2. Чи багато запитань задавали Ви у дитинстві? (так, ні)
3. Чи продовжуєте Ви задавати багато запитань? (так, ні)
4. Ви згадуєте із задоволенням яскраві моменти Вашого життя (час, проведений з друзями, подорожі та т.п., а також тріумфи або провали, котрі прийшлися пережити)? (так, ні)
5. Чи Вам подобаються різні стилі у музиці? (так, ні)
6. Ви змішуєте чи підбираєте кольори, тканини та аксесуари, коли купуєте одяг — щоб створити власний стиль? (так, ні)
7. Чи плануєте Ви меню та приготування їжі для себе, своїх рідних або друзів? (так, ні)
8. Ви дивуєтесь складності та красі предметів та чи не хочеться Вам з'ясувати, з чого вони зроблені і як потрапили до вашого життя? (так, ні)
9. У Вас вдома є книжки, журнали, газети, котрі Ви збиралися прочитати, але так і не зробили цього? (так, ні)
10. Чи є у вашому житті щось таке, що Ви обіцяли собі зробити, але досі не зробили? (так, ні)
11. Чи хвилюють Вас досконалі музичні, театральні, художні твори та спортивні досягнення? (так, ні)
12. Чи погодилися б ви аби Вас як у казці враз:
  - зробили досвідченим художником чи скульптором? (так, ні)
  - у вас з'явилися б досконалий слух та голос для співу? (так, ні)
  - ви стали б вправним та пластичним танцюристом? (так, ні)
  - зробили прекрасним оповідачем та жартівником? (так, ні)

**ТЕСТ № 2**  
**ЯКИЙ У ВАС ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ?**

(відповідаючи, слід вибрати один з трьох варіантів відповідей, що позначені літерами «а», «б» і «в»)

**1. На Ваш погляд, навколишній світ можна удосконалити?**

- а) так;
- б) ні, він і так досконалий;
- в) так, але лише де в чому.

**2. Ви спроможні самостійно брати участь у значних удосконаленнях до-  
вкілля?**

- а) так, у більшості випадків;
- б) ні;
- в) так, у деяких випадках.

**3. Чи вважаєте Ви, що деякі з Ваших ідей мали б позитивний вплив на сфе-  
ру Вашої діяльності?**

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) деякою мірою.

**4. Чи можливо те, що завдяки Вашим зусиллям можна буде згодом прин-  
ципово змінити щось у цьому житті?**

- а) так, очевидно;
- б) неймовірно;
- в) можливо.

**5. Коли Ви плануєте щось зробити, чи впевнені, що реалізуєте свій задум?**

- а) так;
- б) нерідко є сумніви;
- в) ні.

**6. У Вас іноді виникає бажання зайнятися справою, яку Ви зовсім не зна-  
єте?**

- а) так, невідоме завжди приваблює;
- б) невідоме мене не цікавить;
- в) все залежить від характеру цієї справи.

**7. Чи хочете Ви у незнайомій справі досягнути досконалості?**

- а) так;
- б) задовольнюся тим, чого досяг;
- в) так, якщо мені це подобається.

**8. Чи бажаєте Ви про справу, що Вам подобається, дізнатися щонайбільше?**

- а) так;
- б) ні, хотілося б навчитися лише основному;
- в) ні, хотілося б тільки задовольнити цікавість.

**9. Коли Вас супроводжує невдача, то Ви:**

- а) всупереч усьому вперто упираюся;
- б) махну на все рукою;
- в) продовжую робити свою справу.

**10. Виходячи з чого, на Ваш погляд, слід вибирати собі хобі?**

- а) своїх можливостей та подальших перспектив;

- б) їхньої вагомості, потреби у них;
- в) переваг, що вони забезпечують.

**11. Подорожуючи, Ви легко орієнтуєтесь у незнайомому маршруті?**

- а) так;
- б) ні, бо боюся збитися з дороги;
- в) так, але лише у місцях, що сподобалися.

**12. Чи можете Ви після бесіди згадати все, про що йшлося?**

- а) так, без зусиль;
- б) нерідко не можу;
- в) пам'ятаю лише те, що зацікавило.

**13. Якщо Ви почуєте слово незнайомою мовою, чи зможете його повторити без помилок?**

- а) так, без зусиль;
- б) так, коли це слово легко запам'ятати;
- в) так, але не зовсім правильно.

**14. У вільний час Ви надаєте перевагу тому, щоб:**

- а) поміркувати наодинці;
- б) поспілкуватися у компанії;
- в) байдуже.

**15. У процесі певної діяльності Ви можете її припинити, якщо:**

- а) справу завершено й виконано добре;
- б) її результатами задоволений більш-менш;
- в) коли ще не вдалося досягти досконалості.

**16. Коли Ви лишаєтесь наодинці, то:**

- а) люблю мріяти про щось абстрактне;
- б) намагаюся знайти якусь конкретну справу;
- в) люблю поміркувати про те, що не пов'язане з навчанням або захопленнями.

**17. Якщо якась ідея захоплює Вас, то Ви думаєте про неї:**

- а) незалежно від того, де і з ким знаходжуся;
- б) можу робити це лише наодинці;
- в) тільки там, де не дуже галасно.

**18. Коли Ви відстоюєте певну ідею, то:**

- а) можу відмовитися від неї, вислухавши переконливі аргументи опонентів;
- б) незважаючи на аргументи, дотримуватимусь власної думки;
- в) можу змінити свою думку за умов сильного супротиву.

**«КЛЮЧ» ДО ТЕСТУ № 2**

**(Відповіді: «а» — 3 бали, «б» — 1 бал, «в» — 2 бали)**

**49 і більше балів:**

Ви маєте значний творчий потенціал, що дає широкий вибір можливостей. Вам доступні різноманітні форми творчості.

**24-48 балів:**

У Вас нормальний рівень творчого потенціалу. Ви маєте якості, що дають Вам змогу реалізовуватися у творчій діяльності.

**23 і менше балів:**

Рівень Вашого творчого потенціалу незначний. На це впливає брак впевненості у своїх силах та занижена самооцінка.

### ТЕСТ № 3

#### НАСКІЛЬКИ У ВАС РОЗВИНЕНА КРЕАТИВНІСТЬ?

(відповідаючи, слід обирати один з пропонувананих варіантів — «а» чи «б»)

1. а) Я нерідко приймаю ризиковані рішення.  
б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
2. а) Я прагну досягнення внутрішньої гармонії.  
б) Стан внутрішньої гармонії скоріше за все недосяжний.
3. а) Недостатньо сплачувана робота не може приносити задоволення.  
б) Цікава, творча справа — сама по собі задоволення.
4. а) Я люблю перечитувати книжки, що мені подобаються.  
б) Краще прочитати нову книжку, ніж повертатися до вже прочитаної.
5. а) Значна частина того, що я роблю, мене задовольняє.  
б) Лише деякі з моїх занять приносять мені радість.
6. а) Зусилля, що їх потребує пізнання істини, того варті, бо приносять користь.  
б) Зусилля, котрих потребує пізнання істини, варті того бо дарують задоволення.
7. а) У проблемних ситуаціях слід діяти випробуваними способами — це гарантує успіх.  
б) У проблемних ситуаціях необхідно знаходити принципово нові рішення.
8. а) Вважаю, що творчість повинна приносити користь людям.  
б) Я гадаю, що творчість має приносити людині задоволення.
9. а) Людина має працювати заради задоволення власних потреб та благополуччя своєї родини.  
б) Людині необхідно трудитися задля реалізації своїх здібностей та бажань.
10. а) Дуже важливо, чи є у людини радість пізнання та творчості.  
б) У житті важливо приносити користь людям.
11. а) Вважаю, що сенс життя полягає у творчості.  
б) Навряд чи у творчості можливо знайти сенс життя.
12. а) Обдарованій людині неприпустимо нехтувати своїм обов'язком.  
б) Талант і здібності важать більше, ніж обов'язок.
13. а) Обираючи для себе справу, людина має зважати на її суспільну значимість.  
б) Людина повинна передусім перейматися тим, що її цікавить.
14. а) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній галузі.  
б) Вважаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.
15. а) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.  
б) Мені здається, що у житті завжди можна знайти час для творчості.

#### «КЛЮЧ» ДО ТЕСТУ № 3

**15 балів (максимум) складають 100 %**

Відповіді, що оцінюються в 1 бал:

1. а); 2. а); 3. б); 4. а); 5. а); 6. б); 7. б); 8. б); 9. а); 10. б);  
11. а); 12. б); 13. б); 14. б); 15. б).

### **НАСТАНОВИ ЩОДО РОБОТИ З АНКЕТНО-ТЕСТОВИМИ МАТЕРІАЛАМИ:**

1) Відповідаючи на запитання тестів, не варто їх переписувати, а лише писати номер запитання та свою відповідь.

Наприклад, «Тест 1, 3»;

«Тест 2, 3. б)»;

«Тест 3, 10. а)».

2) Велике прохання не допускати пропусків у заповненні анкети та тестів і не робити так званих «прочерків».

3) Категоричне прохання не консульгувати реципієнтів стосовно змісту їхніх відповідей.

### **Додаток Б**

#### **ЛЕКЦІЯ НА ТЕМУ:**

#### **«РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ФОТОГРАФІЇ»**

(Для викладачів вищих навчальних закладів і студентів,  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

#### **ПЛАН ЛЕКЦІЇ:**

1. Обґрунтування сутності феномену «креативність особистості».
2. Основні параметри креативності особистості.
3. Різні підходи до трактування змісту поняття «креативність».
4. Структура креативності особистості.
5. Арт-технологічні можливості художньої фотографії.
6. Основні функції художньої фотографії як різновиду творчої діяльності.
7. Орієнтовні теми для творчого самовираження у царині художньої фотографії.
8. Перегляд (з паралельним коментарем та обговоренням) досконалих зразків художніх фотографій.

#### **КЛЮЧОВІ СЛОВА:**

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

КРЕАТИВНІСТЬ

ХУДОЖНЯ ФОТОГРАФІЯ

#### **НАОЧНІСТЬ:**

1. Комплект електронних копій з художніх світлин сліпого фотографа Брайана Негуса (або інше).

2. Офсетні постери зі зразками світлин, різних за жанрами (портрет, натюр-морт, пейзаж тощо).

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Барнетт А. Род человеческий / А. Барнетт; пер. с англ. И. В. Перевозчикова. — М. : Издательство «Мир», 1968. — 280 с.

2. Грецов А. Тренинг креативности для старшекласников и студентов / А. Грецов. — М.; СПб., 2007. — 160 с.
3. Клайн Р. [<http://www.psychology-online.net/articles/doc-635.htm>].
4. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб., 2003. — 320 с.
5. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. — М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 1997. — 304 с.
6. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса / Я. А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. — М., 1983. — 259 с.
7. Рождественская Н. Креативность: пути развития и тренинги / Н. Рождественская, А. Ташин. — СПб., 2006. — 320 с.
8. Роу А. Дж. Креативное мышление. Как добиться успеха в новом веке / Роу А. Дж.; пер. с англ. — М.: НТ Пресс, 2007. — 157 с.
9. Хагакурэ. Кодекс бусидо. Сокрытое в листве / Хагакурэ. — М.: «Эксмо», 2005. — 1136 с. : ил.
10. Devis C. A. Portrait of the Creative Person / C. A. Devis // The Education Forum Volume. 1995. Vol. p. 59-64.]
11. Gilford J. P. Trait of Creativity / Ph. Vernon (ed.). — Creativity, 1972.
12. Torrance E. P. Education and Creative Potential / E. P. Torrance. — The University of Minnesota press, 1967.

## ЗМІСТ ЛЕКЦІЇ

У сучасних умовах проблема креативності стала предметом значної кількості досліджень не лише у психології творчості, але й в інших наукових галузях, серед яких: педагогіка, соціологія, культурологія, теорія мистецтва, теорія менеджменту та інші. На нашу думку, це пов'язано з тим, що сьогодні феномен креативності дедалі активніше розглядається ученими як важливий чинник повноцінного формування особистості та пріоритетний компонент її творчого розвитку.

Нині стосовно виникнення креативності або креативних здібностей людини існують дві основні гіпотези. За першою з них, висунутої в останній третині ХХ ст. відомим ученим-антропологом А. Барнеттом, — це пов'язано з поступовими й довготривалими змінами у культурному та демографічному розвитку людської цивілізації [1]. За іншою, висловленою вже у перші роки ХХІ ст. сучасним дослідником-антропологом Р. Клайном, — креативність виникла понад 50 тисячоліть тому внаслідок раптової генетичної мутації у людському мозку [3].

З-поміж широкого кола дослідників, котрі зробили вагомий внесок у детальне дослідження проблем креативності, необхідно виділити відомого ученого-психолога Дж. Гілфорда, який у першій половині ХХ століття фактично став засновником нової наукової галузі — психології креативності. Наразі вперше термін «креативність» було введено в науково-понятійний апарат психологічних досліджень саме цим ученим.

Варто згадати і те, що Дж. Гілфорд у своїх теоретичних працях трактував поняття «креативність», або творчої обдарованості особистості, передусім, як сукупність творчих якостей особистості, котрі сприяють успішному творчому мисленню (у сенсі дії самостійної властивості мислення, котре не зводиться до інтелекту в його традиційному розумінні).

Окрім цього, вивчаючи інтелектуальний потенціал особистості, його структуру та особливості, він виділив два, на його думку, базові типи мислення:



дивергентний і конвергентний. Винятково цінним у його відкритті було те, що дивергентний тип мислення дослідник пов'язував із виникненням й продукуванням багатьох варіантів вирішення проблемних ситуацій на основі однозначних вихідних даних та вважав цей тип мислення своєрідним «стрижнем» креативності.

На особливу увагу заслуговують параметри креативності, визначені Дж. Гілфордом [11]. Свого часу він спочатку виділив чотири основних параметри творчої обдарованості, серед яких були такі, як:

1) оригінальність — спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) семантичну гнучкість — спроможність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове застосування; 3) семантичну спонтанну гнучкість — спроможність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації; 4) образну адаптивну гнучкість — спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити у ньому нові ознаки й можливості для використання.

Але згодом Дж. Гілфорд дійшов висновку, що креативність доцільніше характеризувати за дещо іншими шістьма параметрами, як: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю — здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю — здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати сприйманий (або маніпульований) об'єкт, додаючи певні деталі; 6) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

За тим, услід за Дж. Гілфордом, проблеми, пов'язані з розвитком креативності особистості, продовжили досліджувати як його сучасники, так і учені наступних поколінь (М. Айзенк, Д. Богоявленська, С. Гиппіус, Л. Гофман, А. Грецов, С. Девіс, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов Н. Рождественська, К. Роджерс, А. Роу, С. Рубінштейн, Б. Теплов, А. Толшин, Е. Торренс, М. Холодна, В. Шадриков, В. Шубинський та інші). Для згаданих учених проблема креативності набуває надзвичайної ваги з огляду на важливе завдання, що гостро постало перед суспільством на сучасному етапі його розвитку: розробка та формування нових наукових підходів до організації та здійснення різноманітних форм навчання й виховання, становлення і розвитку творчих особистостей, спроможних до креативної діяльності у різних сферах життя.

Загалом, у більшості наукових досліджень креативність розглядається як процес створення людиною чогось нового для суспільства або для себе з повною реалізацією ресурсів творчого мислення, інтелекту, інтуїції, уяви та творчих здібностей. Нині існує чимало визначень креативності, як певної протилежності стандартності, конформності та звичайності. Серед них привертають увагу:

- креативність — як особливий різновид творчого мислення;
- креативність — як спроможність створювати щось нове, оригінальне
- та незвичайне;
- креативність — як відкритість до нового життєвого чи іншого досвіду, особистісна незалежність, оригінальність, самобутність;

- креативність — як здатність продуктивно діяти у невизначених, проблемних ситуаціях, у яких відсутні підказки, інструкції та якісь гарантії успіху.

Утім, ширше за інші розповсюджена думка, що креативністю слід вважати власне творчі здібності індивіда, якому притаманна готовність до створення принципово нових ідей, об'єктів чи предметів, котрі певною мірою не схожі на традиційні або усталені зразки, а також здатність особи вирішувати проблеми, котрі виникають у середині статичних схем.

Або, як справедливо підкреслював засновник гуманістичної психології А. Маслоу, креативність — це творча спрямованість особистості, дарована їй від природи, але нерідко не збережена нею під впливом обставин або оточення. Окрім того, він, визначаючи зміст поняття «креативність» як прагнення до творчості, називав її «...неодмінним атрибутом самоактуалізації, котру можна називати власне творчим ставленням до життя» [5, с. 298].

Отже, у визначенні сутності креативності сьогочасні учені акцентують увагу на творчих якостях особистості, виділяючи два основних підходи. Так, для першого з них — характерною визнається концептуальна спрямованість даного феномену, зокрема, обґрунтування закономірностей та механізмів реалізації, а для іншого — його експериментально-емпірична дослідженість, яка передбачає виявлення, опис та систематизацію власне творчих якостей особистості та її продуктивних здібностей відносно творчої діяльності. Зокрема, такі здібності дослідники називають креативними і ще відносять до них — уяву, асоціативність, фантазію.

Важливо наголосити — ключ до розуміння окресленої ситуації закладено у тому, що у сучасній психолого-педагогічній науці креативність розглядається, передусім, як особистісна категорія в аспектах: а) прояву дивергентного мислення; б) актуалізації інтелектуальної активності; в) інтегрованої якості особистості.

Водночас, на продив, дотепер у наукових колах відбуваються дискусії щодо усвідомлення тотожності чи різниці у визначенні сутності понять «креативний» і «творчий», їхнього використання у науково-понятійному апараті та неоднозначного перекладу цих слів. Для порівняння: «creatura» (лат.) — «творення»; «creo» (лат.) — «творити»; «creare» (італ.) — «творити»; «creative» (італ.) — «творчий»; «creative» (англ.) — «творчий», «create» (англ.) — «творити, втілювати»; «kreacja» (польськ.) — «втілення» тощо.

Однак, попри це, уявляється слушним зауважити, що поняття «креативний» і «творчий», маючи спільну сутнісну основу, все ж відрізняються одне від одного. Тобто, якщо візуально уявити вертикальний «вектор цілісного гармонійного розвитку особистості» у вигляді спіралі, то, на нашу думку, якість «креативний» буде розташована дещо вище, ніж «творчий». За нашим переконанням, це зумовлено різницею у широті сфери творчого мислення, різноманітності форм актуалізації творчого потенціалу особистості та рівнем сформованості її мотивації відносно творчих актів.

Неабиякий інтерес у даному аспекті викликає думка Е. Торренса, який визначає сутність креативності у виникненні особливого сприйняття проблем, пов'язаних з недостатнім рівнем знаннєвого ресурсу, ідентифікацією труднощів, процесом висування припущень та формуванням гіпотез. Іншими слова-

ми, на його думку, креативність складається із підвищеної чуттєвості: до дефіциту або суперечності наявних знань; до виявлення певних проблем; до пошуку їх вирішення шляхом висунення відповідних гіпотез; до визначення дій щодо їхнього вирішення; до перевірки та переміни попередніх гіпотез; до остаточного формулювання результатів вирішення цих проблем [12].

Наслідком здійснених цим ученим досліджень креативності стала розробка найвідомішого у світовій психологічній практиці – «Теста Е. Торренса». Завдяки цьому тесту багато десятиріч поспіль існує психологічний «інструмент» вимірювання креативного мислення особистості, що дозволяє з'ясувати наявність та рівні розвиненості: вербальної креативності; образної креативності; окремих креативних здібностей (гнучкість, побігливість, оригінальність, спроможність бачити суть проблеми та протистояти стереотипам та ін.).

У вітчизняній психологічній теорії активне й продуктивне вивчення феномену креативності пов'язується, насамперед, з іменами таких відомих учених, як: Д. Богоявленська (дослідження творчої обдарованості як інтелектуально-мотиваційної ініціативності, розробка методики так званого «креативного поля»), Я. Пономарьов (вивчення творчої обдарованості у зв'язку з проблемою «внутрішнього плану дій»), М. Холодна (розробка проблеми інтелектуальної обдарованості та її зв'язку з творчою обдарованістю), Б. Теплов (вивчення проблеми загальних здібностей), А. Грецов (розгляд креативності як стимулу до творчості), В. Моляко (дослідження формування та реалізації творчої обдарованості в діяльностях у сфері техніки), В. Шадриков (дослідження обдарованості як такої) та інших.

Зокрема, Я. Пономарьов, обґрунтовуючи сутність поняття «креативність», виділяє у його структурі: мотиваційну напруженість, тобто формально-динамічну сторону мотивації – інтенсивність пошукової домінанти; інтелектуальну ініціативу, від вираженості якої істотно залежить перехід від першої фази творчого процесу до другої в умовах творчого завдання; сенситивність; підвищену чутливість до субдомінантних (інтуїтивних, побічних) утворень, від міри вираженості якої суттєво залежать успіх інтуїтивного рішення, успіх фіксації та реалізації побічних продуктів [6]. Тобто творчий продукт виникає як побічний результат мислення, спрямованого на розв'язання тих чи інших проблемних ситуацій або завдань (як побічний продукт конвергентного мислення в термінології Дж. Гілфорда), а креативний індивід характеризується мотиваційною напруженістю у формі яскраво вираженої пошукової домінанти високої інтенсивності та специфічною сенситивністю, підвищеною (порівняно з «некреативними») чутливістю до побічних продуктів своєї пізнавальної активності.

Для згаданих дослідників проблема креативності набуває надзвичайної ваги з огляду на важливе завдання, що гостро постало перед нашою країною на сучасному етапі її розвитку: розробка та формування нових наукових підходів до організації та здійснення різноманітних форм навчання й виховання, становлення і розвитку творчих особистостей, спроможних до креативної діяльності у різних царинах життя.

Інші учені трактують поняття «креативність» власне як «прагнення до творчості». Так, наприклад, А. Грецов, вважає, що креативність включає: «інтелектуальні передумови творчої діяльності, котра дозволяє створювати щось нове,

досі невідоме... та накопичувати обсяг знань і умінь, необхідний для того, щоб це нове створити; особистісні якості, що дозволяють продуктивно діяти у ситуаціях невизначеності, виходити за рамки непередбачуваності, проявляти спонтанність; «мета творчість» — життєву позицію людини з відмовою від шаблонності, стереотипності у твердженнях та діях, бажання сприймати і створювати щось нове, змінюватися самому та змінювати світ навколо себе, високу цінність свободи, активності та розвитку» [2, с. 15].

За його переконаннями, «у цілому креативність можна визначити як комплекс інтелектуальних й особистісних характеристик, котрі дозволяють людині продуктивно діяти в ситуаціях новизни, невизначеності, браку вихідних даних та відсутності чіткого алгоритму вирішення проблем» [2, с. 15].

Характеризуючи креативну особистість А. Грецов виділяє такі особистісні якості людини: відкритість новому досвіду (якість, котра є складовою «big five», або так званої «великої п'ятірки» у міжнародних типологічних вимірах); незалежність (коли власні стандарти вищі за стандарти групи, а оцінки та судження відрізняються неконформністю); «відкритість розуму», або «open mind» (сприйнятливості стосовно нового та незвичного, готовність вірити своїм і чужим фантазіям); висока толерантність до невизначених й не вирішуваних ситуацій; конструктивна активність у таких ситуаціях; розвинуті естетичні почуття; прагнення до краси; асертивність (впевненість у собі; готовність людини робити усе «по-своєму»; несприйнятливості щодо маніпуляцій); схильність до вільного самовираження» [2, с. 29].

Слушним є доповнення до наведених вище характеристик, зроблене Н. Рождественською та А. Толшним, які підкреслюють, що наявність у креативної особистості таких якостей, як творча активність і прагнення до прояву творчого потенціалу виступає основою для її самоактуалізації, творчого самовираження та самореалізації. Окрім того, вони зазначають, що саме креативними особистостями «дійсність сприймається яскраво, емоційно і разом з тим узагальнено, з виявленням у ній основного, суттєвого» [7, с. 33].

У даному контексті варто окремо підкреслити, що широке коло дослідників засвідчує наявність у креативної особистості такої характерної властивості, як — «бути дорослою дитиною». Цікаво, що даний феномен було переконливо відображено ще понад тисячу років тому в мудрій японській приповідці — «Великі генії «дорослішають» пізно» [9, с. 77].

Ключ до розуміння наведених аналогій, на нашу думку, полягає у тому, що креативно розвинені особистості, зазвичай, одночасно сполучають у собі комплекс «дитячості» та певну геніальність (з безпосередністю сприйняття, яскравістю вражень, надзвичайно високим ступенем відкритості до світу, нових знань, досвіду, явищ, людей тощо). Доцільним бачиться виокремлення разом з комплексом «дитячості» й інших якостей креативної особистості, серед яких: доброзичливість, розкутість, соціальна сміливість, незалежність, імпульсивність, а також почуття відповідальності та спроможність керувати собою і своїм натхненням.

У контексті викладеного необхідно зазначити, що з-поміж значної кількості типологічних характеристик креативної особистості на особливу увагу заслу-

гове оригінальний варіант щодо їхнього визначення, який розробив сучасний учений-психолог С. Девіс [10].

Так, на думку дослідника, структура креативної особистості складається з тринадцяти основних якостей, серед яких:

1. Усвідомлення — сприйняття самого себе як людини творчої, спроможної створювати щось нове.

2. Оригінальність — гнучкість в ідеях та думках, винахідливість, готовність заперечувати певні пропозиції, діяти за принципом «А якщо?»

3. Незалежність — впевненість у собі, управління власною поведінкою на основі внутрішніх цінностей та критеріїв, уміння протистояти зовнішнім вимогам.

4. Схильність до ризику — готовність випробовувати щось нове, навіть якщо це може призвести до негативних наслідків, стійкість до невдач, оптимістичність.

5. Енергійність — захопленість діями, заповзятливість, безпосередність, «легкість на підйом».

6. Артистичність — виразність, естетичні інтереси.

7. Зацікавленість — широта інтересів, допитливість, схильність до експериментування й задавання запитань.

8. Почуття гумору — грайливість.

9. Потяг до складності — інтерес до незрозумілого та таємничого, лояльність до неоднозначності, безладу, сумісності несумісного.

10. Неупередженість — сприйнятливості нового, інших поглядів, ліберальність.

11. Потреба в усамітненні — самоспоглядальність, рефлексивність (схильність до самоусвідомлення), спроможність працювати наодинці, наявність внутрішніх потреб, котрі зазвичай не розкриваються для оточуючих.

12. Інтуїтивність — проникливість, можливість бачити невидимі зв'язки та стосунки, спостережливість.

13. Ентелехія — цілеспрямованість як дієва сила, перетворююча можливість у дійсність.

З цього приводу на увагу заслуговують також твердження сучасного дослідника-психолога А. Роу стосовно креативного мислення і креативної діяльності. Зокрема, учений називає креативне мислення «комбінацією особистісних якостей» людини, за допомогою яких вона сприймає оточуючий світ та реалізує різноманітні нестандартні можливості. Він виділяє такі його основні типи, як інтуїтивний, новаторський, образний, надихаючий [8, с. 33].

Так, стосовно креативної діяльності учений зазначає, що діяльність може вважатися креативною, якщо вона включає нові чи унікальні підходи. Водночас, А. Роу підкреслює значення мотивації, котра має узгоджуватися з креативним мисленням, коли «особистість сама визначає для себе спонукання, необхідне для діяльності».

Тобто учений вважає, що основним чинником для визначення дієвості розвитку креативності особистості є усвідомлена мотивація, котра детермінує поведінку людини, чітко виражену потребу в конкретній діяльності та емоційну зацікавленість у процесі творчого пошуку щодо розв'язання різних проблем.

Відносно креативної діяльності учений наголошує, що діяльність може вважатися креативною, якщо вона включає нові чи унікальні підходи [8, с. 39].

Отже, на підставі аналізу й узагальнення думок багатьох вітчизняних та іноземних дослідників щодо феномену креативності, можна стверджувати, що у деяких аспектах вони дійшли спільних висновків щодо основних параметрів, котрі, безпосередньо, характеризують креативну особистість, серед яких:

- продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість творчого мислення, тобто мислення з ознаками миттєвих й оригінальних логічних міркувань та інтуїтивного проникнення у суть певного феномену;
- ґрунтовна загальна та естетична освіченість; наявність творчого потенціалу, активне сприйняття мистецтва та явищ життя;
- достатній рівень розвиненості емоційної чуттєвості, потреба та усвідомлена мотивація стосовно творчої самореалізації у різноманітних сферах життєдіяльності.

Таким чином, як креативну особистість учені трактують власне таку особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні у процесі актуалізації творчого потенціалу додаткові творчі якості, котрі сприяють досягненню високих результатів в одному чи декількох видах творчості або життєдіяльності.

Значною мірою погоджуючись з наведеними раніше поглядами різних дослідників стосовно креативності, вважаємо за необхідне доповнити їх власною інтерпретацією сутності даного феномену, зазначивши, що під креативністю, перш за все, ми маємо на увазі високорозвинену спроможність особистості до цілісного акту творення у будь-якій без винятку царині людської життєдіяльності.

Одним з найефективніших засобів розвитку креативності особистості, на наш погляд, варто розглянути такий вид творчої діяльності як художня фотографія. В умовах еволюції людства фотографія, як вид «технізованої» діяльності дедалі частіше набуває ознак діяльності психологічно-коригуючої, пізнавальної, виховної, розвиваючої, творчої. Зокрема, сучасні вчені (М. Бурно, О. Копитін, Й. Кук, Дж. Лей, С. Скейфі, Д. Уоллер, С. Хоган) розглядають фотографію як важливу форму соціалізації, творчого самовираження, самопізнання та самореалізації особистості.

Тому, все очевиднішою стає актуальність творчо-активізуючого потенціалу фотографії, особливо фотографії, яку називають художньою.

Саме художню фотографію, що значною мірою пов'язана зі створенням не лише візуальних, але і художніх образів, сучасне мистецтвознавство відносить до так званих «візуальних» видів мистецтва, які, з одного боку, являють собою канал одержання більше як 90 % інформації про навколишній світ, а з іншого — є дієвим засобом формування почуттєво-емоційної сфери людини.

Художня фотографія впливає на особистість, удосконалюючи її, а особистість задовольняє у цьому різновиді візуального мистецтва широкий діапазон важливих для неї потреб, підтримує певну емоційну стійкість. Художня фотографія містить у собі чудові невербальні та опосередковано вербальні способи вираження ставлення особистості до предметів і явищ дійсності у формі символів, асоціативних зіставлень, художніх образів.

До того ж, залучення до художньої фотографії не лише збільшує діапазон візуальних вражень та творчих можливостей особистості, але і якісно ускладнює структуру зорового і естетичного сприймання, асоціювання та творчої уяви, додаючи певних можливостей для власного осмислення і переживання стосовно якогось об'єкта, предмета, або явища життя. Це у свою чергу дає змогу кожному бути не пасивним споживачем візуальних вражень, а й людиною, здатною адекватно сприймати і оцінювати художньо-образну сутність навколишнього світу, сміливо втілювати свої уявлення, асоціації та почуття у самостійних творчих роботах.

Сьогодні у сучасній теорії мистецької освіти та естетичного виховання все активніше реалізується ідея «емоційного балансу мистецтва», а в педагогічній практиці — впроваджується так звана «арт-терапія», або «терапія через мистецтво», де різним видам і формам візуального мистецтва, і, зокрема, художній фотографії, як важливому орієнтиру щодо певних цінностей, знань та уявлень, надається функція відновлювача емоційної рівноваги у психіці людини.

Засновником руху «арт-терапії» вважають британського художника Адріана Хілла, який у 1938 році запропонував для оздоровлення хворих людей використовувати засоби образотворчого мистецтва [4, с. 23]. Специфіка «арт-терапії», котру здійснював А. Хілл та його послідовники, полягала у використанні художніх матеріалів у поєднанні з різноманітними формами творчого самовираження. Позитивні результати такої діяльності дали динамічний поштовх для широкого розповсюдження «арт-терапії» у XX ст. по всьому світу відносно і здорових людей.

А. Маслоу справедливо підкреслював: «... ми можемо здобути дуже важливі уроки з досвіду терапії, креативного підходу до освіти, навчання мистецтвам» [5, с. 82].

В якості підтвердження висновку А. Маслоу доцільно згадати унікальний приклад використання художньої фотографії як інструмента «арт-терапії» для сліпих людей. Сучасний вчений з Болівії Крістіан Ломбарді винайшов та застосував креативний підхід до занять художньою фотографією зовсім сліпими людьми. Він використовував її не лише для процесу наведення на об'єкт та зйомки. Зовсім неординарно за допомогою дотиків, рухів, звуків, ароматів та орієнтації у просторі — через чисті емоції та почуття, дослідник навчав людей різного віку «бачити без погляду» і вони створювали високохудожні фотографії, якими захоплювався широкий загал зрячих.

В «арт-терапії» поряд з традиційними художніми техніками, матеріалами та образотворчими формами, які до того використовувалися у малярстві, графіці, скульптурі, декоративно-ужитковому мистецтві митцями та звичайними людьми (аматорами), успішно засвоюються і такі, як: асамбляж, інсталяція, хешпенінг, перформанс тощо. Окрім того, сучасне образотворче мистецтво вдало асимілювало й інші художньо-виражальні засоби: кіно (відео), телебачення, комп'ютерна графіка, художня фотографія, яку вчені розглядають у якості ефективного засобу дослідження підсвідомого.

Використання художньої фотографії у цьому процесі стало чи не найефективнішим, оскільки саме цей вид візуального мистецтва, дякуючи своїй універсальності, розвиває емоційно-почуттєву сферу людини, поглиблює її знан-

ня, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру, що цілком відповідає основним завданням розвитку креативності особистості.

Вочевидь, що особливо актуальним у теперішніх умовах є оволодіння кожною людиною, передусім, юною, високорозвинутим почуттям безкорисливого милування красою. Саме художня фотографія уможлиблює естетичне сприйняття краси рідного краю, людських стосунків, багатьох естетичних предметів, що оточують кожного з дитинства, і тому має визначальний вплив на творчий розвиток особистості та формування у неї естетичних почуттів, ідеалів, смаків, потреб, оцінок.

Художня фотографія, як «технізований» різновид візуального мистецтва, з одного боку, певною мірою обмежує спонтанність та творчу свободу, а з іншого — надає додаткові можливості для творчого самовираження завдяки тиражуванню світлин, варіюванню їхнього формату, вибору колориту, використанню особливих ефектів, а в умовах стрімкого розвитку цифрової фотографії — трансформації або коригуванню візуальних образів. Тобто «технізованість» додає мистецтву художньої фотографії більшого усвідомлення дій у цьому творчому процесі.

Художня фотографія цікава ще й можливістю «грати» з реальністю та її зримими відображеннями, творчо комбінувати різні елементи реального життя з уявними, нерідко сюрреалістичними. На думку дослідника проблем «арт-терапії» А. Копитіна, поєднання у художній фотографії реальності та фантазії робить знімок так званим «транзитним об'єктом» — формою наочно-дієвого освоєння світу і власної внутрішньої реальності особистості. А самі заняття художньою фотографією у такий спосіб дають людині відчуття свободи, радості й задоволення.

Розглядаючи соціальне значення художньої фотографії, варто наголосити на її ритуальності, що забезпечує процес соціалізації та культурної ідентифікації особистості. До того ж, фотографування уможлиблює наявність феномену самопрезентації, коли людина за допомогою фотографії може уявляти себе у певному образі (реальному чи уявному), іноді навіть розігруючи якусь «роль». Все це характеризує художню фотографію і як форму невербальної діяльності — візуальне зображення особи, і як вербальної — коментування показу світлин глядачам.

З-поміж різних форм фотографії найбільш відомі такі, як: документальна, інформаційна, репродуктивна, наочно-наукова, медична, рекламна, художня. Однак саме художня фотографія відрізняється від інших форм не лише своєю образністю та естетичністю, але і функціональними особливостями, а саме:

1. Так, *актуалізуюча функція* художньої фотографії пов'язана з можливістю «оживляти» спогади та поновлювати емоційні переживання стосовно якихось подій, котрі вже відбулися. Така функція дає змогу людині глибше усвідомити те позитивне, або негативне, що мало місце в минулому, адекватніше його оцінити й зробити вибір щодо подальшого удосконалення (чи навпаки) своєї індивідуальності — власного «Я».

2. З *актуалізуючою функцією* певною мірою пов'язана *об'єктивуюча функція*, котра базується на тому, що робить видимими переживання й особистісні



прояви людини, яка може завдяки фотографії повніше усвідомлювати свою соціальну, професійну, національну, культурну ідентичність, тобто стає основою процесу самоідентифікації. Ця функція проявляється ще у тому, що сприйняття об'єкта щільно взаємодіє з його відтворенням, феномену, коли людина (як художник) додає до нього «своє», ніби «пропускаючи» через себе, через свою душу.

3. *Стимулююча функція* полягає в тому, що у процесі створення та сприймання художніх світлин, активізуються різні сенсорні системи (зір, кінестезична та тактильна чуттєвість), помітно підвищується емоційний стан. Під час фотографування людина часто максимально зосереджує свою увагу, відбувається мобілізація вольових зусиль та винахідливості у її прагненні реалізувати творчий задум.

4. До попередніх функцій близька *експресивно-катарсична функція*, сутність якої полягає у тому, що вербальне і невербальне сприйняття фотографічних образів у колі емпатійних глядачів може сприяти емоційному «очищенню» («катарсису»). Додатково ця функція якісно змінює емоційний стан людини безпосередньо у процесі фотозйомки. При цьому неабияке значення має підготовка — людина протягом якогось часу може пережити збентеженість, особливо в оточенні інших. Саме це і забезпечує відчутний катарсичний ефект.

5. Важливою функцією фотографії є також *динамічна функція*. Тобто художня фотографія, маючи в арсеналі різні виражальні засоби (форма, колір, об'єм, контраст, композиція, перспектива, простір тощо), допомагає у формі статичної візуалізації створювати «образи» динамічної дійсності — «зупиняти мить» (за Й. Гете). Таким чином, вона відтворює динаміку зовнішніх та внутрішніх змін. Зазначена функція може найповніше проявитися за умов наявності достатньої кількості знімків та винахідливості фотохудожника. Сучасні цифрові фотокамери дуже ефективно виконують цю функцію, нерідко наближаючи фотографію до темпоральних видів мистецтва.

6. *Значеннєва функція* фотографії складається з спроможності допомагати людині усвідомити зміст вчинків та переживань як власних, так й інших людей, вона може не лише «зупинити мить», але і показати життя з погляду глибини його змісту, що буває нерозкритим у повсякденному бутті. За допомогою художньої фотографії здійснюється переосмислення набутого досвіду та узгодження його з власним внутрішнім світом.

7. *Організуюча (інтегруюча) функція* уможливує зв'язок фотографування з наступним оформленням і сприйманням художніх знімків та координації різних сенсорних систем, виникненням різноманітних асоціацій, формуванням нових уявлень і «поверненням» спогадів. Значну роль при цьому відіграє здійснення вибору об'єкта з огляду на систему особистісних цінностей і розвиненості творчої уяви.

8. Нині особливо актуальною є *інтерактивна функція* фотографії, котра, перш за все, активізує її комунікативні можливості. У даному сенсі художня фотографія використовується не тільки в якості інструмента для колективної інтерактивної «арт-терапії», але і як мотиваційний фактор для самореалізації у креативній діяльності особистості.

Звичайно, існують ще інші функції, котрі притаманні мистецтву художньої фотографії, але навіть виділені нами функції дають змогу зрозуміти наскільки важливим для особистісного розвитку людини є дане мистецтво.

Відносно використовуваних форм у художній фотографії, то їхня кількість значною мірою залежить від творчої розвиненості фотохудожника (чи фотоаматора) та ще певного «озброєння» відповідною апаратурою.

Найчастіше об'єктами для перших спроб у фотозйомці стають люди (друзі, рідні, незнайомі) та краєвиди (сільські, міські, екзотичні). І лише з набуттям досвіду, передусім естетичного, коло об'єктів розширюється, а якість та образність світлин стає досконалішою. Дослідники галузі «арт-терапії» допомагають у цьому, розробляючи відповідні тренінги та методичні рекомендації, котрі можуть успішно використовуватися у практичній діяльності як професіоналами, так і звичайними прибічниками й шанувальниками мистецтва художньої фотографії.

Серед насправді досить малочисельних науково-методичних розвідок щодо художньої фотографії, на особливу увагу заслуговують роботи А. Копитіна [4], в яких автор обґрунтовано і цікаво репрезентує даний вид творчої діяльності та цінними порадами відчутно допомагає її удосконаленню. Так, ним було систематизовано тематичний зміст об'єктів для художньої фотографії, що складається з декількох груп з відповідними орієнтовними темами.

**Перша група — «Загальні теми»:** «Робота з полярностями» («Велике — маленьке», «Красиве — потворне», «Приємне — неприємне», «Високе — низьке»); «Свята»; «Пори року»; «Стихії»; «Кольори навколо нас»; «Ілюстрації».

**Друга група — «Сприйняття себе»:** «Лінія життя», «Життєвий шлях», «Спогади дитинства», «Минуле, сучасне, майбутнє», «Грані мого «Я», «Рольова карта», «Чоловіче і жіноче всередині та навколо мене», «Автопортрет», «Символічний автопортрет», «Метафоричний автопортрет», «Самореклама», «Моя професія», «Мої друзі у минулому і нині», «Почуття і стан у даний момент», «Мої секрети», «Мої проблеми», «Світ моїх інтересів».

**Третя група — «Колектив»:** «Розмова», «Спільний фотоколлаж», «Створення колективного портрета», «Спільний творчий проект».

**Четверта група — «Інтеграція мистецтв»:** «Фотографія і вільний рух», «Виразні жести і пози», «Танець почуттів», «Живі скульптури», «Галерея образів», «Робота з гримом».

Окремо необхідно зауважити про непересічне значення для сучасної педагогічної практики розроблених А. Копитіним семінарів-тренінгів, у яких передбачається опанувати такі напрями роботи, як: «Теоретичні та методологічні основи сучасної фототерапії»; «Зв'язок художньої фотографії з іншими видами візуального та сценічного мистецтва, рухом і хореографією»; «Форми і методи сучасної «арт-терапії»; «Фототеатр. Предметна скульптура і художня фотографія»; «Фотоінсталяція та інші техніки»; «Мультимодальний підхід і фототерапія»; «Можливості художньої фотографії, основні функції та форми»; «Використання художньої фотографії у роботі з дітьми та молоддю».

У вітчизняній педагогічній практиці досвідчені викладачі (вчителі) образотворчого мистецтва залюбки використовують зразки художньої фотографії на уроках та у позакласній роботі. Нерідко запропоновані для естетичного

сприймання, порівняння, оцінювання, обговорення та художньо-творчої інтерпретації учнів художні фотографії є творчим доробком самого викладача (вчителя). Це певною мірою активізує увагу студентів (учнів) до об'єктів, котрі було відтворено їхнім наставником на світлинах та стимулює у них зацікавленість такою, безперечно, творчою діяльністю, якою є художня фотографія.

Аналіз сучасних наукових праць у галузі професійної психології і педагогіки дає змогу з-поміж багатьох особистісних якостей фахівців мистецьких спеціальностей, до яких відносять і вчителів образотворчого мистецтва, визначити наступні: 1) прагнення до пізнання; 2) уміння використовувати досвід інших; 3) спроможність бачити сутність явищ; 4) уміння узагальнювати та аналізувати сприйняте; 5) оригінальність мислення; 6) наявність антиципації (передбачення); 7) розкріпачення підсвідомості; 8) використання нових, нерідко незвичайних асоціацій; 9) спроможність до творчих перетворень; 10) уміння інтегруватися з власним витвором; 11) імпровізація у процесі творчого самовираження.

Приклади відносно результативної захопленості мистецтвом художньої фотографії уможливають висновок, що цей засіб розвитку креативності особистості може бути дієвим та ефективним для творчого самовираження, самореалізації, самоудосконалення людей будь-якого фаху, віку та рівня підготовки. Оскільки при створенні власне художньої фотографії творчий процес здійснюється у такій же послідовності, як і в інших видах творчої діяльності: натхнення, виникнення ідеї («інсайт»), творча візуалізація, практична реалізація задуму.

Підсумовуючи зазначене, можна стверджувати, що у сучасних умовах художня фотографія, інтегруючи у собі різноманітні види творчої діяльності, може бути ефективним засобом розвитку креативності особистості та відігравати значну роль у житті кожної без винятку людини.

## Додаток В

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОГО ТЕЗАУРУСА

(Орієнтовний зміст лекцій — для підготовки викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів)

#### 1. Зміст лекції на тему:

#### «ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС — ОСНОВА ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ»

Однією з основних засад творчого розвитку особистості є творчий процес. Значною мірою дослідники визначають творчий процес як особливе специфічне та малодосліджене явище створення нового, а також спроможність генерувати щось таке, про що до того не було відомо, не зустрічалося та не спостерігалось.

На підставі різнобічного вивчення, цей процес розглядається ученими як екстерналізація продуктів уяви під впливом взаємодії різних видів мислення у ході діяльності, що спрямовується на одержання результатів, котрі мають об'єктивну або суб'єктивну новизну. При цьому критерій новизни тлумачиться ними як такий, котрий усуває внутрішні бар'єри і зовнішні перешкоди та розширює обсяг і кордони творчого процесу до безкінечності.

Зважаючи на те, що успішне розв'язання проблеми творчого процесу, як основи для творчого розвитку особистості, залежить від розуміння специфіки, закономірностей та поетапності його здійснення, останнім часом відповідними дослідженнями переймається усе ширше коло учених філософської, психологічної, педагогічної, культурологічної, соціологічної та інших наукових галузей (М. Айзенк, Б. Ананьєв, П. Анохін, Ф. Бассіт, М. Бердяєв, Дж. Гілфорд, П. Енгельмеєр, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Ільченко, О. Левицький, Т. Орлова, Р. Планк, М. Поддяков, Я. Пономарьов, І. Розен, В. Роменець, О. Савенков, О. Серебрянников, С. Сисоева, М. Теплов, Е. Торренс, Г. Уоллес, З. Фрейд, К. Юнг).

Провідну роль у дослідженні зазначеного феномену відіграв відомий учений Г. Уоллес [18], який одним з перших, ґрунтовно вивчаючи специфіку творчого процесу, розробив класичну модель цього процесу, що складається з чотирьох стадій його перебігу:

- *підготовчої* (стадія усвідомлення проблеми, попередні спроби знайти шляхи її вирішення — коли людина накопичує інформацію щодо проблемної ситуації, явища чи іншого та шукає й обмірковує шляхи їхнього вирішення, залучивши, передусім, логічне мислення, що, водночас, дозволяє виявити прогалини у наявних знаннях);
- *інкубаційної* (стадія тимчасового відкладання розгляду — так зване «дозрівання» проблеми та визначення гіпотези, коли особа не зосереджується спеціально на процесі рішення, на підсвідомому рівні продовжує пошук її остаточного вирішення);
- *інсайтної* (стадія, на якій уява буває важливіша за мислення, коли відбувається акт натхнення та глибокого проникнення у суть проблеми, або інтуїтивного «осяяння» — інсайту, тобто рішення виникає раптово, коли людина нібито і не думає про це);
- *перевірочної* (стадія пошуку рішення за допомогою традиційного логічного мислення, коли думки та образи вибудовуються у певну логічно-послідовну форму завдяки критичному та творчому спрямуванню мислення).

Серед послідовників або однодумців Г. Уоллеса можна назвати чимало вітчизняних та закордонних учених (М. Айзенк, Б. Ананьєв, П. Анохін, Л. Єрмолаєва-Томіна, П. Енгельмейєр, Е. Ігнат'єв, О. Левицький, В. Моляко, В. Роменець, О. Савенков, С. Сисоева, Е. Торренс), які вважали, що разом із визначенням основних етапів творчого процесу, важливо розкрити специфіку та рівні його протікання (свідомий, підсвідомий, неусвідомлений та надсвідомий). Адже це значною мірою пояснює оригінальність і неповторність творчого процесу.

Відтак, схоже, але по-своєму розглядав поетапність творчого процесу Е. Торренс, пропонуючи серед його складових: 1) сприймання проблеми; 2) пошук рішення; 3) виникнення та формулювання гіпотез; 4) перевірка гіпотез та за необхідності їхня модифікація; 5) отримання результату [17].

Іншими словами, етапи творчого процесу найчастіше структурувалися у такий спосіб: постановка проблеми, аналіз інформації, мобілізація інформації, оцінювання. Так, наприклад, чотирьохкомпонентну структуру творчого процесу запропонував відомий вчений-психолог В. Роменець, який виділяв у якості основних такі його фази, як:

а) свідомою робота (підготовка — особливий дійовий стан, що виступає передумовою інтуїтивного пошуку нової ідеї);

б) несвідомою робота (визрівання — інкубація спрямовуючої ідеї);

в) перехід неусвідомлюваного у свідоме (піднесення — поява ідеї рішення спочатку у вигляді гіпотези, принципу, задуму);

г) свідомою робота (розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка).

Дослідник вважав, що за цими фазами здійснення творчого процесу можна пересвідчитися у наявності в них таких принципів, як от: вираження (матеріалізації ідеї), інтеріоризації та оригінальності [12, с. 11].

Переконливим є також погляд на сутність творчого процесу дослідника проблем психології творчості Я. Пономарьова, який підкреслював, що весь процес становлення особистості людини та її психічний розвиток, котрі представлені як усе більш наростаюча гармонізація й співвіднесення різних систем психічних регуляцій (інтелектуальних, емоційних і вольових, усвідомлених та неусвідомлених і т.д.) можуть бути розглянуті як процес творчості, як процес самостворення [11]. Ученим було розроблено такий структурно-рівневий підхід, при якому рівні творчого процесу розуміються як трансформуючі та, одночасно, як функціональні стадії рішення певних творчих завдань, з-поміж яких він виділив чотири: 1) логічний аналіз; 2) інтуїтивне рішення; 3) вербалізація інтуїтивного рішення; 4) формалізація інтуїтивного рішення.

Однак, разом з цим, ще на початку ХХ століття один з дослідників класичної теорії творчості П. Енгельмеєр наголошував на дещо відмінній — трьохступеневій побудові творчого процесу. Він вважав, що спершу зароджується задум, коли найголовнішим є інтуїтивне мислення, пов'язане з певним бажанням і стимулом вирішити конкретну проблему, далі — вступає дискурсивне мислення, логіка, міркування й емпіричні дослідження, а за тим — розробляється план щодо реальної реалізації задуму [16].

Згодом, на підставі глибокого аналізу структури творчого процесу в численних дослідженнях, сучасні вітчизняні вчені (Е. Ігнат'єв, О. Левицький, Т. Орлова) також наполягали на доцільності модифікації його чотирикомпонентного складу (підготовка, визрівання ідеї, інсайт, перевірка результатів) на рівноцінний, але трьохкомпонентний: а) натхнення, діяльність уяви, виникнення ідеї; б) логічне опрацювання ідеї шляхом узагальнень та абстрагувань; в) фактичне виконання творчого процесу. Вони зазначали, що творчий процес відбувається поетапно, починаючи з усвідомлення особою певної проблеми. При цьому наполягали на тому, що стимулом до такого усвідомлення на першому етапі виступає здивування або якась перешкода. У ході другого етапу здійснюється вироблення гіпотези, своєрідний «прорив» від невідомого до відомого. І далі — послідовно до ланцюжка міркувань додається підключення інтуїції, відмова від єдиного напрямку пошуку та свідомий вибір нестандартних рішень, тобто активізується творче мислення людини.

Приблизницею трьохкомпонентного складу творчого процесу виступила Л. Ермолаєва-Томіна, яка виділила у ньому такі загальні фази: 1) пускову (спонукальну і підготовчу); 2) пошукову; 3) виконавчу. На погляд дослідниці, пускова фаза відповідно характеризується інтелектуальною ініціативою особистості; вміннями бачити і виявляти проблеми; проявом індивідуальності;

готовністю до творчого процесу; раціональною і емоційною здатністю щодо освоєння світу; потребою у напруженій діяльності. Пошукова фаза складається з незборимого бажання людини реалізувати замислене та активного пошуку засобів для його втілення. А виконавча — демонструє здійснення замислу в діях, контролюванні та критичній оцінці проміжних результатів і корекції способів виконання творчого процесу [4, с. 49].

Ключ до повнішого розуміння зазначеного феномену, на думку Л. Єрмолаєвої-Томіної, закладено у визначенні рівнів (свідомого, підсвідомого, неусвідомленого, надсвідомого) та специфіки його протікання. Під свідомим рівнем мають бути увазі: логічні операції (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, висновки), що спрямовані на пізнання реальності і ведуть не лише до виявлення нових закономірностей, але і до винаходів, відкриттів і т.п. Підсвідомий рівень — це інтегровані адаптивні, а також створені стереотипи мислення, поведінки, стосунків та стійких характеристик особистості. Під неусвідомленим рівнем розуміється певна індивідуальна і групова поведінка, дійсні цілі та наслідки якої не усвідомлюються людиною і можуть бути віднесені до розряду інстинктів. До надсвідомого рівня творчого процесу характерне інтегрування роботи неусвідомленого та підсвідомого, що, відповідно, дозволяє свідомості «підключатися» до ноосфери як форми існування «Розуму» і отримувати звідти необхідну інформацію. Найвищим рівнем творчого процесу дослідниці називає взаємозв'язок усіх цих складових. Тобто «неусвідомлювані компоненти, котрі базуються на біологічно детермінованій необхідності у творчості, трансформуються у потреби щодо конкретної діяльності, перетворюються для людини в усвідомлену ціль, що сприяє включенню надсвідомості» [4, с. 47-48].

Цікавими та переконливими є висновки згаданих вище дослідників стосовно того, що надсвідомість слід сприймати як неусвідомлені первинні етапи будь-якого виду творчості, геніальних здогадів та раптових осяянь. Отже, при виявленні схожих тенденцій у наведених вище варіантах поетапної побудови творчого процесу, на наш погляд, можна стверджувати, що вони полягають у тому, що усе ж таки стадії генерації нових ідей, їхньої критичної оцінки та впровадження розділені у часі по-різному. Це означає, що, збираючи необхідну інформацію та генеруючи ідеї, людині, передусім, необхідно зрозуміти сутність проблемної ситуації та максимально розширити кількість можливих шляхів виходу з неї. Поряд з цим, слід визнати, що найчастіше творчий процес розглядається дослідниками саме як діяльність, що спрямовується на отримання результатів, котрі мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну.

З огляду на міркування Аристотеля про те, що «принцип створюваного полягає в особі, яка творить, а не у предметі творення» [2, с. 110], можна зрозуміти — у суб'єктивному характері самореалізації людини основним є те, що у таких ситуаціях, коли наявна невизначеність суті, засобів та умов для вирішення певної задачі або проблеми і виникає потреба у здійсненні творчого процесу. Але, на додаток до цього, варто зосередити увагу на тому, що навіть у новаторських продуктах творчої діяльності усе ж таки бракує дійсно неповторних та оригінальних елементів, або зустрічається не дуже багато.

В основі творчого процесу лежить синтез логічного мислення та уяви, що на його різних стадіях взаємодоповнюють одне одного. Тому одним з найефе-

ктивніших підходів до здійснення творчого процесу можна назвати рекомбінацію — впровадження нових, незвичних взаємозв'язків давно відомих знань, образів, уявлень тощо. Водночас, рекомбінація має базуватися на накопичених раніше знаннях, вміннях, досвіді, що являють собою необхідну передумову творчого процесу, а також на уяві, котра відчутно допомагає вибудовувати нові зв'язки елементів творчої діяльності між собою. Усе це підтверджує висновки вчених-психологів відносно того, що в основі творчого процесу лежить синтез логічного мислення та уяви, котрі є взаємодоповнюючими складовими творчого процесу на його різних стадіях.

Необхідно також підкреслити, що, загалом, під творчим процесом вчені мають на увазі не лише здійснення безпосередньо художньої творчості, але й досить широкого діапазону діяльності людини у різних царинах буття: пізнанні, науці, культурі, освіті, екології тощо. Разом з тим, проблематика відповідних досліджень здебільшого стосується власне художньо-творчої діяльності (конструкторської, образотворчої, музичної, літературної, театральної, хореографічної та ін.).

Саме на певну специфіку творчого процесу митців художнього фаху вказував П. Анохін, який переконливо доводив, що «творчий процес починається з того, що спочатку синтезується і визначається мета, тобто програма дій, або ця програма виникає з особливостей даного художника» і тому необхідно «рахуватися з тим, що широта мобілізації життєвого досвіду стає результатом певною мірою емоційної розрядки, темпераменту, сили впливу підкоркових центрів, котрі тримають кору великих півкуль у постійній напрузі» [1, с. 261].

Водночас, «процес художньої творчості передбачає також підключення рівня надсвідомості, трансценденцію за межі індивідуальності митця», а «сфера трансцендентного включає структури та змісти, сформовані протягом усього розвитку художньої культури, з неї черпає, у її коло інтегрується творчий доробок художника» [8, с. 77].

Цікавим є також твердження В. Моляко, який, називаючи художньо-творчу діяльність найзначнішим проявом людської сутності, стверджував, що у процесі її здійснення, завдяки оригінальності мислення, пошукової активності, прогнозуванню, прийняттю різних рішень, кожна особа має значно більше шансів для власного творчого розвитку. Така діяльність будується у відповідності до основних етапів творчого процесу, а саме: 1) виникнення проблеми — постановки завдання; 2) підготовки до вирішення; 3) формування задуму; 4) втілення задуму; 5) перевірки та доопрацювання [7, с. 22]. При цьому вчений наголошує на бажаному використанні в ході такого творчого процесу універсальних стратегій з рівномірним залученням аналогізування, комбінаторики та реконструкцій.

Як приклад, В. Моляко розглядає ситуацію, коли на стадії формування задуму, виникає образ-ідея, що складається в уяві художника, композитора, письменника і має визначати напрям подальшого вирішення задачі, тим самим сприяючи складанню певного плану дій. Однак задум, зважаючи на те, що образ-ідея може сприйматися незавершеним варіантом рішення, усе ж таки більшою мірою є гіпотезою або пропозицією, котрі у підсумку можуть отримати різні, нерідко й протилежні кінцеві результати. Тому, маючи попередній задум

(може і не завжди вдалий), людина, яка позиціонується як творчо розвинена особистість, буде спроможна висунути нові пропозиції та навіть нові задуми аж до того часу, поки не буде знайдено краще і правильніше рішення [7, с. 29-30]. Отже, насправді вдале передбачення моментів розвитку визначеної ідеї — найважливіша складова успіху усього творчого процесу.

За переконаннями ученого-філософа Т. Орлової, художньо-творчу діяльність, як творчий процес, слід вивчати, перш за все з погляду «одержання нового суспільно цінного продукту, чого не можна досягти за рахунок стандартних методів та локальних засобів», адже «художнє відкриття досягається шляхом максимальної мобілізації можливостей усіх областей психіки, завдяки синкретизації її складових», серед яких і «надіндивідуальна інформація, що має трансперсональний, інтрасуб'єктивний характер, але є інтегрованою складовою (часто у латентному, неусвідомленому вигляді) більшості процесів і шаблів творчого акту» [8, с. 77].

Винятково важливим у визначенні основи для творчого розвитку особистості можна назвати антропологічний підхід, котрий допомагає усвідомлювати, що взагалі життєдіяльність людини може і, безперечно, має визнаватися як творчий процес. На цьому наполягав Е. Фромм, підкреслюючи, що реалізація продуктивного, життєстверджуючого начала, котре базується на вітаїзмі (любові до життя), є чи не найважливішим сенсом існування людини. Також вчений вважав, що сама особа, завдяки самосвідомості, розуму, уяві, здібностям до творчості, відкрита до самостворення, вона навіть може бути ідеальним мірилом не лише для самої себе, але й для усієї історії [15, с. 9-10].

У даному контексті заслуговують на увагу окремі думки М. Бердяєва, який писав, що висновок усього світового життя і світової культури — постановка проблеми антропологічного прозріння. Усе сходиться у цій точці, усе загострюється у цій точці [3].

Не буде перебільшенням сказати, що підхід до життєдіяльності як до творчого процесу так само ефективно може сприяти творчому розвитку особистості через усвідомлену активність та опору на потенційні смисли, точніше такі смислові утворення, котрі містять ще не втілені, але вже побудовані в уяві людини образи її можливостей у майбутньому.

Відомо, що провідну роль у творчому розвитку людини відіграє пізнання, як один із способів встановлення зв'язків і відносин об'єктивної дійсності. На погляд В. Роменця, пізнання «за своєю сутністю — складний, суперечливий творчий процес, у якому чітко проявляється особистісне. Це і є справжньою активністю, творчістю» [12, с. 28].

Відтак, і пізнання, без сумніву, має значний вплив на творчий розвиток особистості, оскільки «з'єднує природу і людину через пізнавальний образ, який є відображенням предмета», що «відтворюється ідеально у свідомості людини у творчо зміненому вигляді» [12, с. 29].

У контексті викладеного доцільно згадати дуже цінні думки І. Канта щодо пізнання, як процесу вирішення протиріч між знаннями та уявою, що змістовно визначається саме як творчий процес. На його погляд, об'єктивно існує не лише споглядальна активність свідомості, але і діюча. З цього випливає, що повноцінний пізнавальний процес неможливий без творчого підходу до нього [6]. Значною мірою це стосується наукової і педагогічної діяльності, котрі ба-



зуються на пізнанні та за своїм змістовним наповненням близькі між собою і тому, безсумнівно, мають право з-посеред інших видів діяльності першочергово розглядатися в якості творчого процесу.

Цілком зрозуміло, що наукова діяльність по суті є творчим процесом, в ході якого народжуються нові ідеї, теорії, закони. Для її успішного здійснення необхідні: вміння бачити проблеми, вміння виробляти гіпотези, вміння спостерігати, вміння проводити експерименти, вміння визначати та формулювати поняття та інше.

Свого часу наукова діяльність як творчість найбільше цікавила вчених з точки зору розгляду логіки наукових винаходів, відкриттів та побудови наукових концепцій. При цьому було з'ясовано, що пояснити цей творчий процес у всій повноті насправді неможливо ніякою логікою. Адже попри те, що сама логіка базується на певному пізнавальному досвіді, в будь-якому науковому відкритті дивовижною та недостатньо пояснюваною лишається роль інсайту. Існування такої ситуації стверджує В. Зеланд, підкреслюючи, що «принципові відкриття у науці приходять не у результаті логічних міркувань, а як осяяння, як свідчення із нізвідки» [5, с. 173].

Доцільно згадати, що вчені окрім «осіяння», називають інсайтом ще можливість по-новому сприймати стару проблему та здатність бачити її у новому ракурсі. Мова іде про те, що інсайт, як форма інтелектуального прозріння (так зване «Еврика!») нерідко базується на сильних емоціях індивіда і сприяє миттєвому усвідомленню способів рішення складної задачі, що до того було або дуже проблематичним, або навіть неможливим.

Проте, попри спонтанне вирішення певної проблеми завдяки інсайту, в науковій діяльності важливим є наявність дослідницького пошуку та творчої активності особистості. Це засвідчує той факт, що нині, у XXI столітті, стає дедалі очевидним, що вміння та навички дослідницького пошуку значною мірою є універсальними і тому, безперечно, потрібні не лише таким особам, які займаються науковою роботою, але сучасній людині будь-якого фаху.

У цілому прояв дослідницького пошуку в творчому процесі, за переконаннями О. Савенкова та М. Поддякова, базується на готовності особи до дослідницької поведінки, що, зазвичай, виникає в ситуаціях об'єктивно існуючої неможливості вирішення проблемних питань традиційними способами, або — задоволення потреб особистості звичними, усталеними засобами. На їхню думку, дослідницька поведінка може розвиватися не лише спонтанно на основі інтуїтивного використання «методу проб і помилок», але й свідомо та конструктивно — на підставі аналізу власних дій, синтезі одержаних результатів, оцінці, логічному прогнозі. Пошукова активність значною мірою породжує дослідницьку поведінку, яка складається, зокрема, з таких умінь, як: визначення проблем; розробка гіпотез; здійснення експериментальної чи творчої діяльності, що має ознаки дослідницької поведінки [13]. Таким чином, дослідницьку поведінку, що базується на пошуковій активності особистості, можна характеризувати як «тип реагування, необхідний у випадках повної або часткової невизначеності чи неможливості побудови прогнозу стосовно рішення конкретної проблеми» [10, с. 213].

Мотивацію відносно здійснення дослідницької поведінки людиною можливо визначити за двома напрямками її спрямованості: а) на перемену безпосе-

редньо проблемної ситуації; б) на переміні власного ставлення до неї. Відтак, виступаючи універсальним інструментом для розкриття та реалізації творчого потенціалу особистості, дослідницька поведінка є переконливим доказом прояву її творчого розвитку.

Виявленню та уточненню загальних тенденцій стосовно творчого процесу як основи для творчого розвитку особистості значно допомагає розгляд питання щодо необхідності взаємозв'язку і взаємовпливу наукової та педагогічної діяльності, котрі за новітніми вимогами мають супроводжуватися самопізнанням, самовдосконаленням, самоактуалізацією та творчим саморозвитком особистості. У даному контексті мається на увазі, що сьогодні існує потреба в удосконаленні та певною мірою трансформації педагогічної діяльності в бік її творчого наповнення та спрямування, — тобто ця діяльність повинна стати дійсно творчим процесом. І саме сполучення практичної та науково-дослідницької роботи може бути ефективним способом здійснення педагогічної діяльності як творчого процесу, «коли вчитель в доповнення до предметного змісту навчання ще прогнозує і форми спільної діяльності з учнями, що забезпечують формування продуктивних відносин, розвиток певних соціально-психологічних якостей особистості школяра» [9, с. 21].

Не є секретом, що сучасний педагог має бути не лише творчо розвинутою особистістю, досконалою інтелегентною людиною, інтелектуалом та компетентним професіоналом, але ще і дослідником. Учений-педагог С. Сисоева також підкреслює, що «творча педагогічна діяльність є діяльністю дослідницькою», а «вчитель, який працює творчо, спирається на досягнення педагогічної науки, сам збагачує педагогічну теорію, розкриває закономірності педагогічного процесу, визначає шляхи його удосконалення, прогнозує результати своєї діяльності» [14, с. 97]. Нею було глибоко вивчено, теоретично і експериментально досліджено проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя до формування творчої особистості та на цій основі побудовано цілісну педагогічну теорію педагогічної творчості.

На думку С. Сисоевої, «творчий учитель — це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі» [14, с. 98].

На засадах проаналізованих та узагальнених теоретичних праць широко загалом вчених різних історичних епох і наукових галузей, дослідницею було обґрунтовано та чітко сформульовано зміст поняття «педагогічна творчість», котра, на її думку, «відображає процес особистісної і професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності. Сутність, специфіка, ознаки і риси педагогічної творчості, які обумовлюють її особливе й одиначне серед інших видів творчості, виявляються в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога і учня), яка зумовлена специфікою психологічно-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої професійної діяльності педагога» [14, с. 97].

Беззаперечною цінністю наукових досягнень С. Сисоевої є розробка та формулювання основних принципів педагогічної творчості:

- принцип діагностики (можливість побудови і корекції навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічних діагностичних досліджень);
- принцип оптимальності (взаємодоповнення процесу засвоєння знань та розвитку творчих можливостей учнів);
- принцип взаємозалежності (взаємозумовленість творчого особистісного розвитку учителя та учня);
- принцип фасілітації (необхідність створення атмосфери співдружності, співтворчості, співробітництва);
- принцип доповнення (посилення розвитку творчих можливостей шляхом його додаткового змістовного наповнення);
- принцип варіативності (урізноманітнення змісту, форм і методів навчання);
- принцип самоорганізації (узгодженість творчого розвитку учнів з власними тенденціями розвитку);
- принцип креативності (застосування навчально-творчих задач, методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів тощо).

Розглядаючи сутність феномену педагогічної творчості, С. Сисоева пропонує також перелік ознак педагогічної креативності учителя, а саме: «Високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любоб до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумового ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури» [14, с. 98-99].

Окремої уваги заслуговують переконання автора в тому, що саме педагогічна творчість виступає і передумовою, і засобом позитивної динаміки формування творчої особистості учня, а це відчутно прискорює та якісно збагачує розвиток, активізацію і реалізацію творчого потенціалу кожного індивіда.

З урахуванням усього викладеного, варто зауважити, що, передовсім, творчий викладач (учитель) спроможний здійснювати професійно-педагогічну діяльність з урахуванням усіх критеріїв і особливостей творчого процесу, щоб у підсумку творчо розвивати, або конкретніше — повною мірою формувати не лише у своїх підопічних, а й у себе самого всі необхідні якості цілісної творчої особистості. Отже, нині вже доведено, що творчим процесом, за певних умов, може стати будь-яка діяльність, у тому числі і діяльність педагогічна.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П. К. Анохин // Художественное творчество : Вопросы комплексного изучения. — Л. : «Наука», 1983. — 280 с.

2. Аристотель. Об искусстве поэзии / Аристотель; пер. с др.-гр. — М.: Гос. изд-во худ. литературы, 1957. — 184 с.
3. Бердяев Н. А. Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М.: «Правда», 1989. — 607 с.
4. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : Учебное пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М.: Культура, 2005. — 304 с.
5. Зеланд В. Трансерфинг реальности. Ступень I: Пространство вариантов / В. Зеланд. — СПб.: ИГ «Весь», 2006. — 224 с.
6. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. — К., 2000. — 504 с.
7. Моляко В. Психология творческой деятельности / В. Моляко. — К.: Общество «Знание», 1978. — 48 с.
8. Орлова Т. І. Естетика синтезу : категорії, універсалії, парадигми / Т. І. Орлова. — К.: Абрис, 2002. — 160 с.
9. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. академіка АПН України І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 349 с.
10. Подьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Подьяков. — М., 2000. — С. 213.
11. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса / Я. А. Пономарев // Исследование проблем психологии творчества. — М., 1983. — 259 с.
12. Роменець В. А. Психологія творчості : Навчальний посібник / В. А. Роменець. — К.: Либідь, 2004. — 288 с.
13. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одарённых детей: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Савенков И. И. — М., 1997. — 35 с.
14. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоева. — К.: Міленіум, 2006. — 346 с.
15. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм; пер. с англ. — М.: Республика, 1992. — 430 с.
16. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. — СПб.: 1910. — 208 с.
17. Torrance E. P. Education and Creative Potential / E. P. Torrance. — The University of Minnesota press, 1967.
18. Wallas G. The art of thought / G. Wallas. — New York : Franklin Watts, 1926.

## 2. Зміст лекції на тему:

### «ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ, ЙОГО ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА РІЗНОВИДИ»

Останнім часом у період надзвичайно стрімкого науково-технічного і економічного прогресу усе більшого значення набуває інтелектуально-творчий розвиток особистості та формування її спроможності до подальшого удосконалення навколишнього світу і себе у цьому світі.

У таких умовах кожна сучасна людина має дійсно бути справжньою «*homo sapiens*» (людиною мудрою), щоб стати безсумнівним пріоритетом в усіх еволюційних процесах людства. Саме на цьому акцентував свою увагу геніальний А. Ейнштейн, справедливо підкреслюючи, що розум, котрий одного разу розширив свої кордони, вже не повернеться до попереднього стану.

На перше місце ставив розум і всесвітньо відомий філософ Р. Декарт, який, досліджуючи закономірності мислення та його тісний зв'язок з філософією, прагнув розробити універсальний дедуктивний метод для усіх наук. Навіть у своєму загальновідомому вислові «*Cogito, ergo sum*» (Я мислю, отже, я існую) Р. Декарт прагнув відстоювати принцип гносеологічного оптимізму, відповідно до якого можливості пізнання безмежні.

Розвиток людського мислення вчені історично пов'язують зі становленням почуттєво-предметної діяльності людини, що пізніше набула й відповідного теоретичного вираження. У мисленні людини можна виділити два умовно розмежовані рівня. До першого належить (за Р. Декартом) «природне світло розуму», або природна, інстинктивна сила розуму, а до другого — теоретичний розум, теоретичне мислення [8].

Узагальнення новітніх дослідницьких праць учених різних наукових галузей (Г. Адлер, Г. Айзенк, Г. Альтшуллер, М. Бердяєв, В. Біблер, А. Біне, А. Брушлінський, Г. Буш, Т. Б'юзен, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Е. Де Боно, Є. Ільєнков, В. Лоунфельд, О. Лурія, М. Мікалко, Дж. Надлер, Т. Орлова, А. Петровський, Я. Пономарьов, В. Пушкін, А. Роу, О. Савєнков, А. Столяров, Е. Торренс, Г. Уоллес, З. Фрейд, М. Холодна, Ш. Хібіно, К. Юнг) щодо проблеми творчого мислення робить можливим розгляд різноманітних підходів до визначення його загальних закономірностей.

Спроможність мислити є чи не найціннішою якістю людини, що підносить її у природному оточенні та надає необхідних життєдайних сил. Мислення, будучи важливою функцією, способом діяльності людського мозку, представляє продуктивний процес, котрий, однак, стає можливим лише у певних умовах. Будь-яке мислення — це завжди мислення особистості у всьому її багатстві стосунків з природою, суспільством та іншими людьми.

У даному контексті цінною являється наукова позиція вітчизняного психолога А. Петровського. Так, аргументуючи своє переконання стосовно того, що мислення починається там, де стає недостатнім чуттєве пізнання, учений підкреслює: «Мислення — це соціально зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою психічний процес пошуків і відкриття суттєво нового, процес опосередкованого й узагальненого відображення дійсності у ході її аналізу та синтезу. Мислення виникає на основі практичної діяльності з надчуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі» [6, с. 196].

Отже, зважаючи на те, що мислення є найвищою формою відображення реальної дійсності та пізнання світу людиною, воно, з одного боку, передбачає безпосереднє відображення, котре виникає у процесі взаємодії людини із зовнішнім світом, а з іншого — це узагальнене відображення, пов'язане зі створенням якихось ідеалізацій, абстракцій, припущень, гіпотез, конструкцій, що допомагають в осягненні суті речей та явищ.

У виявленні сутності окресленого феномену доречно скористатися умовною тріадою Г. Гегеля, відповідно до якої він розглядав його як: безсвідоме (невербальне мислення), свідоме (логіко-знакове мислення) і синтез (їх взаємодія та взаємодоповнення).

У даному контексті важливою є також згадка про розроблення творцем психоаналізу З. Фрейдом двох моделей мислення, перша з яких стосується людського мислення як природного «первинного процесу», а інша — «вторинного процесу», що базується на свідомому й безсвідомому, і, котрому притаманна логіка, усвідомлення часу, простору та вербалізація вираження.

Цінним став і подальший розвиток цих висновків видатним психологом ХХ століття К. Юнгом, яким на підставі власної теорії стосовно типів людської особистості, було запропоновано дещо інший підхід до феномену «мислення».

Передусім, учений вважав за необхідне розглядати його у складі базових відношень, що впливають на свідому поведінку, — відчуттів, інтуїції, різних видів мислення та почуттів.

Окрім цього, К. Юнг визначив основні, на його думку, шляхи здійснення мислення людьми, а саме: а) коли у людини домінує мислення, котре базується на логіці та формальних судженнях і потребує абстрагування, аналізу, узагальнень; б) коли домінуючу роль відіграють почуття, а формулювання суджень будуються переважно на особистісних цінностях.

Цілком логічним продовженням цих тверджень стало виявлення К. Юнгом чотирьох типів особистостей, які мислять, і серед них:

- *сенсуально-мислячий* (коли робиться акцент на систематичній проробці об'єктивних даних, а увага концентрується на упорядкуванні, контролюванні й структуруванні інформації без зайвих ризиків);
- *інтуїтивно-мислячий* (такі люди схильні ігнорувати конкретну детальну інформацію та надають перевагу виявленню певних схем і новим перспективним можливостям);
- *сенсуально-чуттєвий* (коли найважливішими є гармонія, міжособистісні зв'язки, думки інших і найближчі проблеми, а факти, котрі стосуються людей важливіші за ті, що пов'язані з речами);
- *інтуїтивно-почуттєвий* (представників даного типу більше цікавлять широкомасштабні цілі та глобальні питання, вони цілком покладаються на власні судження і досвід, нерідко видаючи власну гадку за факти, у прийнятті рішень здебільшого орієнтуються на цілісне інтуїтивне сприйняття, а не на певні правила).

Насправді, як свідчить досвід, у процесі мислення у багатьох людей в різний час можуть проявлятися ознаки усіх чотирьох зазначених типів. Однак у більшості випадків усе ж таки наявне їхнє вибіркоче домінування, котре залежить і від багатьох особливостей кожної окремої людини. Адаже різні люди, навіть володіючи приблизно однаковим рівнем знань та інтуїтивно-почуттєвої розвиненості, усе ж таки відрізняються за уміннями це актуалізувати й творчо застосовувати.

Для повнішого розуміння окресленої проблеми варто згадати полеміку сучасних психологів стосовно поняття «бар'єр минулого досвіду», яким називають явище, коли минулий досвід використовується на підсвідомому рівні, що в свою чергу створює матеріальну основу «інсайту», такого необхідного у творчому мисленні.

Зрештою, на нашу думку, доцільно приєднатися до погляду М. Бахтіна, за яким — «в людині є щось, що вона сама може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, те, що не піддається зовнішньому визначенню» [3].

Стосовно сутності поняття «мислення» найбільш точним і конкретним, на наш огляд, варто визнати тлумачення досвідченого психотерапевта та дослідника Г. Адлера: «...мислення — одна з 4-х психологічних функцій, котра відповідно до своїх законів, веде дані змісти уявлень до понятійного зв'язку. Це є аперцептивна діяльність як така, вона розподіляється на активну та пасивну мисленеву діяльність» [1, с. 275].

Впродовж усієї історії людства, різні учені та мислителі, вивчаючи пізнавальні процеси, визнавали існування різноманітних підходів до дійсності, що

знайшли відображення у визначенні ними різних способів (видів) мислення. Це було пов'язано з тим, що: по-перше, способи мислення завжди породжуються в особливих історичних умовах, і по-друге — специфіка способів мислення визначається предметом пізнання та тими задачами, які ставить перед собою мисляча людина.

Зокрема, новітніми дослідниками проблем творчого мислення (Е. де Боно, Т. Б'юзен, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, О. Лурія, М. Мікалко, Дж. Надлер, А. Роу, О. Савенков, Р. Сперрі, Е. Фромм) було запропоновано понад двадцять видів мислення, найбільш актуальних і затребуваних у сучасному житті. Утім, представлення навіть такої кількості видів мислення не можна вважати вичерпним, хоча сам факт існування широкого кола цих видів, вочевидь, підтверджує те, що є чимало шансів, щоб до різноманітних проблем і підходити по-різному. Відтак, бачиться незайвим презентувати деякі із визначених згаданими дослідниками видів мислення, серед яких:

- *Аналіз.* Як відомо, аналіз розділяє ціле на складові, має на меті виявлення характеристик цих складових, їхніх взаємозв'язків та відношень до цілого. Окрім того, аналіз слугує основою власне дослідницького підходу.
- *Синтез.* У процесі синтезу окремі частини складаються в єдине ціле. Метою синтезу є побудова конструкції, що має задовольнити поставлену задачу, об'єктивно синтез — це ядро такої конструкції.
- *Цілісне мислення.* Сутність даного виду полягає у тому, що навіть, якщо кожна із складових досконала, то ціле може виявитися недосконалим. Тобто ціле може бути: більше суми складових, визначати характер складових, котрі динамічно взаємопов'язані й взаємозалежні, і тому їх не можна розглядати у відриві від цілого.
- *Системне мислення.* При сутнісній альтернативності традиційному мисленню цей вид мислення базується на потребі людини досліджувати та розуміти живі відкриті системи і вимагає враховувати усі наявні фактори та погляди. Окрім цього, таке мислення тісно пов'язане з цілісним мисленням.
- *Діалектичне мислення.* Таке мислення розвивається від тези до антитези, а за тим, у випадку успіху — до синтезу, котрий можна розглядати як рішення певної проблеми або стадію її вирішення. І, попри наявності полярності чи навіть конфлікту між двома визначеними позиціями, воно усе ж сприяє їхньому вирішенню.
- *Інтегруюче мислення.* Цей вид мислення формулює відмінності та проблеми таким чином, щоб було можливим обрати конкретні шляхи досягнення поставлених цілей, передовсім, шляхом багатооб'єктної або колективної взаємодії.
- *Латеральне мислення.* Цей вид мислення характеризується певною пропорційною нерівновагою діяльності правої або лівої півкулі мозку, тобто домінуванням тої чи іншої півкулі. Це створює ситуації, коли при вирішенні проблеми може виникати конфлікт між тим, що відчуває людина, та тим, що вона думає.
- *Дивергентне мислення.* Таке мислення пов'язане зі здібностями особистості генерувати безліч потенційних рішень проблеми та змогою розробляти

значну кількість ідей, теорій, концепцій, альтернатив, що свідчить про його творчий характер.

- *Конвергентне мислення.* Воно концентрує увагу власне на відповіді, на рішенні, ліквідуючи невизначеність, спрощуючи виникаючі ускладнення та підвищуючи рівень спроможності вирішувати різноманітні задачі.
- *Свідоме мислення.* Передусім, таке мислення систематизоване та за своєю природою лінійне й одноканальне. Окрім цього, воно здійснюється у реальному масштабі часу, отримуючи необхідну інформацію як з чуттєвих органів і досвіду, так і з абстрактних картин реальності.
- *Безсвідоме мислення.* Таке мислення не має заборон та працює скоріше і гнучкіше, ніж свідоме. Його особливістю є те, що воно краще справляється з невизначеностями і спроможне функціонувати у нелінійних багатоканальних режимах. Використовуючи попередній досвід на підтримку нових уявлень, цей вид мислення стає рушійною силою інтуїції та асоціювання, що сприяє розвитку творчого начала і успішній дослідницькій діяльності.
- *Дедуктивне мислення.* Його специфіка полягає у тому, що воно розвивається від загального до частки, від існуючих теорій і фактів — до конкретних фактів та рішень. А ще — воно орієнтоване на одержання «правильної» відповіді або відповіді, котрі витікають з теорії та якими при конструюванні можна скористатися.
- *Індуктивне мислення.* Такий вид мислення протікає від конкретного до загального і тому виступає основою наукових теорій та концепцій. Для нього характерним виступає прагнення досягнути єдиного широкого узагальнення, що включає та адекватно пояснює велику кількість конкретних спостережень у досліджуваній галузі.
- *Абдуктивне мислення.* Назва цього виду походить від англ. «abduction» — «відведення», що означає рух від результату й узагальнень до пропонування вирішення конкретної ситуації. Таке мислення ближче до дедуктивного виду, ніж до індуктивного, хоча іноді вміщує в собі одночасно їх обох і, відтак, адекватно пояснює чимало конкретних спостережень у певній царині.
- *Рефлексивне мислення.* Воно представляє певний активний споглядальний режим роздумів, котрий допомагає в умовах наявності різних альтернатив, і тому є дуже корисним у ситуаціях невизначеності.
- *Автоматичне мислення.* Зазвичай, таке мислення протікає неоднозначно, але дозволяє стрімко й ефективно діяти у різноманітних ситуаціях на основі відносно стабільних пізнавальних структур. Іншими словами, при такому мисленні людина може побачити й розпізнати лише те, що вже знає.
- *Активне мислення.* Такий тип мислення уможливорює сприйняття ситуації з різних боків та експериментування з новими відзивами і реакціями. А ще його сутність можна сформулювати як «рефлексію у дії».
- *Метафоричне мислення.* Мислення, котре шляхом створення художніх образів збагачує мову не лише загалом, а особливо мову художню. Воно не лише цілісне, але й гранично ємне та економічне.
- *Евристичне мислення.* Це мислення базується, перш за все, на інтуїтивних реакціях, пов'язаних з попереднім досвідом людини, котре використовується нею при вирішенні особливо складних проблем.



- *Плодотворне мислення.* При такому мисленні людина проникає у глиб речей, щоб розкрити їхню сутність та приховані зв'язки. Ще цей вид мислення характеризується об'єктивністю і повагою мислячого до певного предмета та здатністю бачити його таким, яким він є насправді, а не таким, котрим хотілося бачити — тобто вона небайдужа до об'єкта мислення, знаходиться під його впливом та зацікавлена у ньому.
- *Мислення прориву.* Основне у такому мисленні — зміна автоматичної реакції щодо потреби прийняття рішення. Воно, натомість, будується на сполученні та синтезі загальних рис окремих інтуїтивних підходів до пошуку рішень, котрі безсвідомо використовує індивід або група людей. З огляду на використання у ньому характерних аспектів східної філософії, пріоритетним для цього типу мислення стає не діяльність, а, передусім, чітке визначення цілей з відповідними розрахунками стосовно їхнього досягнення.
- *Мислення повного спектра.* Воно будується скоріше на синтезі, а не аналізі, концентрує увагу на реалізації рішень у майбутньому, а не проблемах минулого, забезпечує широкий простір для вибору рішень та безперервних змін й удосконалень, а ще — пробуджує творче начало у всій його повноті.
- *Творче (креативне) мислення.* Таке мислення характеризується як оригінальне, не подібне до інших, гнучке, гостре, нетривіальне, хоча різною мірою вміщує у собі ознаки багатьох презентованих вище типів. Водночас у своїй структурі воно має такі важливі складові, як: інтуїтивна (концентрування уваги на результатах та покладання на попередній довід); новаторська (систематизоване зосередження уваги на рішенні проблем і визнанні ролі фактів); образна (наявність спроможності до нестандартного міркування та високий рівень розвиненості уяви та асоціювання); надихаюча (сформованість системи мотивацій та концентрування уваги на змінах і власній самореалізації).

Стосовно останнього у зазначеному ряду типу мислення, а саме творчого мислення, цілком переконливим є умовивід Е. Фромма, який підкреслював, «процес творчого мислення у будь-якій галузі людської діяльності починається з такого стану, який можна було б назвати «раціональним прозрінням», котре само по собі є результатом того, що людина до того багато займалася, розмірковувала та спостерігала» [14, с. 173].

Загалом інтерес дослідників різних наукових галузей до творчого мислення пояснюється тим, що саме такий тип мислення допомагає людині сміливіше й розкутіше орієнтуватися у величезному потоці інформації, бо характеризується: самостійністю, гнучкістю, аналітичністю, розсудливістю, винахідливістю, глибиною думки, кмітливостю і навіть дотепністю.

Одним з найперших учених, який почав серйозно опікуватися проблематикою творчого мислення, був Дж. Гілфорд [15].

У науковому пошуці він дійшов висновку, що даному феномену притаманні такі особливості, як:

а) оригінальність, нестандартність, незвичайність вироблених ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни;

б) семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під певним кутом зору, знаходити нові варіанти його використання, розширювати горизонти його практичного використання;

в) образна адаптація, гнучкість, або спроможність змінювати сприйняття об'єкта таким чином, щоб помічати його нові, приховані від споглядання, сторони;

г) семантична спонтанна гнучкість чи спроможність до вироблення різних ідей в ситуації невизначеності, або такій, котра не містить орієнтирів для виникнення ідей.

Одночасно у вивченні творчого мислення, серед зазначених вище факторів, Дж. Гілфорд зосереджував увагу ще й на таких, як: «...здібність бачити проблему, генералізовану чутливістю до неї; стрімкість мислення; асоціативну стрімкість; продукуючу стрімкість та в якості першочергової — ідеаційну стрімкість, тобто стрімкість у виробленні значної кількості ідей, але протягом обмеженого досвіду чи відповідними умовами часу» [16].

Саме ці фактори були й залишаються актуальними до теперішнього часу в творчому розвитку будь-якого індивідуума, незважаючи на сферу його життєдіяльності та інші відмінності. Так, на думку вченого, педагога і психолога О. Савенкова, «Творче мислення — це не тільки те, що потрібно тому, хто займається творчістю. Творче мислення — це те, що необхідно кожній людині для успішного функціонування її інтелекту та мислення, для успішного набуття знань, котрі здаються звичайними» [12, с. 53].

За його переконаннями, високий рівень розвитку творчого мислення особистості неможливий без наявності «*open mind*» так званого «прийнятливості мислення», або розумово-пошукової активності, спрямованої на вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Таку активність учений трактує як мотиваційну складову дослідницьких здібностей людини, а її взаємозв'язок з дивергентним мисленням (з його продуктивністю, оригінальністю, гнучкістю, спроможністю до генерування та розробки ідей) та конвергентним мисленням (з його логічними алгоритмами, аналізом і синтезом) називає «необхідною умовою здійснення дослідницької діяльності, ...успішної розробки і вдосконалення об'єкта дослідження (або ситуації), оцінки знайденої інформації та рефлексії» [12, с. 41].

Важливо наголосити, що творче мислення, на думку Е. де Боно, може мати латеральний характер, що передбачає обробку інформації або за допомогою логіки, інтуїції та творчих здібностей. Це уможливує подолання пасивності мисленево-творчих процесів (сприйняття, уваги, пошуку альтернатив, проектування, «мозкового штурму» тощо) і виступає умовою для прогнозування та перетворення звичних уявлень, стереотипів, явищ у нові, нестандартні, оригінальні [7].

Останнім часом усе частіше учені наголошують на тому, що ХХІ століття слід називати століттям творчого мислення, коли наявним є феномен гармонійного розвитку та взаємодії правої та лівої півкуль головного мозку людини. Іноді таку особливість творчого (або симетричного) мислення ще називають амбідекстрією (від англ. «*ambidexterous*» — подвійна функція).

Вивченню специфіки взаємодії правої та лівої півкуль головного мозку людини присвятив чимало своїх фундаментальних праць видатний учений-психолог О. Лурія, який теоретично та експериментально довів, що закономірності міжпівкульної взаємодії належать до найважливіших основ роботи людського мозку як парного органу [9, с. 497]. За його висновками, це уможливує додаткові ресурси для створення нових, досконаліших за попередні методи навчан-

ня, що може сприяти найповнішому виявленню і реалізації творчого потенціалу особистості.

Загалом, згідно з науковими дослідженнями, у процесі мисленнєвої діяльності існують певні функціональні відмінності лівої та правої півкуль головного мозку.

Зокрема, ліва півкуля здійснює аналітичний спосіб обробки інформації; послідовний спосіб обробки інформації; аналіз за принципом індукції; обробку вербальної інформації; дискурсивне логічне мислення на основі рефлексії; виділення абстрактних властивостей об'єктів; класифікацію впізнавання зображень; домінує при розв'язанні вербально-логічних задач; забезпечує схематичне, абстрактне мислення з узагальненнями і вербальними позначеннями; пов'язується з довготривалою словесною пам'яттю; сприймає букви, слова, цифри; бере участь у сприйнятті нових стимулів; поступається правій півкулі у порівняннях та прийнятті рішень.

А права півкуля здійснює обробку невербальної інформації; одночасну обробку інформації та виділення конкретних властивостей об'єктів; паралельну обробку інформації; обробку тільки відомих стимулів; аналіз за принципом дедукції; механізм конкретного мислення; аналіз конкретних індивідуальних ознак об'єкта; структурний метод впізнавання зображень; пов'язується із зоровою пам'яттю, наочно-дійовим, образним мисленням, інтуїцією; домінує при вирішенні наочно-образних задач.

Характерно, що у творчому мисленні відчутно змінюються переваги однієї з півкуль над іншою і мисленнєвий процес здійснюється шляхом симетричного залучення обох півкуль головного мозку.

У даному контексті на беззаперечну увагу заслуговують наукові здобутки видатного психолога і нейрофізіолога Р. Сперрі, який за свої відкриття у галузі мозкових функцій, зокрема, функціональної спеціалізації правої та лівої півкуль головного мозку людини, був удостоєний Нобелівської премії. Свого часу він помітив, що різниця у функціонуванні лівої та правої півкуль мозку приводить до цілого спектру індивідуальних відмінностей людського інтелекту — від геніїв механіки та художніх геніїв, яким нерідко буває важко висловити свою думку словами, до тих, хто спроможний мислити виключно на вербальному рівні.

Як доводив своїми науковими розвідками Р. Сперрі, насправді існує два режими мислення — вербальний та невербальний, і вони порізно представлені — у лівій та правій півкулях головного мозку. Відповідно, на його думку, ліва півкуля функціонує здебільшого у логічному, аналітичному режимі і тому для неї характерні такі види мислення, як: інтелектуальне, конвергентне, цифрове, з внесенням пропозицій, лінійне, раціональне, послідовне, аналітичне та об'єктивне. Утім, для даної півкулі неадекватним є складний процес синтезу, який з легкістю здійснюється у правій півкулі. Окрім цього, для правої півкулі характерні зовсім інші види мислення, серед яких: інтуїтивне, дивергентне, аналогове, образне, нелінійне, афективне, множинне, цілісне, суб'єктивне.

У контексті зазначеного найбільший інтерес викликають такі детальні висновки у дослідженнях Р. Сперрі, як:

- різні півкулі людського мозку безпосередньо відповідають за різні види мислення;

- види мислення, характерні для лівої півкулі: інтелектуальне, конвергентне, цифрове, лінійне, генеруюче пропозиції, раціональне, послідовне, аналітичне, об'єктивне;
- види мислення, характерні для правої півкулі: інтуїтивне, дивергентне, аналогове, образостворююче, нелінійне, афективне, множинне, цілісне, суб'єктивне;
- існує два режими мислення — вербальний та невербальний, і вони окремо й достатньо відмінно представлені як у лівій, так і в правій півкулі;
- передня частина мозку у процесі прийняття рішення сполучає можливості і лівої, і правої півкулі.

Окрім того, ґрунтовне теоретичне й експериментальне вивчення згаданих проблем уможливили виникнення у Р. Сперрі й таких, безумовно, панівних висновків, серед яких те, що:

- фактично кожний індивід володіє повним аспектом розумових здібностей;
- ліва півкуля головного мозку людини охоплює такі сфери мисленнєвої активності, як: слова, логіка, числа, послідовність, лінійність, аналіз, переліки і списки;
- права півкуля пов'язана з іншими різновидами розумової діяльності, а саме: ритмом, просторовим сприйняттям, цілісним сприйняттям, уявою, мріями, кольором, об'ємом;
- а ще, у той час, коли ліва півкуля мозку активна, права — буває занурена у розслаблений стан, а коли ситуація змінюється і активним стає права півкуля, тоді навпаки розслабляється ліва півкуля (такий стан називають «альфа-ритмом»);
- якщо людина перед певною діяльністю зосереджується, то «альфа-ритм» зменшується і при напружених інтелектуальних зусиллях повністю зникає і тоді з'являється феномен, пов'язаний із симетричною діяльністю обох півкуль головного мозку [17, с. 209-229].

Тобто, безпосередньо змінюється домінування півкуль і мисленнєвий процес відбувається за одночасної участі обох півкуль, що свідчить про наявність переконливих ознак творчого (креативного) мислення.

Саме цей аспект підтверджує у багатьох своїх наукових працях відомий дослідник проблем творчого мислення Т. Б'юзен, підкреслюючи, що двохпівкульне (симетричне) мислення являє собою важливий чинник для успішного здійснення творчого розвитку особистості [5].

У ході проведення теоретико-експериментальних досліджень учений констатував факти, котрі переконливо доводять, що «у процесі активізації взаємодії лівої та правої півкуль мозку синергетично виробляється нова інформація, котра набуває ще більшої інтелектуальної і творчої потужності» [5, с. 23].

Крім того, ним було з'ясовано, що найчастіше таке явище спостерігається у стані спокою або розслаблення, умовного «спілкування» правої півкулі з лівою, котре найефективніше здійснюється: під час сну, перед сном та після пробудження, у процесі бігу, плавання, довгих поїздок на транспорті, прослуховування музики, машинального малювання, а також тривалих прогулянок, котрі ще древні римляни називали «*solvitas perambulum*» (досл. «вирішувати під час прогулянки»).

На підставі наведених Т. Б'юзеном прикладів можна стверджувати, що, як безпосередньо, так і опосередковано, кожний крок у житті людини починається із зародження в його голові тої чи іншої ідеї. Саме ідея більш за щось інше найчастіше стає для мислячої людини ключем до її майбутнього. Натомість без творчого мислення, без нестандартних або інноваційних ідей досягнення справжнього успіху насправді є проблематичним.

Таким чином, впливає перший висновок: чим більше конструктивних ідей буде спроможна генерувати особистість, чим прискіпливіше вона буде їх аналізувати та узгоджувати з власними поточними цілями, а далі діяти на їх основі, — тим реальнішою стає перспектива щонайкраще реалізувати усе задумане. Другий висновок полягає в тому, що кожна людина спроможна досягнути своєї мети, якщо вона над цим розмірковує та вірить у здійснення замисленого. Адже, вже давно відомо, що у житті практично немає перешкод, котрі було б неможливо подолати силою ідеї, силою думки, силою концентрації мислення. Третій висновок базується на популярному вислові талановитого Наполеона: «Уява править світом». Оскільки завдяки творчій візуалізації те, що спершу було лише ідеєю, може стати її втіленням у реальність. Для формулювання четвертого висновку можна навести твердження геніального А. Ейнштейна: «Уява важливіша за факти». Деталізуючи цю сентенцію ученого, можна сказати, що, на його погляд, уява, інтуїція, спроможність до асоціювання, інсайт і творчі здібності людини уможливають втілення її планів та мрій, котрі з огляду на певні факти спочатку здаються нездійсненими.

Отже, ймовірно, що без належної теоретико-методологічної ресурсної підтримки активізація творчого мислення особистості стає досить проблематичною. Відтак, вивчення, організація й методичне забезпечення досліджень основ творчості, творчого процесу і творчого мислення постає сьогодні як у нашій країні, так і за кордоном гострою необхідністю.

Новим кроком, спрямованим на розв'язання цих проблем, стало розширення галузі «еврилогія» шляхом відкриття такого новітнього наукового напрямку як «евристика». Відповідно, за рахунок цього, помітно розширився науково-понятійний апарат і у деяких дослідженнях усе частіше стали використовуватися поняття: «евристичність», «евристичне мислення», «евристичні якості», «евристичні методи і прийоми» тощо.

Предметом дослідження феномену «евристика» стало виявлення, обробка та упорядкування закономірностей, механізмів і методологічних підходів антиципації з подальшим конструюванням на цій основі нового знання й урізноманітнення способів творчої діяльності.

У даному контексті, зокрема, Я. Пономарьов вважав, що евристикою є абстрактно-аналітична наукова галузь, яка вивчає структурні рівні організації творчої діяльності та її продуктів [10]. На думку інших дослідників: Г. Альтшуллера, Г. Буша, В. Пушкіна, А. Столярова, — евристикою слід називати загальнонаукову теорію рішення проблемних задач, котрі виникають у процесі будь-якої людської діяльності [2; 4; 13].

Така ситуація у свою чергу означала, що питання творчості, як результату творчої діяльності, були доповнені евристикою, як дієвим способом розробки засобів, форм і методів отримання такого результату. Відтак, це уможливило

появу додаткових, по суті оптимальних підходів до розвитку й стимулюванню творчого мислення особистості.

Зважаючи на те, що у відповідності до викликів часу, традиційні стереотипні підходи до вирішення багатьох існуючих проблем усе частіше поступаються своїм місцем власне творчим підходам, найактуальнішими способами стають ті, котрі допомагають людині не задовольнятися абияким шаблонним розв'язанням важливих для неї задач, а цілеспрямовано та наполегливо шукати кращих, нових, оригінальних, нетрадиційних або нерідко й малопопулярних рішень. Таким чином, справедливим є твердження, що сьогодні неможливо уявити здійснення багатьох видів життєдіяльності людини без участі творчого мислення, яке є основою творчого розвитку особистості.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии / Г. Адлер; пер с англ. — М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1996. — 282 с.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука : теория решения изобрет. задач : [монография] / Генрих Саулович Альтшуллер. — М. : Наука, 1979. — 175 с.
3. Бахтин М. М. Человек в мире слов / М. М. Бахтин; [сост., предисл., примеч. О. Е. Осовского]. — М. : Рос. открыт. ун-т, 1995. — 140 с.
4. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. — Рига, 1985. — 138 с.
5. Бьюзен Т. Могущество творческого интеллекта / Т. Бьюзен. — Минск, 2004. — 180 с.
6. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — М. : Издательский центр «Академия», 1996. — 496 с.
7. Де Боно Э. Латеральное мышление: учеб. творческого мышления / Эдвард де Боно; пер. с англ. П. А. Самсонов. — Минск: Попурри, 2005. — 380 с.
8. Декарт Р. Разыскание истины / Рене Декарт; [пер. А. Гутермана и др.]. — СПб. : Азбука, 2000. — 284, [2] с. — (Азбука. Классика. Философия).
9. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — 1-е изд. СПб. : ПИТЕР, 2008. — 624 с.
10. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1976. — 303 с.
11. Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении : [Монография] / В. Н. Пушкин. — М. : Политиздат, 1976. — 271 с.
12. Савенков А. И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. — СПб. : ПИТЕР, 2004. — 272 с.
13. Столяров А. М. Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления / А. М. Столяров. — М., 1988. — 126 с.
14. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм; пер. с англ. — М. : Республика, 1992. — 430 с.
15. Gilford J. P. Intellectual Factors in Productive Thinking / J. P. Gilford // Exploration in Creativity. — N. — J., 1967.
16. Gilford J. P. Trait of Creativity / J. P. Gilford; Ph. Vernon (ed.). — Creativity, 1972. — pp. 142-161.
17. Sperry R. W. «Lateral Specialization of Cerebral Functions in Surgically Separated Hemispheres» in F. J. MacGuigan and R. A. Schoonover, eds., The Psychology of Thinking / R. W. Sperry. — New York: Academic Press, 1973. — pp. 209-229.

### 3. Зміст лекції на тему:

#### «ІНТУЇЦІЯ – НЕВІД'ЄМНА ЯКІСТЬ ТВОРЧО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ»

Як відомо, у людському мисленні існують дві системи одержання і аналізу сенсорних вражень — свідомої та підсвідомої, а доступ до інформації у цих системах нерідко здійснюється через інтуїцію. Тобто інтуїція пов'язана із виходом за межі логічного мислення, вона нібито випереджає діяльність свідомості, інтелекту, залишаючи останньому тільки формально-логічні результати. Ось чому таке невичерпне джерело споглядання та уявлення, як інтуїція, вже давно прийнято називати квінтесенцією творчих здібностей.

Широке коло учених вважає інтуїцію не лише невід'ємною складовою творчого мислення, але і конструктивним компонентом творчого розвитку особистості. Узагальнення наукових праць стосовно даної проблематики (Р. Арнхейм, Г. Адлер, А. Брушлинський, М. Бунге, С. Васильєв, Л. Виготський, Г. Гегель, М. Гончаренко, Р. Декарт, А. Ейнштейн, І. Зязюн, В. Ірина, І. Кант, А. Кармін, Дж. Кеко, Л. Левчук, Дж. Мерфі, М. Мікалко, Л. Орлова, Я. Пономарьов, В. Роменець, О. Савенков, Б. Спіноза, Б. Теплов, П. Торренс, Д. Уснадзе, З. Фрейд, Є. Хайкін, А. Шопенгауер та інші) уможливило розгляд різноманітних підходів до визначення закономірностей та механізмів цього явища і, зокрема, інтуїції як важливої частини творчого мислення.

Поняття «інтуїція» (від лат. «intueri» — пильно дивитися, споглядати) має чимало трактувань, серед них:

- «здатність до осягнення істини шляхом прямого її споглядання без обґрунтування за допомогою доказів» [16, с. 16];
- «прийм безпосереднього відображення дійсності, при якому висновок ґрунтується, головним чином, на здогаді, чутті, майже раптовому осяянні» [11, с. 74];
- «здогад, проникливість, які ґрунтуються на попередньому досвіді; у філософії — безпосереднє осягнення істини без наукового досвіду й логічних умовиводів» [13, с. 144];
- «одна з психологічних функцій, котра передає суб'єкту сприйняття безсвідомим шляхом. Інтуїція — це свого роду інстинктивне схоплення будь-яких змістів. Це ірраціональна функція сприйняття» [1, с. 274];
- «здібність виходити за межі наявного досвіду шляхом розумового осяяння, або узагальнення в образній формі непізнаних зв'язків і закономірностей» [12, с. 98].

Зацікавленість феноменом інтуїції не згасає з дуже давніх часів й до сьогодні. Ще у Древньому Єгипті інтуїцію визначали як «внутрішній голос», котрий є джерелом пізнання, осяяння, натхнення. Великого значення надавав інтуїції Ібн-Сіна (Авіценна), пояснюючи, що у порівнянні з мисленням, вона визначається раптовим «осяянням істини» у розумній душі.

У давньогрецькій філософії було також відомо про визначений Сократом феномен генія («даймося») — підкорення людини своєму внутрішньому голосу. А для Платона інтуїція завжди була найвищим рівнем людської мудрості, він вважав, що завдяки інтуїції особистістю пізнаються трансцендентні сутності (ідеї) та усе, з чого складається досвід її існування у просторі та часі.

З інтуїцією пов'язаний стан безпосереднього осягнення істини, який виникає у вигляді раптового надчуттєвого осяяння, або «інсайту», — поняття, котре до наукового обігу увів Платон.

У даному контексті надзвичайно показовим є приклад з життя такої геніальної особистості як Леонардо да Вінчі, який досконало володів даром передчуття чи власне інтуїцією. Так, ще не вирішивши певної проблеми, він говорив собі, що «вона вже вирішена». А пізніше, за його словами, — «просто згадував» про хід та результат її розв'язання.

За висновками багатьох дослідників різних епох і наукових напрямів, саме інтуїція виступає засобом переважної більшості надзвичайних відкриттів, формування найоригінальніших ідей, створення неймовірних мистецьких шедеврів. Адже широкий загал видатних учених, винахідників, художників, композиторів, письменників у своїй діяльності постійно спиралися саме на інтуїцію, не контролювану ні свідомістю, ні волею. Деякі з них наголошували на тому, що інтуїція ніби подібна до пророчого дару.

Насправді, численна кількість визначних наукових теорій, концепцій, відкриттів з'явилася на світ не лише у процесі напруженої мисленнєвої діяльності талановитих і геніальних людей, а дуже часто завдяки інтуїції, осяяння чи «видіння», або іншими словами — шляхом залучення підсвідомості. Певною мірою, інтуїцію можна назвати ясновидінням, адже це є спроможність отримувати також і об'єктивну інформацію про оточуючу дійсність, незалежно від відстані та часу.

Вже науково доведено, що творче мислення значно активізується, коли до ланцюжка логічних міркувань додається підключення підсвідомості та на інтуїтивному рівні здійснюється відмова від єдиного напрямку пошуку нестандартних рішень.

У даному контексті, важливим є те, що основоположник сучасної філософії Р. Декарт вважав інтуїцію найдосконалішим, достовірним, ясным і чітким видом знання, а Б. Спіноза трактував інтуїцію як «третій рід» пізнання, найбільш вірогідний, важливий та охоплюючий сутність речей у пізнавальному процесі поряд з чуттєвим пізнанням та логічним мисленням.

Справжнім джерелом для пізнання беззаперечних істин (аксіом) визнавав інтуїцію І. Кант. Натомість, Г. Гегель називав інтуїцію безсумнівними, «ясними як сонце» почуттями. Найвність інтуїції у всякій мудрості та геніальності, підкреслював А. Шопенгауер, адже, на його думку, з інтуїції можуть виростати оригінальні й істинні творіння. На прямому зв'язку інтуїції з творчістю наголошував З. Фрейд, характеризуючи її як підсвідоме потаємне першоджерело будь-якого творчого процесу.

Значне місце відводив інтуїції у науковій творчості справжній геній ХХ століття — А. Ейнштейн, підкреслюючи, що саме інтуїтивні процеси є чи не найважливішими складовими у науково-дослідницькій діяльності будь-якого ученого. І взагалі він називав інтуїцію специфічним способом взаємодії логічного і чуттєвого пізнання.

Таким чином, за переконаннями згаданих учених, інтуїцію необхідно розглядати як здібність людини до передбачення, котре базується на підсвідомості та поширюється поза обмеженими кордонами свідомості, а також як специфіч-



не вміння бачити ціле раніше його складових. Тобто інтуїція, як важлива ланка у структурі творчого мислення, спроможна бути особливим талантом, що має неабияке значення, як у дослідницьких пошуках, так і у творчій діяльності особистості.

Так, наприклад, Р. Арнхейм, вважаючи інтуїцію та інтелект формами когнітивної діяльності, підкреслював, що, з одного боку, «інтуїція схожа на дар з нізвідки, і тому здебільшого розглядається як надприродня, містична здібність, натхнення згори, а ще... як природжений інстинкт», а з іншого, «інтуїція — це когнітивна здібність, притаманна відчуттю, бо вона виникає тільки на базі безпосередніх емпіричних даних, отриманих у чуттєвому досвіді» [2, с. 25-26].

Загалом, сучасні учені: філософи, психологи, педагоги підкреслюють, що у творчій діяльності секрет успіху полягає скоріше не у так званому «раціональному» мисленні, а в тісному взаємозв'язку чіткої логіки та могутньої інтуїції. На їхню думку інтуїцію слід визначати як:

а) нерациональну здатність, яка не залежить ні від розуму, ні від почуттів людини;

б) нелогічну інтелектуальну здатність, без будь-якої конкретизації її специфіки;

в) здатність до сприймання;

г) неусвідомлений і нерідко миттєвий логічний процес;

д) специфічний спосіб взаємодії логічного та чуттєвого.

У цьому аспекті на особливу увагу заслуговує теорія інтуїції, розроблена видатним вітчизняним психологом Б. Тепловим, у якій він стверджував, «Психологічна своєрідність акту інтуїції як раз полягає у тому, що в ньому правильність рішення не так вираховується... скільки вбачається» [14, с. 325].

Поряд з цим, Б. Теплов називав інтуїцію підсумком значної попередньої інтелектуальної роботи особистості та визнавав необхідність обґрунтування інтуїтивної здогадки розгорнутими доводами, наполягаючи на тому, що: «вміння охоплювати одразу усі сторони питання, швидко аналізувати матеріал надзвичайної складності, систематизувати його, виділяти суттєве, намічати план дій і у випадку необхідності миттєво змінювати його — усе це навіть для найталановитішої людини неможливо без дуже ґрунтовної інтелектуальної підготовки» [14, с. 333].

А визначення сучасними ученими таких двох різних стилів інтелекту, як умисне упорядкування думок, котре знаходить відображення у свідомому мисленні, та стиль, при якому думки потрапляють до свідомості без розкриття їхнього джерела і способу формування, що проявляється у безсвідомому мисленні, — у контексті творчого розвитку особистості заслуговує на особливу увагу. Адже давно відомо про існування у людському мисленні двох систем одержання й аналізу сенсорних вражень — свідомої та безсвідомої.

Разом з тим, за переконаннями Л. Виготського, «Безсвідоме не відокремлюється від свідомого непрохідною стіною. Процеси, що започатковані у підсвідомому, нерідко мають своє продовження у свідомості, і, навпаки, багато свідомого витісняється нами у підсвідому сферу» [5, с. 96].

Наразі, на визначній ролі психічної установки як форми прояву безсвідомого наполягає Д. Узнадзе, який підкреслює: «Цілком закономірно вважати, що

коли і виявляється у нас щось без участі свідомості, то це, передусім, установка, стан суб'єкта в цілому, котрий не може бути окремим актом свідомості» [15, с. 178].

Підтримуючи висновки Д. Узнадзе, учений-філософ І. Зязюн стверджує, що «неусвідомлені психічні установки створюють вибіркочу спрямованість уваги на відповідні ситуації і властивості об'єктів, визначаючи тим самим ідею і сюжет твору; потребу в реалізації цих установок зумовлює самовираження; творча індивідуальність творця зумовлюється всією системою його особистісних установок» [7, с. 21].

«Безсвідоме, на думку І. Зязюна, зумовлює всі види людської творчості як вищої і найбільш складної форми психічної діяльності», у тому числі й самовідображення, що є «важливим регулятивним і санкціонуючим фактором пізнавального процесу і розгортається в свідомо-безсвідомому контурі, але порівняно з відображенням зовнішніх об'єктів, як правило, не досягає адекватної вербалізації. Воно залишається на периферії поля свідомості, його зміст організований інакше, ніж зміст відображення зовнішніх об'єктів. Є підстави передбачати, що неусвідомлені механізми самовідображення достатньо специфічні, їх аналіз – необхідна умова розуміння будь-якого пізнавального процесу» [7, с. 16].

Інші дослідники визначають інтуїцію як засіб одержання когнітивної чи іншої інформації шляхом, який не пояснюється логікою. Особливістю даного феномену є і те, що у підсвідомій системі кожного індивіду знаходиться значний обсяг різноманітної інформації, картин, образів, запахів й інших сенсорних сигналів, які він використовує з метою здійснення порівняльного аналізу нової та вже існуючої у мозку інформації, що відіграє важливу роль у пізнавальному або творчому процесі й котрі супроводжують людину в її життєдіяльності.

Особливу цікавість викликають несподівані на тлі традиційних підходів до феномену «інтуїція» висновки новітніх учених-психологів О. Белінга та Н. Екеля, які наполягають на узгодженості визначення дослідниками сутності окресленого поняття і розглядають інтуїцію, передусім, як: паранормальну силу («шосте почуття»), безсвідомий процес, рису характеру, набір дій, спорожнений досвід, залишок категорію [17, с. 49].

Разом з тим, учені різних наукових галузей, досліджуючи проблеми, пов'язані з інтуїцією, виділяють декілька основних її форм, серед яких: інтелектуальна, чуттєва, містична, творча.

Зокрема, наприклад, інтелектуальну інтуїцію визнавало чимало вчених від Платона до Ф. Шеллінга, обґрунтовуючи її сутність здатністю усвідомлювати істину так званими «очима розуму».

Наприклад, такий сучасний учений-психолог як Е. Берн, вивчаючи феномен інтелектуальної інтуїції, підкреслює, що сутність такої форми інтуїції розкривається у ситуації, коли людина певною мірою дещо знає про щось, але не усвідомлює, яким чином вона про це дізналася. Тобто інтелектуальна інтуїція «працює» з чуттєвим образом, а її «продуктом» стає розуміння того, що у підсумку людиною все ж таки було усвідомлено [3].

Інший психолог сьогодення – Дж. Кехо, наполягаючи на важливості зв'язку так званого «раціонального» мислення з могутньою інтуїцією, підкреслює, «У вашій свідомості можуть існувати лише ваш особистий досвід та знання,

у той самий час як підсвідомість пов'язана з цілою системою, маючи доступ до усієї інформації, котра у ній зберігається, і шлях до якої ви одержуєте через інтуїцію» [9, с. 59-60].

Тим часом, інша форма інтуїції — чуттєва інтуїція уможливує сприймання істини за допомогою зовнішніх відчуттів та являє собою синтезування чуттєвими органами інформації у так званій єдиний образ (схему). Таку форму інтуїції також традиційно називають «шостим чуттям». Для прикладу, М. Бунге розглядає чуттєву інтуїцію як інтуїцію сприйняття та уяви [4, с. 94].

Як натхнення трактується більшістю дослідників містична інтуїція. У такій інтуїції учені вбачають надприродну здатність, яку називають «одкровенням» чи «благодаттю». У нинішньому бутті з містичною інтуїцією дедалі більше пов'язують діяльність особистостей з надмірними або надприродними інтуїтивно-сенситивними можливостями, серед яких є: екстрасенси, психотерапевти, іконописці, провидці, медіуми та інші. Окрім того, останнім часом осіб з означеними здібностями помітно побільшало не лише серед учених, або фахівців власне творчих спеціальностей, але навіть у колі пересічних людей.

У структурі містичної інтуїції деякі дослідники також виділяють її найвищий — феноменологічний рівень, вищим за який може бути лише безпосереднє «підключення» до всесвітньої нейромережі.

Одним з перших дослідників теоретичних проблем відносно існування містичної інтуїції у сучасних умовах став філософ і антрополог Т. де Шарден, який, як прихильник новітньої ідеї ноосфери, був переконаний у тому, що інтуїція є усвідомленою інформаційною взаємодією неймовірно чутливих людей з енергоінформаційним полем Землі та Всесвіту.

Водночас, зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що у творчому процесі, в якому взаємопов'язані й взаємозалежні свідоме та підсвідоме, інтуїція, як акт миттєвого осяяння, прозріння, інсайту, відчутно домінує саме у підсвідомому компоненті мислення. Тому це явище ще називають «творчою інтуїцією», а, з огляду на її присутність переважно у художній творчості, і «художньою інтуїцією».

До творчої інтуїції відносяться такі її різновиди, як: «концептуальна інтуїція» (яка є результатом формування нових понять на засадах вже відомих наочних образів) і «ейдетична інтуїція» (як результат побудови нових наочних образів на основі вже існуючих понять) [8, с. 33].

Разом з тим, творча (художня) інтуїція характеризується, як: «найважливіший елемент творчого мислення, що стосується такого боку художньої діяльності і художньої свідомості, як творчість, сприйняття, істина. У загальному сенсі, коли інтуїція визнається однаково важливою і в мистецтві, і в науці, — є тим самим, що й особливе усвідомлення істини, котре існує поза опори на мисленнєві форми пізнання, пов'язані з тим чи іншим типом логічного доказу. Тому художня інтуїція найбільш важлива у творчості. Причому особливо яскраво вона проявляється на первинному етапі творчого процесу, найчастіше — у будь-якій «проблемній ситуації» [10, с. 57-58].

На виключному підйомі інтуїтивних відчуттів у момент натхнення наголошує дослідник-психолог М. Гончаренко, підкреслюючи, що «сила інтуїції іноді досягає такої інтенсивності, котра не усвідомлюється цілком самим автором,

не скеровується його холодним розумом, і тому неймовірно результати такого пориву часом виявляються несподіваними для самого художника або ученого» [6, с. 242]. Разом з тим, «інтуїція тим яскравіша, а її втручання до процесу творчості тим дівіше, чим значнішим досвідом володіє творець, чим ширшими і глибшими є його знання про світ» [6, с. 253].

Цим додатково підтверджується те, що найкраще творча (художня) інтуїція буває добре розвинута, значною мірою, у митців образотворчого, музичного, літературного, театрального мистецтва, дизайну, архітектури, хореографії, кіно, художньої фотографії тощо, а також у вчених різних наукових галузей. Відомо, що їхня здібність до інтуїтивного передчуття складає понад 50%, тоді як у звичайних людей вона не перевищує 1-3%. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що саме у підсвідомості творчо розвинених особистостей народжується значна кількість інтуїтивних рішень, котрі згодом і приводять їх до успіху в певній професійно-творчій діяльності.

Зважаючи на це, осмислення можливостей отримувати інформацію нетрадиційним, тобто інтуїтивним способом, виступає не метою, а лише умовою для повнішого сприйняття оточуючого світу, для того, щоб майже кожна особа відчула себе «майстром» свого життя, адже її здібність використовувати «підказані» інтуїцією рішення є однією зі складових успіху та показником того, наскільки у неї розвинуте внутрішнє «Я».

При цьому слід зазначити, що далеко не останнім у процесі так званого інтуїтивного передчуття чи передбачення відіграє підсвідома візуалізація образів природи, явищ, істот, предметів тощо.

Отже, у підсумку ймовірно є те, що будь-яка людина може володіти відповідним інтуїтивним потенціалом, якщо буде виробляти бажання прислуховуватися до власного внутрішнього голосу, довіряти внутрішньому зору, а також дослухатися до тої інтуїції, якою володіють й інші люди.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии / Герхард Адлер; пер. с англ. С. А. Удовик. — М. : Рефл.-бук; К. : Ваклер, 1996. — 278, [3] с.
2. Арнхейм А. Новые очерки по психологии искусства / А. Арнхейм; пер. с англ. — М. : Прометей, 1994. — 352 с.
3. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн; пер. с англ. — СПб. : «Братство», 1992. — 384 с.
4. Бунге М. Интуиция и наука / Марио Бунге; пер. с англ. Е. А. Польского. — М. : Прогресс, 1967. — 187 с.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1997. — 379 с.
6. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке / Н. В. Гончаренко. — М., 1991. — 273 с.
7. Зязюн І. А. Безсвідоме у виявах пізнавально-творчого процесу особистості / І. А. Зязюн // Творчий розвиток особистості засобами мистецтва : Навчально-методичний посібник / За ред., передмова Н. Г. Ничкало. — Чернівці : Зелена Буковина, 2009. — 251 с.
8. Кармин А. С. Творческая интуиция в науке / А. С. Кармин, Е. П. Хайкин. — М. : Знание, 1971. — 95 с.
9. Кехо Дж. Подсознание может всё! / Дж. Кехо; пер. с англ. — Минск : ООО «Попурри», 2002. — 176 с.

10. Краткий словарь по эстетике : Книга для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. — М. : Просвещение, 1983. — 223 с.
11. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. — К. : Вища школа, 1982. — 215 с.
12. Савенков А. И. Путь к одарённости : исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. — СПб. : Питер, 2004. — 272 с.
13. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів. — 3-те вид., випр. і доп. — К. : В-во «ДОВІРА», 2005. — 448 с. — (Словники України).
14. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — М., 1961. — 536 с.
15. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. — Тбилиси : АН Груз. ССР, 1961. — 210 с.
16. Философский энциклопедический словарь. — М. : Советская энциклопедия, 1983. — 815 с.
17. Orlando Behling. «Making Sense Out of Intuition Academy of Managment Executive» / Orlando Behling, Norman L. Eckel. — Vol. 5. — № I. — 1991. — p. 49.

#### 4. Зміст лекції на тему:

#### **«РОЗВИТОК УЯВИ У ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА»**

Унікальним й досі не повністю дослідженим явищем називають уяву, загадка якої протягом довго часу намагаються розгадати та пояснити різні «шукачі істини». Разом з тим, основним висновком учених на сьогоднішній день є те, що уява, беззаперечно, відіграє суттєву роль у кожному без винятку творчому процесі загалом і у творчій діяльності фахівців з образотворчого мистецтва зокрема.

Відомо, що разом з творчим мисленням, інтелектом та інтуїцією, які відіграють визначну роль у будь-якому творчому процесі, особливе місце належить уяві. При цьому важливо наголосити, що безліч митців та учених різних галузей найчастіше набирають своє натхнення для злету власної, по суті, унікальної уяви саме з глибин інтелекту та підсвідомості.

Відтак, цілком закономірним є увага дослідників багатьох наукових напрямів (Г. Адлер, Р. Ассаджолі, А. Бергсон, А. Брушлинський, Л. Виготський, В. Вунд, Дж. Гілфорд, Я. Голосовкер, Р. Декарт, Р. Джонсон, А. Ейнштейн, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Запорожець, Л. Кар, Ц. Короленко, О. Левицький, А. Лурія, У. Нойман, А. Петровський, Т. Рібо, І. Розет, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Спіноза, З. Фрейд, Г. Фролова, Г. Шевченко, К. Юнг, Б. Юсов та інші) до зазначеного феномену, котрий розглядається і як вихідна творча сутність, і як провідна людська здібність, і як важливий фактор творчого розвитку особистості.

А ще уяву трактують як спроможність свідомості створювати образи, уявлення, ідеї у таких психічних процесах, як планування, моделювання, асоціювання, гра, творчість. При цьому, гідний уваги той факт, що слова «уява» і «фантазія» у науково-понятійному апараті використовувалися раніше й уживаються досі як майже ідентичні. Хоча, водночас, у деяких випадках, відповідно до контекстів, у різних мовах вони певною мірою дещо відмінні за нюансами, наприклад: а) «phantasia» (гр.) — уява, творча уява, створення нових образів на основі колишніх сприйнять, продукт уяви, мрія, вигадка, щось неправдоподібне; б) «воображение», «представление», «фантазія» (рос.) — уява, уявлення, уявляння (процес), фантазія; в) «fancy», «fantasy», «imagination» (англ.) — уява, фантазія, гра уяви, вигадка, удавання, примха, химерія; г) «immaginazione»,

«fantasia», «fantasticheria» (італ.) — уява, фантазія, видумка, що робить видимим вимисел.

Насправді визначенням змісту поняття «уява» широке коло учених опікується вже понад дві тисячі років поспіль. Нерідко відносно творчої уяви ними використовується інша назва даного поняття — «фантазія». При цьому, під уявою розуміється вміння подумки на базі своїх знань та досвіду створювати нові об'єкти, ідеї, твори, а під фантазією — уміння, використовуючи інтелектуальний і творчий потенціал, вигадувати нові, але не завжди реальні, казкові, неймовірні ідеї, об'єкти, ситуації.

Одними з найдавніших дослідницьких підходів стосовно розуміння феномену «уява» (фантазія) вважаються погляди Лукреція Кара, який трактував його як результат випадкового збігу якихось образів і їхніх складових у часі та просторі. Але, разом з тим, цей філософ-матеріаліст підкреслював, що насправді уява нічого принципово нового не створює, а лише поєднує незвичайним способом звичайні уявлення. Відтак, вивчаючи особливості уяви, вже тоді, хоча й опосередковано, він почав розробляти ідеї аналізу, синтезу і рекомбінації (перестановки).

Згодом, на початку ХХ ст. відомий психолог-дослідник Т. Рібо, ґрунтовно вивчаючи сутність уяви, у своїй роботі «Творча уява» утверджував саме творчу природу даного явища, призованого, передусім, з чогось вже відомого створювати нове та наголошував на спроможності творчої уяви представляти образи ймовірного, майбутнього, бажаного, можливого — нерідко навіть у загострених, гіперболізованих, ідеалістичних формах. Зокрема, учений визначив дві основних операції, притаманних творчій уяві: дисоціацію (перший етап, підготовка матеріалу для нового сполучення елементів уяви, або своєрідне подрібнення чуттєвого досвіду) та асоціацію (створення цілісного образу з елементів виокремлених образів, етап створення нових сполучень, нових образів) [8, с. 11-17].

Згодом багатьма ученими було підтверджено, що уява базується та залежить від об'єктивно існуючого зовнішнього світу, і тому найнеобхіднішою умовою високого рівня її розвитку є наявність у людини ґрунтовних знань і багатого досвіду в різних царинах життя. Пізніше усі ці наукові «знахідки» стали поштовхом для новочасних учених у їхніх дослідженнях щодо аналітико-синтетичного характеру процесів уяви (фантазії), її основних функцій, а також вивчення шляхів виникнення асоціацій при побудові уявлень (образів), спроможних забезпечити створення моделей нових, раніше не виникаючих у людському досвіді ситуацій. Водночас, з'явилися оригінальні твердження стосовно «розчинності» уяви у таких функціональних явищах, як:

- сприйняття, що постачає певні об'єкти;
- пам'ять, котра ці об'єкти відтворює;
- розум, який надає пропорції та єдність;
- інтелектуальна чуттєвість, що уможливує насолоду від здійснення процесів уяви.

А ще, з огляду на виявлення того, що уява, значною мірою, ґрунтується на безсвідомому, стало дедалі очевиднішим — вона ще й уможливує перебіг ні з чим не зрівняних процесів, коли у людському мозку, завдяки накопиченим знанням і набутому досвіду, шляхом творчої переробки сприйнятих елементів

дійсності створюються та «оживлюються» нові образи і будуються їхні взаємозв'язки у зовсім нових сполученнях. Йдеться про те, що до здійснення процесу уяви найчастіше спонукає невизначеність якоїсь проблемної ситуації, коли досить важко прийняти адекватне рішення через відсутність достатнього обсягу знань чи необхідної інформації, котрі, як зазначалося раніше, є особливо важливими у мисленні. До того ж з'ясувалося, що створювані уявою образи за наочно-конкретним характером дещо подібні до образів, які виникають в пам'яті у процесі сприймання. Таким чином, іноді образи уяви (фантазії) досягають такої достовірності, що нерідко просто інтегруються з образами пережитого людиною насправді.

У продовження розгляду різних аспектів окресленої проблеми варто визнати, що надзвичайно цікавим і переконливим виглядає трактування сутності поняття «фантазія», зроблене послідовником К. Юнга — дослідником-психологом та лікарем Г. Адлером, який зазначав, «фантазія — безпосередній вираз життєдіяльності, психічної енергії, котрий дається свідомості не інакше, як у формі образів чи змістів. Викликається у більшості випадків або у результаті настороженої інтуїтивної установки, або є вторгненням безсвідомих змістів до свідомості» [1, с. 277]. Особливу зацікавленість, викликає погляд на сутність уяви прибіжника ідей З. Фрейда та одного з авторів концепції психоаналізу і психосинтезу — психолога Р. Ассаджолі, який до того ж розробив конструктивні методики тренування та ефективного використання уяви. При цьому показовим є те, що з-поміж таких методик одне з перших місць займає методика так званої візуалізації, котра пізніше за змістом та формами набула функції «творчої візуалізації». Здійснюючи свої, безперечно, важливі дослідження, Р. Ассаджолі писав: «Уява — це функція, котра сама по собі є деякою мірою комплексною, тому що може діяти на декількох рівнях одночасно: на рівні відчуття, почуття, мислення та інтуїції. Воно включає різні типи уяви: візуалізацію — виклик зорових образів; слухову, тактильну, кінестетичну уяву тощо. Уява як функція, що викликає та створює образи, є однією з найважливіших спонтанно діючих функцій людської психіки, як відносно її свідомих, так і безсвідомих аспектів чи рівнів». Тому «практикування методики розвитку та застосування уяви являється одним з найкращих шляхів до синтезу її різноманітних функцій» [2, с. 161].

Інший сучасний дослідник-психолог Р. Джонсон, визначаючи уяву, як «орган зв'язку, що застосовує високорозвинену, складну мову символів для виразу змісту безсвідомого» [5, с. 32], підкреслював, «Безсвідоме може подолати прірву між ним і свідомим розумом двома способами. Один спосіб — це сновидіння, другий — уява» [5, с. 11]. Всебічно та ґрунтовно вивчаючи природу уяви (фантазії), учений дійшов висновків, що «уява — здібність розуму до створення образів, інструмент, володіючий можливістю вибрати в образну тканину істоти із внутрішнього світу, щоб ми могли їх побачити; фантазія — це наша здібність «робити видимим» зміст внутрішнього світу шляхом надання йому форми, його персоналізації; усвідомлена участь у події, котра уявляється, перетворює пасивну фантазію в Активну уяву» [5, с. 33-36]. Зрештою ученими було визначено декілька видів уяви і серед них: активну (при «включенні» відтворюючої

та творчої уяви), пасивну (коли уява є неусвідомленою), продуктивну, відтворюючу, конкретну, абстрактну.

Відповідно до зазначеного, існує можливість з'ясувати, чому уяву прийнято характеризувати за її активністю, пасивністю та дієвістю. Тому в контексті проблем розвитку уяви у фахівців з образотворчого мистецтва важливо згадати, що сучасні дослідники до активних форм уяви відносять творчу і так звану відтворювальну уяву. При цьому під творчою уявою розуміється цілком самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних творах, предметах, явищах, а під відтворювальною — створення образів, котрі відповідають, здебільшого, конкретним характеристикам чи описам ознак певних об'єктів.

Таким чином, стає очевидним і повністю сприйнятливим вислів А. Ейнштейна про те, що вміння уявляти є вищим за ерудицію, оскільки саме завдяки уяві створюється не лише величезна кількість мистецьких творів, але і генерується безліч різноманітних оригінальних ідей та здійснюється чимало наукових відкриттів. При цьому разом з мисленням у процесі наукової творчості уява виконує у ньому специфічну функцію, відмінну від тої, яка властива саме мисленню.

На додаток до висловленого, майже вичерпним можна назвати тлумачення сутності уяви, зроблене у другій половині ХХ століття визначним вітчизняним психологом А. Петровським: «Характеризуючи уяву з боку її механізмів, необхідно підкреслити, що її сутність складає процес перетворення уявлень, створення нових образів на базі вже існуючих. Уява, фантазія — це відображення реальної дійсності у нових, неочікуваних сполученнях та зв'язках» [3, с. 225-226].

Окрім того, на думку цього ученого, уява є незамінною у передбаченні майбутнього, оскільки «може виступати як засіб створення образів, що не програмують активну діяльність, проте замінюють її, передуючи відображенню дійсності у досить конкретній формі» [3, с. 222].

На творчій природі уяви наполягав ще один відомий учений-психолог О. Запорожець, підкреслюючи, що «уява, відіграючи важливу роль у діяльності людини, в процесі цієї діяльності змінюється і розвивається» [6, с. 87]. На думку ученого, залежно від конкретних умов, процеси уяви відрізняються, перш за все, ступенем їхньої довільності та творчої спрямованості.

Відповідно, дослідникові вдалося виявити такі різновиди уяви, як: мимовільну, довільну, відтворювальну та творчу. І найбільш характерним для них він вважав:

- для мимовільної уяви — те, що «людина створює певні образи без всякого наміру зі свого боку» (як приклад — образи сновидіння, котрі ненавмисно, самі по собі виникають та змінюються);
- для довільної — те, що «людина ставить перед собою мету уявити що-небудь і свідомо спрямовує роботу своєї уяви, виходячи із наявного в неї творчого задуму» (коли робота уяви підкоряється певним цілям або завданням);
- для відтворювальної — те, що людина «створює образи того, що вже є, що вже відомо, але що нами особисто ще не було безпосередньо сприйнято» (коли створення образу якого-небудь предмета чи явища здійснюється в уяві за певним описом);



- для творчої уяви — найхарактерніше те, що вона є «самостійним створенням образів нових предметів, мисленим перетворенням дійсності» (тобто спочатку людина будувє в уяві свій творчий задум, а вже потім його творчо реалізує) [6, с. 91-92].

Відтак, незважаючи на деякі відмінності у визначеннях О. Запорожцем різновидах уяви, власне, всі вони більшою чи меншою мірою мають творчий характер. Важливою особливістю творчої уяви є саме активне використання не тільки накопиченого раніше естетичного досвіду, але й усвідомлене розширення власного асоціативного фонду, а також необхідного для забезпечення відповідного емоційно-чуттєвого стану будь-якої людини-творця. Отже, стає цілком зрозумілим те, що для оптимального творчого розвитку особистості бажано, щоб саме творча уява переважала над іншими її формами, наприклад, такими як пасивна або просто фантазійна мрійливість. Але найвагомішим є й те, що саме творчу уяву сучасні дослідники вважають беззаперечно активною, і тому до неї відносять конструювання нових образів, уявлень і описів, що базуються на певній вербальній інформації, схемах чи знаках, з метою подальшого відтворення або переосмислення отриманих до того даних.

Для прикладу, глибоке вивчення ученими — Ц. Короленко і Г. Фроловою даної проблеми уможливило чітке і переконливе визначення ними сутності творчої уяви та її ролі для творчої розвиненості особистості. Адже, на їхній погляд, «творча уява — це такий вид уяви, в ході якого людина самостійно створює нові образи та ідеї, що мають цінність для інших людей або для суспільства у цілому і які втілюються у конкретні оригінальні продукти діяльності», а ще вона «є необхідним компонентом та основою усіх видів творчої діяльності людини» [7, с. 375].

Тому, без сумніву, особливо цінним у науковому доробку ще одного сучасного дослідника-психолога В. Роменця являється чітке визначення й обґрунтування основних видів уяви з урахуванням їхньої взаємодії. Отже, здійснюючи відповідне дослідження, учений у якості основних видів уяви виокремив: уяву синкретичну (міфи, магія); уяву наукову (гіпотези, що не потребують доказу); уяву художню (образ, що не потребує доказу). При цьому малося на увазі, що синкретична уява може безпосередньо взаємодіяти як з науковою, так і з художньою уявою, фактичним доказом може виступати наприклад, коли за допомогою фантазії було знайдено ключ до розшифрування стародавніх клинописних текстів.

Проте процес взаємодії тільки наукової уяви з художньою, за переконанням дослідника, «дають евристичний поштовх як для науки, так і для мистецтва», а «творчість Леонардо да Вінчі, Ломоносова, Франка, Ціолковського та багатьох інших учених і митців підтверджує цю думку». Це, вочевидь, пов'язано з тим, що «як художня, так і наукова фантазія відтворюють певну подію у формі образу або думки (ідеї)» [9, с. 144-145]. А тому необхідно констатувати, що у минулому столітті чимало учених не зовсім переконливо використовували поняття «уява» та «творчість» разом, підкреслюючи їхній практично нерозривний зв'язок. Унаслідок цього, поняття «творчість» нерідко тлумачилося не інакше, як «прикладна уява».

Проте вже наприкінці минулого століття увага вітчизняних учених активувалася не лише у бік проблем творчості як такої, але, що особливо цінне, до проблем, безпосередньо пов'язаних з уявою (фантазією). Саме тоді з'явилася науково-педагогічна концепція поліхудожнього розвитку школярів як частини їхнього творчого розвитку. Авторами даної концепції були Г. Шевченко і Б. Юсов — загальновідомі представники новітньої вітчизняної педагогічної науки. Зазначена концепція базувалася на гіпотезі, суть якої полягала в тому, що центральним процесом для художньої (творчої) діяльності виступає уява, значимість якої обов'язково необхідно підвищувати, перш за все, шляхом «розведення» категорій «творчості» та «уяви». Тобто цими дослідниками передбачалося на практиці розвести категорії «творчості» та «уяви», водночас, підвищуючи значення розвитку фантазії. Зокрема, вони підкресливали, що при розведенні уяви і творчості, з'являються підстави більше не ототожнювати ці поняття. Відповідно, на їхню думку, «творчість» має розглядатися, передусім, як професійна сторона художньої діяльності, або як суто діловий аспект художнього продукту, а «уява» — як провідна якість внутрішнього духовно-творчого прояву людини у мистецтві та як важлива складова формування у неї культури в широкому сенсі. Іншим важливим елементом окресленої гіпотези було названо «інтеграцію різних видів мистецтва», що, за переконанням авторів, уможливило впровадження системи висхідних рівнів поліхудожнього процесу, коли у певній черговості слід представляти різні прошарки уяви. І поміж них такі, як: картинний (кіно, відео); вербальний (слово); сенсорний (жест, міміка, рух, звук, колір, форма, аромат, простір і т.д.), котрі на найвищому щабелі можуть «дозріти» до рівня так званої «поліфонічної уяви» [4, с. 41].

Розробляючи таку концепцію, Г. Шевченко і Б. Юсов були переконані, що за умов теоретичного та практичного доведення актуальності, оригінальності та конструктивності положень відповідної гіпотези, стане можливим для будь-якої людини повноцінно сприймати, мислити, прогнозувати, уявляти й діяти у поліхудожньому просторі, або по суті — кожній особистості як творчо розвиватися, так і творчо самореалізовуватися.

На додаток до сказаного, варто процитувати глибокі, доречні та корисні думки одного з видатних філософів минулого — А. Шопенгауера, який зазначаючи, що світом насправді слід називати те, чим ми його представляємо, або іншими словами — фантазмагоричною завесою, зітканою з образів, відкинутих на неї з космічних глибин. Ще він вважав уяву (фантазію) «суттєвою частиною геніальності» людини. У своїй праці «Основні ідеї естетики» дослідник, аналізуючи значення фантазії для максимально творчої особистості — тобто генія, писав: «...якби фантазія не розширювала його горизонту за межі його власного досвіду і не надавала йому можливості з малого, дійсно підпадаючого під його спостереження, відновлювати усе інше і, таким чином, пропускати перед собою усі можливі картини життя. До того ж, дійсні об'єкти завжди бувають вкрай недосконалими екземплярами представленої в них ідеї: тому геній потребує фантазії, щоби бачити у речах те, що природа дійсно створила... Відтак, фантазія розширює кругозір генія за межі передуючих його особистості реальних об'єктів, як відносно їхньої кількості, так і стосовно якості. У цьому власне причина, чому незвичайна сила фантазії є супутницею, навіть умовою геніальності» [9, с. 415-416].

Таким чином, слід визнати, що розвинена уява (фантазія) — це безцінна властивість оригінального, нестандартного, творчого мислення та ще один з найвагоміших чинників будь-якої, та особливо творчої, у тому числі художньої і наукової діяльності. Мається на увазі ще й те, що уява (фантазія) може не лише активізувати творчу діяльність, але, певною мірою, навіть замінювати її. Отже, у підсумку доцільно визнати, що уява, як феномен, завдяки якому можливо створювати нові чуттєві або мисленнєві образи у людській свідомості на підставі отриманих від реальності вражень та активного включення до цього процесу асоціювання, має підстави бути схарактеризованою як дуже важливий фактор особистісно-творчого розвитку фахівців з образотворчого мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер Г. Лекции по аналитической психологии / Герхард Адлер; пер. с англ. С. А. Удовик. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1996. — 278, [3] с.
2. Ассаджолі Р. Психосинтез : теория и практика / Р. Ассаджолі; пер. с англ. — М.: REFL-book, — К.: Ваклер, 1997. — 311, [2] с.
3. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. — 496 с.
4. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / под ред. проф. Г. П. Шевченко и проф. Б. П. Юсова. — Луганск, 1990. — 180 с.
5. Джонсон Р. Сновидения и фантазии : анализ и использование / Р. Джонсон; пер. с англ. — М.: REFL-book, — К.: Ваклер, 1996. — 286 с.
6. Запорожець О. В. Психологія. Підручник для дошкільних педагогічних училищ / О. В. Запорожець. — К.: Видавництво «Радянська школа», 1967. — 222 с.
7. Короленко Ц. П. Спасительная способность — вообразить / Ц. П. Короленко; Т. В. Фролова // Психология художественного творчества : Хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Мн.: Харвест, 2003. — С. 203-205.
8. Рибо Т. Творческое воображение / Т. Рибо; пер. с фран. — Спб.: Изд-во Ю. Н. Эрлих, Садовая №9, 1901. — 232 с.
9. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. / Володимир Андрійович Роменець. — К.: Либідь, 2004. — 286, [1] с.
10. Шопенгауэр А. Избранные произведения / Артур Шопенгауэр; сост. И. С. Нарский. — М.: Просвещение, 1992. — 480 с.

### Додаток Г

#### ТРЕНІНГ ЗА ТЕМОЮ: «КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТНА ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА»

(Для викладачів вищих навчальних закладів і студентів,  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

#### ПЕРЕДМОВА

Нині проблема креативності набуває надзвичайної ваги з огляду на важливе завдання, що гостро постало перед суспільством на сучасному етапі його розвитку: розробка та формування нових наукових підходів до організації та здійснення різноманітних форм освіти і розвитку творчих особистостей, зокре-

ма, вчителів образотворчого мистецтва, спроможних до прояву креативності як у професійній діяльності, так і в різних сферах життя.

На сьогоднішній день існує чимало трактувань сутності феномену «креативність» (рос.). Серед них привертають увагу такі:

- креативність — як особливий різновид творчого мислення;
- креативність — як спроможність створювати щось нове, оригінальне та незвичайне;
- креативність — як відкритість до нового життєвого чи іншого досвіду, особистісна незалежність, оригінальність, самобутність;
- креативність — як здатність продуктивно діяти у невизначених, проблемних ситуаціях, у яких відсутні підказки, інструкції та якісь гарантії успіху.

Утім, ширше за інші розповсюджена думка, що креативністю слід вважати власне творчі здібності індивіда, якому притаманна готовність до створення принципово нових ідей, об'єктів чи предметів, котрі певною мірою не схожі на традиційні або усталені зразки, а також здатність особи вирішувати проблеми, котрі виникають у середині статичних схем. Або, як справедливо підкреслював засновник гуманістичної психології А. Маслоу, «креативність — це творча спрямованість особистості, дарована їй від природи, але нерідко не збережена нею під впливом обставин або оточення». Окрім того, цей учений, визначаючи зміст поняття «креативність» як прагнення до творчості, називав її «... неодмінним атрибутом самоактуалізації, котру можна називати власне творчим ставленням до життя» [5, с. 298].

Аналіз наукових праць у галузі професійної психології і педагогіки та теорії творчості дає змогу з-поміж багатьох важливих особистісних якостей вчителів образотворчого мистецтва виділити такі, котрі можуть сприяти творчій спрямованості їхньої педагогічної діяльності. Серед них варто назвати: 1) креативність; 2) прагнення до пізнання; 3) уміння використовувати досвід інших; 4) спроможність бачити сутність явищ; 5) уміння узагальнювати та аналізувати сприйняте; 6) оригінальність мислення; 7) наявність антиципації (передбачення); 8) розкріпачення підсвідомості; 9) використання нових, нерідко незвичайних асоціацій; 10) спроможності до творчих перетворень у практичній роботі; 11) уміння інтегрувати різні види мистецтва та діяльності; 12) імпровізація у процесі професійно-творчої діяльності; 13) здійснення педагогічної діяльності як творчого процесу.

Ефективну допомогу в цьому можуть надати *тренінги з креативності*, для успішного проведення яких не є зайвим згадати іронічні, але цілком помірковані та зважені **«Вісім заповідей креативної особистості»**:

1. Мрій сміливіше, і тобі це повернеться сторицею.
2. Не бійся помилятися — бійся стояти на місці.
3. Не ігноруй невизначеність, бо з неї можуть народитися цікаві ідеї.
4. Не забувай, що потрібно вміти не лише генерувати ідеї, але й правильно презентувати їх іншим.
5. Стримуйся від критики у ході творчого процесу.
6. Не забирай у себе можливості порушувати усталені правила.
7. Не поклоняйся вузькому професіоналізму — адже занадто детальна спеціалізація звужує горизонти мислення.

8. Ефективний спосіб стати креативним — повірити, що будеш креативним.

### **ПЛАН ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ:**

1. **Список рекомендованої літератури.**
2. **Визначення основних завдань тренінгу.**
3. **Принципи, на яких базується тренінг.**
4. **Мета, цілі та задачі проведення тренінгу з креативності.**
5. **Хід проведення тренінгу.**
6. **Змістове наповнення тренінгу (тести, вправи, завдання, ігри).**
7. **Додатки (зразки виконання творчих завдань).**

### **СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Кинг Л. Тесты на креативность / Л. Кинг. — СПб., 2005. — 95 с. ; ил.
2. Копытин А. И. Руководство по групповой арт-терапии / А. И. Копытин. — СПб. : Речь, 2003. — 320 с.
3. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. — СПб. : Издательство «Речь», 2003. — 96 с.
4. Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 406 с.
5. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. — М. : «Рефл-бук»; К. : «Ваклер», 1997. — 304 с.
6. Рождественская Н. Креативность : пути развития и тренинги / Н. Рождественская, А. Толшин. — СПб., 2006. — 320 с.
7. Роу А. Дж. Креативное мышление. Как добиться успеха в новом веке / Роу А. Дж.; пер. с англ. — М. : НТ Пресс, 2007. — 157 с.
8. Torrance E.P. Education and Creative Potential / E.P. Torrance. — The University of Minnesota press, 1967.

### **ОСНОВНА ЧАСТИНА**

**Визначення основних завдань тренінгу.** Тренінги вважаються відносно новими технологіями у професійній діяльності викладачів ВНЗ та фаховій підготовці студентів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Основними завданнями тренінгу з креативності слід визначити такі:**

- а) закріплення на практиці вивчених перед тим теоретичних конструктів;
- б) розвиток й удосконалення спроможності швидко та ефективно розв'язувати проблемні професійні або життєві ситуації;
- в) активізація творчого мислення, творчого потенціалу;
- г) стимулювання полімотиваційних чинників щодо творчої діяльності;
- д) удосконалення та реалізація творчих здібностей.

**Принципи, на яких базується тренінг.** В основу тренінгу покладено:

- 1) Моделювання ситуацій новизни й невизначеності.
- 2) Дотримання балансу між аналітичним мисленням та інтуїцією.
- 3) Ігровий характер взаємодії всіх учасників тренінгу.
- 4) Створення позитивного зворотнього зв'язку та відмова від критики щодо змісту пропонуваної під час тренінгу діяльності.
- 5) Узгодження та побудова паралелей між змістом тренінгових занять та власним досвідом.
- 6) Забезпечення широкого використання засобів візуальної та пластичної експресії.

7) Наявність оптимально підготовленого ведучого, який би професійно сполучав у собі декілька різних, але дуже важливих функцій.

Доцільно окремо нагадати про основні функції ведучого тренінгу. І серед них про такі, як:

- *організаторська* (для підготовки наочного й інших матеріалів, а також організації та проведення тренінгового процесу);
- *лекторська* (щоб цікаво розкривати обрані для тренінгу тематику і проблемні ситуації);
- *методична* (для попередньої розробки програми та планування і підготовки комплексу тренінгових вправ, завдань або ігор);
- *консультативна* (для нагляду за коректністю виконання завдань у відповідності з правилами проведення заняття);
- *експертна* (для оптимального проведення тренінгу та обробки його результатів);
- *педагогічна* (щоб з використанням педагогічної майстерності зробити тренінговий процес не лише продуктивним, але і цікавим);
- *лідерська* (щоб бути здатним «вести за собою» й брати відповідальність за результативність тренінгу).

**Мета і цілі тренінгу:** практично апробовуючи креативні форми і техніки, підвищувати в учасників тренінгу рівень їхніх знань у галузі мистецької освіти, професійної психології та педагогіки; удосконалювати уміння і навички стосовно професійно-творчої діяльності; сприяти розвитку творчих здібностей та особистісних якостей, у тому числі такої пріоритетної якості як — креативність.

#### **Задачі тренінгу:**

1) Розвиток інтелектуальних і творчих якостей особистості вчителя образотворчого мистецтва, які входять до складу креативності.

2) Навчання способам практичного використання можливостей креативності при розв'язанні нестандартних професійних проблем.

3) Формування комплексу вмінь та навичок колективної творчої діяльності.

Часові межі тренінгу можуть варіюватися в залежності від обраної проблематики, мети, цілей, завдань, кількості учасників та організаційних умов, а точніше — від однієї й до декількох академічних годин.

#### **Хід проведення тренінгу:**

1. Ознайомлення учасників з темою та планом проведення тренінгу.

2. Самопрезентація керівника тренінгу та його учасників.

3. Виголошення основних правил для усіх членів групи — учасників:

- дотримання вимог культури спілкування;
- прояв активності, але без перебивання один одного;
- висловлювання тільки від своєї особи;
- не розповсюджувати поза межами тренінгу власну інформацію, оцінки та уявлення про інших учасників;
- не говорити про певну людину у формі 3-ї особи;
- уникати критики при виконанні завдань (робити це можна лише під час колективних обговорень);

- якщо когось не влаштовує певна вправа, завдання або гра, особа може публічно відмовитися від їх виконання навіть без пояснення.
4. Стисле обґрунтування обраної для даного тренінгу проблематики.

### **ЗМІСТОВНЕ НАПОВНЕННЯ ТРЕНІНГУ**

У відповідності до плану проведення тренінгу з креативності спочатку можна запропонувати учасникам пройти тестування з питань розвиненості у них таких особистісних творчих якостей як прагнення до творчості, наявності творчого потенціалу й власне креативності.

Нижче презентується один із відомих та адаптованих відповідно до теми даного тренінгу «Тест Е. Торренса», який має неабияке значення для проведення саме *тренінгу з креативності*. Розробляючи цей тест, видатний вчений-психолог Е. Торренс визначав сутність креативності у виникненні особливого сприйняття проблем, пов'язаних з недостатнім рівнем знанієвого ресурсу, ідентифікацією труднощів, процесом висування припущень та формуванням гіпотез. Іншими словами, на його думку, креативність складається з підвищеної чуттєвості: до дефіциту або суперечності наявних знань; до виявлення певних проблем; до пошуку їх вирішення шляхом висування відповідних гіпотез; до визначення дій щодо їхнього вирішення; до перевірки та переміни попередніх гіпотез; до остаточного формулювання результатів вирішення цих проблем [7].

Наслідком здійснених цим ученим досліджень креативності стала розробка найвідомішого у світовій психологічній практиці – «Теста Е. Торренса». Завдяки цьому тесту багато десятиріч поспіль існує психологічний «інструмент» вимірювання креативності особистості.

### **ТЕСТ КРЕАТИВНОСТІ Е. ТОРРЕНСА<sup>1</sup> НЕВЕРБАЛЬНИЙ БУКЛЕТ «А»**

(Скорочений варіант образотворчої (фігурної) складової теста креативності Е. Торренса поданої у формі Субтесту 2 «**Закінчи рисунок**»).

Тест Е. Торренса складається з 12 тестів щодо творчої продуктивності, які згруповані у вербальну, образотворчу і звукову батареї, що дозволяє оцінити: вербальну креативність, образну креативність, окремі креативні здібності (оригінальність, гнучкість, побіжність, розробленість, здатність бачити суть проблеми, спроможність протистояти стереотипам).

**Тестові матеріали, необхідні для Субтесту 2 «Закінчи рисунок»:** а) конкретна інструкція; б) простий олівець; в) тестовий бланк із зображенням 10-ти квадратів, на яких відтворено графічні контури різної форми.

**Інструкція:** на десяти квадратах зображено незавершені контурні рисунки, до яких необхідно додати різні деталі, щоб вийшли зображення яких-небудь цікавих предметів або сюжетів. Потрібно придумати таку картинку або історію, котрі ніхто інший не зміг би придумати. Окрім того, слід дати назву новому зображенню та написати її під ним. Необхідно уникати прикладів й ілюстрацій можливих відповідей-зразків. Як засвідчує практика, це призводить до зменшення оригінальності та інколи і кількості відповідей. Загалом, на виконання даного варіанта тесту необхідно витратити 20-25 хвилин (з урахуванням під-

1 Запозичено та адаптовано за кн.: Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 406 с.: цв. илл. – С. 98-104.

готовки, ознайомлення з інструкцією та можливих запитань). На виконання фігурної форми тесту відводиться 10-15 хвилин. Потрібно придумати такий малюнок або історію, котрі ніхто інший не зміг би придумати.

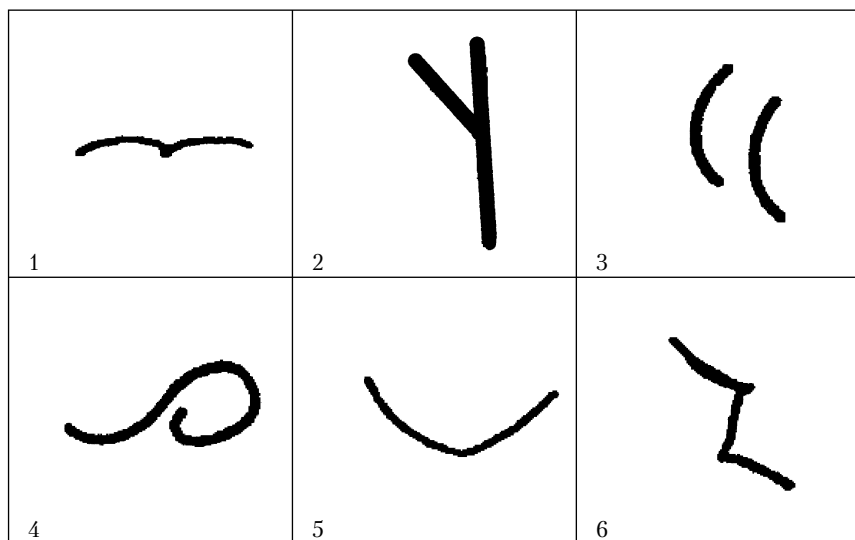
Окрім того, слід дати назву новому зображенню та написати її під ним. Дані для оцінки категорії і оригінальності виконання завдання наведено у списку №1 для кожної фігури окремо. Тому оцінювання результатів доцільно робити, використовуючи цей список. При оцінюванні розробленості бали нараховуються за кожну значиму деталь (ідею), котра доповнює вихідну стимульну фігуру, як у кордонах її контуру, так і поза ними.

**Один бал зараховується за:** кожну додаткову деталь; колір, якщо він доповнює основну ідею; спеціальну штриховку; тіні, об'єм, колір; оздоблення, якщо воно має сенс; передачу ідеї простору однаковими предметами різних розмірів; поворот рисунка на 90° й більше, незвичайність ракурсу; кожну подробицю у назві окрім необхідного.

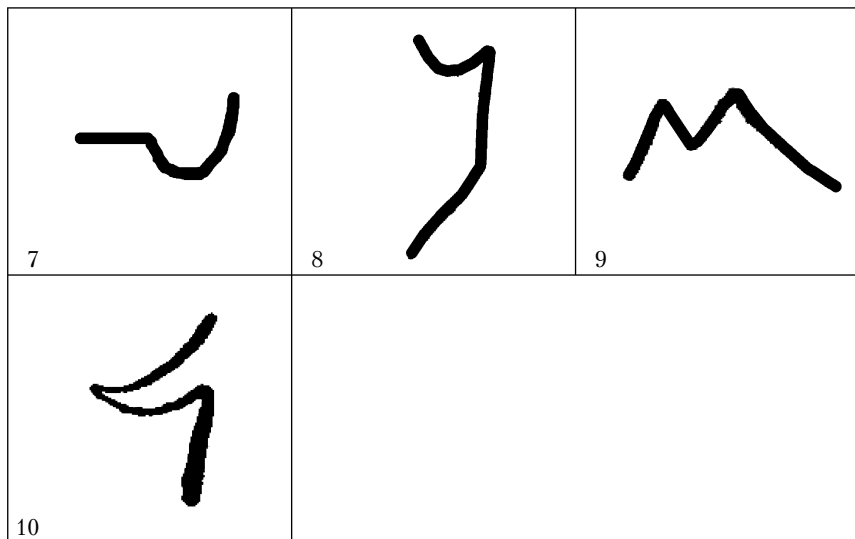
Додатково Е. Торренс запропонував у проходженні даного тесту назначати преміальні бали за оригінальність задуму, коли реципієнт об'єднає декілька вихідних фігур у єдиний рисунок, бо вважає це проявом високого рівня творчих здібностей, до того ж такі відповіді бувають не часто.

А ще Е. Торренс вважав за необхідне присуджувати додаткові бали за оригінальність при об'єднанні вихідних фігур у блоки: за об'єднання двох рисунків — **2 бала**; об'єднання 3-5 рисунків — **5 балів**; об'єднання 6-10 рисунків — **10 балів**. Ці «преміальні» бали потрібно додавати до загальної суми балів за виконання усього завдання.

*Фрагменти з образотворчої (фігурної) складової тесту креативності Е. Торренса для створення власних зображень за творчою уявою*







### СПИСОК № 1

Стосовно виконання завдання із зазначенням категорії та оцінок

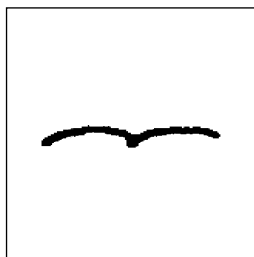
#### Фігура 1

##### 0 балів

(24) Абстрактний узор. (37) Обличчя, голова людини. (1) Окуляри. (38) Птах (що летить), чайка.

##### 1 бал

(10) Брови, очі людини. (33) Хвиля, море. (4) Тварина (морда). (4) Кіт, кішка. (21) Хмара. (58) Надприродні істоти. (10) Серце («кохання»). (4) Собака. (8) Сова. (28) Квітка. (37) Людина, мужчина. (31) Яблуко.



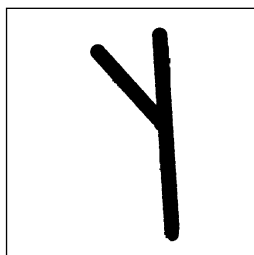
#### Фігура 2

##### 0 балів

(24) Абстрактний узор. (64) Дерево і його деталі. (67) Рогачка. (28) Квітка.

##### 1 бал

(41) Літера: Ж, У та ін. (13) Будинок, будова. (42) Знак, символ, вказівник. (8) Птах, сліди, ноги. (45) Цифра. (37) Людина.

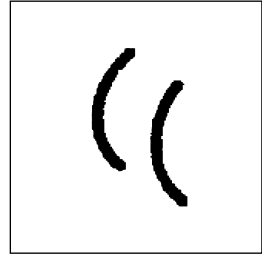


### **Фігура 3**

#### **0 балів**

(24) Абстрактний узор. (53) Звукові радіохвилі.  
(37) Обличчя людини. (9) Парусний корабель, лодка.  
(31) Фрукти, ягоди.

**1 бал** (21) Вітер, хмари, дощ. (7) Повітряні кульки.  
(64) Дерево і його деталі. (49) Дорога, міст. (4) Тварина або її морда. (48) Каруселі, гойдалки. (68) Колеса.  
(67) Лук і стріли. (35) Місяць. (27) Риба, риби. (48) Сани. (28) Квіти.

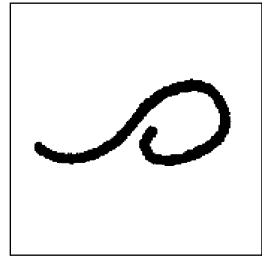


### **Фігура 4**

#### **0 балів**

(24) Абстрактний узор. (33) Хвиля, море. (41) Знак запитання. (4) Змія. (37) Обличчя людини. (4) Хвіст тварини, хобот слона.

**1 бал** (4) Кіт, кішка. (32) Крісло, стілець. (36) Ложка, половник. (4) Миша. (38) Комаха, гусінь, хробак. (1) Окуляри. (8) Птах: гусак, лебідь. (27) Мушля. (58) Надприродні істоти. (1) Люлька для паління. (28) Квітка.

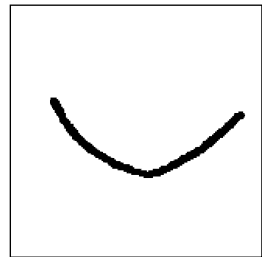


### **Фігура 5**

#### **0 балів**

(24) Абстрактний узор. (36) Блюдо, ваза, чаша. (9) Корабель, лодка. (37) Обличчя людини. (65) Парасолька.

**1 бал** (33) Водойма, озеро. (47) Гриб. (10) Губи, підборіддя. (22) Корзина, тазик. (31) Лимон, яблуко. (67) Цибуля (і стріли). (33) Яр, яма. (27) Риба. (25) Яйце.

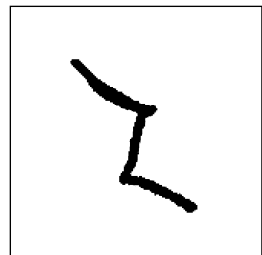


### **Фігура 6**

#### **0 балів**

(24) Абстрактний узор. (15) Сходи, ступені. (37) Обличчя людини.

**1 бал** (33) Гора, скеля. (36) Ваза. (64) Дерево, ялина. (19) Кофта, піджак, сукня. (66) Блискавка, гроза. (37) Людина: мужчина, жінка. (28) Квітка.

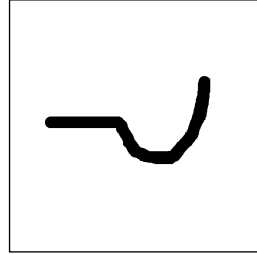


### Фігура 7

**0 балів** (24) Абстрактний узор. (18) Автомобіль. (36) Ключ. (62) Серп.

**1 бал**

(47) Гриб. (36) Ковш, черпак. (43) Лінза, луна. (37) Обличчя людини. (36) Ложка, половник. (62) Молоток. (1) Окуляри. (18) Самокат. (60) Символ: серп і молот. (48) Теннісна ракетка.



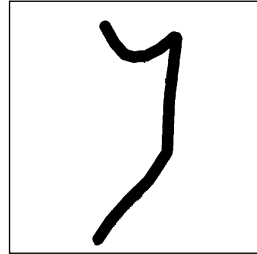
### Фігура 8

**0 балів**

(24) Абстрактний узор. (37) Дівчинка, жінка. (37) Людина: голова чи тіло.

**1 бал**

(41) Літера: У та інші. (36) Ваза. (64) Дерево. (11) Книга. (19) Майка, сукня. (2) Ракета. (58) Надприродні істоти. (28) Квітка. (67) Щит.

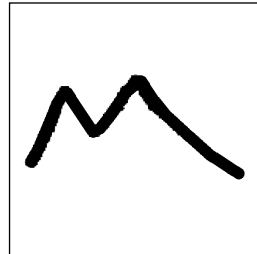


### Фігура 9

**0 балів**

(24) Абстрактний узор. (33) Гори, схили. (4) Тварина, її вуха. (41) Літера М.

**1 бал** (4) Верблюд. (4) Вовк. (4) Кіт, кішка. (4) Лис. (37) Обличчя людини. (4) Собака. (37) Людина: фігура.



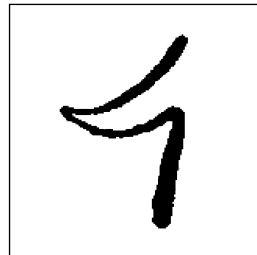
### Фігура 10

**0 балів**

(24) Абстрактний узор. (8) Гусак, качка. (64) Дерево, ялина, сучки. (37) Обличчя людини. (4) Лис.

**1 бал**

(63) Буратіно. (37) Дівчинка. (8) Птах. (58) Надприродні істоти. (45) Цифри. (37) Людина: фігура.



## СПИСОК № 2

### Стосовно виконання завдань, оригінальність яких оцінюється 2 балами із зазначенням категорії

(18) Автомобіль: машина легкова, гоночна, вантажна, повозка, віз, трактор. (3) Янголи й інші божественні істоти, їхні деталі, враховуючи крила. (1) Аксесуари: браслет, корона, гаманець, монокль, намисто, окуляри, капелюх. (20) Мотузка для білизни, шнур. (41) Літери: одиночні або блоками, розділові зна-

ки. (7) Повітряні кульки: одиночні або у гірлянді. (39) Повітряний змій. (33) Географічні об'єкти: берег, хвиля, вулкан, гора, озеро, океан, пляж, ріка, скеля. (34) Геометричні фігури: квадрат, конус, коло, куб, прямокутник, ромб, трикутник. (24) Декоративна композиція: усі види абстрактних зображень, орнамент, узор. (64) Дерево: всі види дерев, у тому числі новорічна ялинка, пальма. (49) Шлях і шляхові системи: дорога, дорожні знаки та покажчики, міст, перехрестя, естакада. (4) Тварина, її голова чи морда: бик, верблюд, змія, кішка, коза, лев, кінь, жаба, ведмідь, миша, мавпа, олень, свиня, слон, собака. (5) Тварина: сліди. (53) Звукові хвилі: магнітофон, радіохвиля, радіоприймач, рація, камертон, телевизор. (65) Парасолька. (63) Іграшка: кінь-качалка, лялька, кубик, маріонетка. (62) Інструменти: вили, граблі, кілці, молоток, сокира. (46) Канцелярське й учнівське приладдя: папір, обкладинка, папка, зошит. (11) Книга: одна чи декілька, газета, журнал. (68) Колеса: колесо, обід, підшипник, шина, штурвал. (50) Кімната чи частини кімнати: підлога, стіна, кут. (22) Контейнер: бак, бідон, бочка, відро, консервна банка, глечик, коробка для капелюхів, ящик. (9) Корабель, лодка: каное, моторна лодка, катер, парохід, парусник. (12) Коробка: коробок, пакет, подарунок, пакунок. (54) Космос: космонавт. (16) Ватра, вогонь. (23) Хрест: Червоний хрест, християнський хрест, могила. (40) Сходи: приставні, стрім'янка, трап. (2) Літальний апарат: бомбардувальник, планер, ракета, літак, супутник. (32) Меблі: буфет, гардероб, ліжко, крісло, парта, стіл, стілець, тахта. (43) Механізми і прилади: комп'ютер, лінза, мікроскоп, прес, робот, шахтерський молот. (44) Музика: арфа, барабан, гармонь, дзвоник, ноти, піаніно, рояль, свисток, цимбали. (6) М'ячі: баскетбольні, теннісні, бейсбольні, волейбольні, грудки бруду, сніжки. (59) Наземний транспорт — див. «Автомобіль», не вводитьи нову категорію. (38) Комахи: метелик, блоха, богомол, гусінь, жук, клоп, мураха, муха, павук, бджілка, хробак. (35) Небесні тіла: Велика Ведмедиця, Венера, затемнення Місяця, зірка, Місяць, метеорит, комета, Сонце. (21) Хмара: різні види і форми. (30) Взуття: черевики, валянки, чоботи, капці, туфлі. (19) Одяг: брюки, кальсони, кофта, чоловіча сорочка, пальто, піджак, халат, шорти, сукня. (67) Зброя: гвинтівка, лук і стріли, кулемет, гармата, рогачка, щит. (48) Відпочинок: велосипед, каток, льодяна гірка, парашутна вишка, дошка для плавання, роликові ковзани, сани, тенніс. (29) Їжа: булка, кекс, цукерка, льодяник, морозиво, горіхи, тістечко, цукор, тости, хліб. (66) Погода: дощ, краплі дощу, заметіль, райдуга, сонячні промені, ураган. (36) Речі домашнього вжитку: ваза, вішалка, зубна щітка, каструля, ковш, кавоварка, мітла, чашка, щітка. (8) Птах: лелека, журавель, індик, курка, лебідь, павич, пінгвин, папуга, качка, фламінго, курча. (26) Розваги: співак, танцюрист, циркач. (47) Рослини: чагарник, трава. (27) Риба та морські тварини: гупі, золота рибка, кит, восьминіг. (58) Надприродні істоти (казкові): Аладин, Баба-Яга, біс, вампір, відьма, Геркулес, диявол, монстр, привид, фея, чорт. (42) Світильник: чарівний ліхтар, лампа, свіча, вуличний світильник, ліхтар, електрична лампа. (60) Символ: значок, герб, прапор, цінник, чек, емблема. (52) Сніговик. (57) Сонце й інші планети: див. «Небесні тіла». (55) Спорт: бігова доріжка, бейсбольний майданчик, біга, спортивний майданчик, футбольні ворота. (13) Будова: будинок, палац, хата, будка, хмарочос, готель, пагода, хатина, храм, церква. (15) Будівля, її частини: двері, дах, вікно, підлога, стіна, труба. (14) Будівельні матеріали: дош-

ка, камінь, цегла, плита, труба. (17) Очерет та вироби з нього. (51) Схованка, укриття (не будинок): навіс, окоп, палатка, тент, шалаш. (31) Фрукти: ананас, помаранч, банан, ваза з фруктами, вишня, грейпфрут, груша, лимон, яблуко. (28) Квітка: маргаритка, кактус, сонях, троянда, тюльпан. (45) Цифри, одна або у блоці, математичні знаки. (61) Годинник: будильник, пісочний годинник, секундомір, сонячний годинник, таймер. (37) Людина, її голова, обличчя або фігура: дівчинка, жінка, хлопчик, монахиня, чоловік, певна особистість, старий. (56) Людина з паличок: див. «Людина». (10) Людина, частини її тіла: брови, волосся, око, губи, кістка, ноги, ніс, рот, руки, серце, вухо, язик. (25) Яйце: усі види, включаючи й великодні, яєчня.

Результативність виконаної роботи визначається шляхом аналізу завершених графічних рисунків на рахунок їхньої оригінальності, нестандартності, образності, розробленості деталей та підрахунку зазначених у Списку № 1 і Списку № 2 балів. І, звичайно, з додаванням так званих «преміальних» балів за проявлену виконавцями креативність. Таким чином, стає можливим висновок – чим більше балів набере учасник цього випробування, тим краще розвинута у нього креативність.

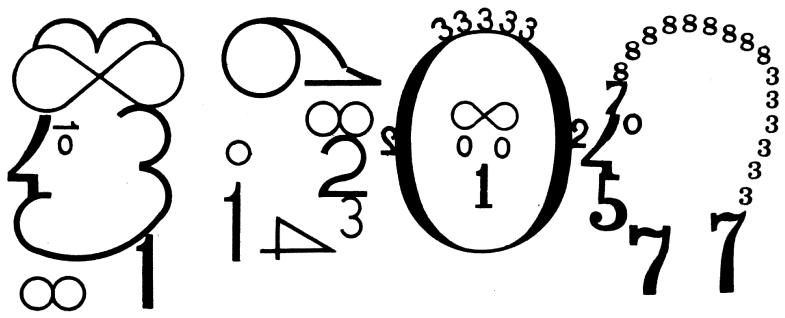
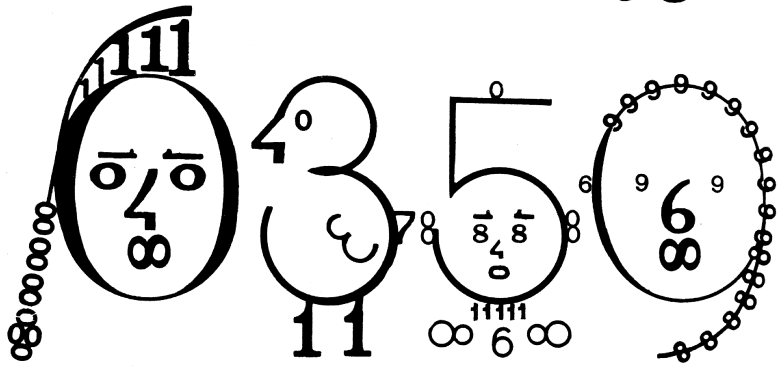
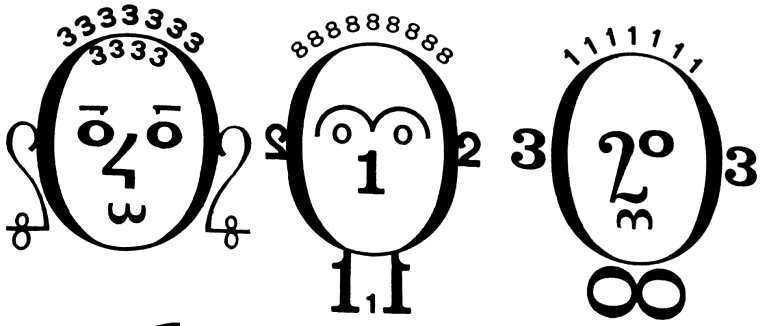
Варто звернути увагу на попереднє ознайомлення учасників тренінгу з орієнтовним змістом аналогічних рекомендацій, складених фахівцем з психології креативності [1]. Так от: *удосконалюйте впевненість у собі; читайте художню літературу, яка розвиває уяву; ведіть щоденник, робіть замальовки, пишіть вірші, оповідання тощо; замислюйтеся про схожість несхожих одна на одну речей; намагайтеся виконувати свої щоденні рутинні обов'язки різноманітними способами; замислюйтеся щодо альтернативних способів використання предметів, з якими стикаєтеся щоденно; займіться живописом або скульптурою; відвідайте надихаючі місця; намагайтеся бути більш спонтанним та комунікативним; не сидіть перед телевізором; частіше дивіться комедії й намагайтеся сформувати свій власний гумористичний стиль, слухайте класичну музику; регулярно шукайте способи вирватися із вашої «зони комфорту»; знаходьте нових друзів й розширюйте своє коло спілкування; думайте про себе як про творчу особистість; наслідуйте ту відому творчу особистість, якою ви захоплюєтеся; мисліть про креативність як про спосіб існування; дозволяйте собі частіше мріяти; не бійтеся бути неправим або помилятися; не робіть поспішних висновків; цікавтеся абсолютно усім; регулярно виконуйте фізичні вправи; слідкуйте за тим, щоб ваша дієта була різноманітною та збалансованою; оволодівайте технікою релаксації і медитації.*

Отже, підсумовуючи зазначене, можна сказати, що такий склад рекомендацій, безсумнівно, може сприяти формуванню більш усвідомленого ставлення людини до власного життя і прискіпливіше планувати свій особистісно-творчий саморозвиток. Адже вони дають кожній особистості привід замислюватися над питаннями стосовно найважливіших ресурсів для розвитку своєї креативності, яка може дійсно допомагати у досягненні поставлених цілей у житті та творчій самоактуалізації.

**Демонстрування креативних за задумом і виконанням завдань** уможливають підвищення результативності проведення подібних до наведеного тренінгів з розвитку креативності, помітно активізуючи творче мислення та творчі

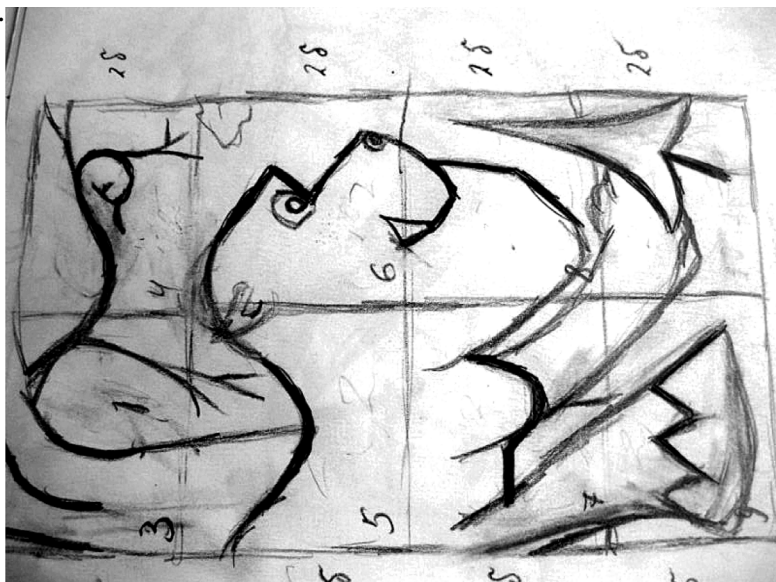
здібності. На зразках таких завдань можна побачити, як творчо розвинені автори креативно виконали портрети з дерев'яних олівцевих стружок та композиції з різних цифр.



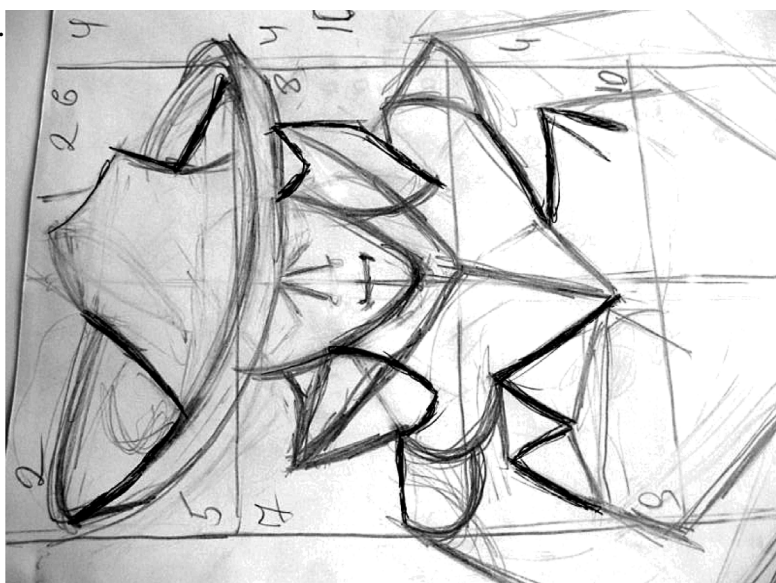


Додаток Д  
ЗРАЗКИ РИСУНКІВ ЗА ТЕСТОМ КРЕАТИВНОСТІ Е. ТОРРЕНСА  
(роботи студентів ВНЗ, майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

1.

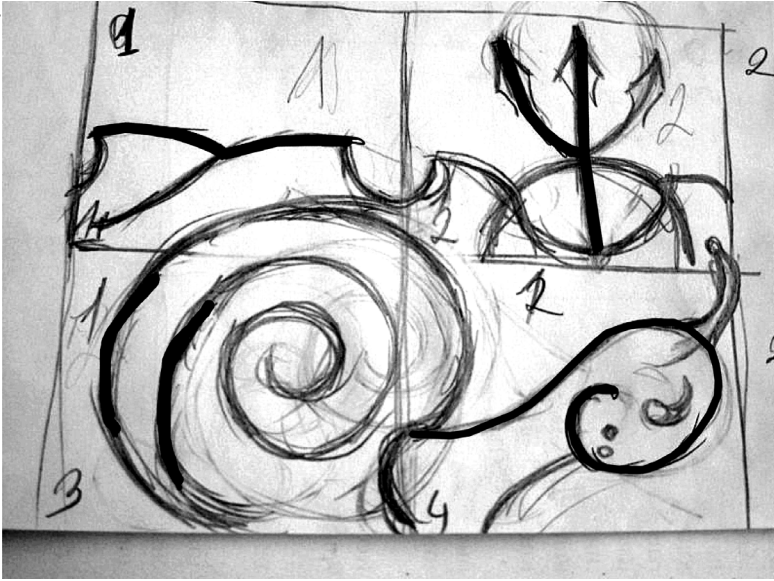


2.

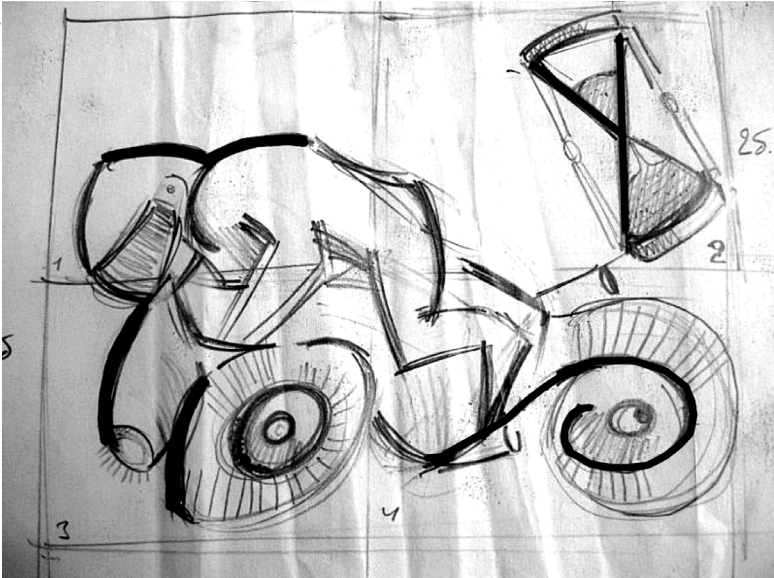




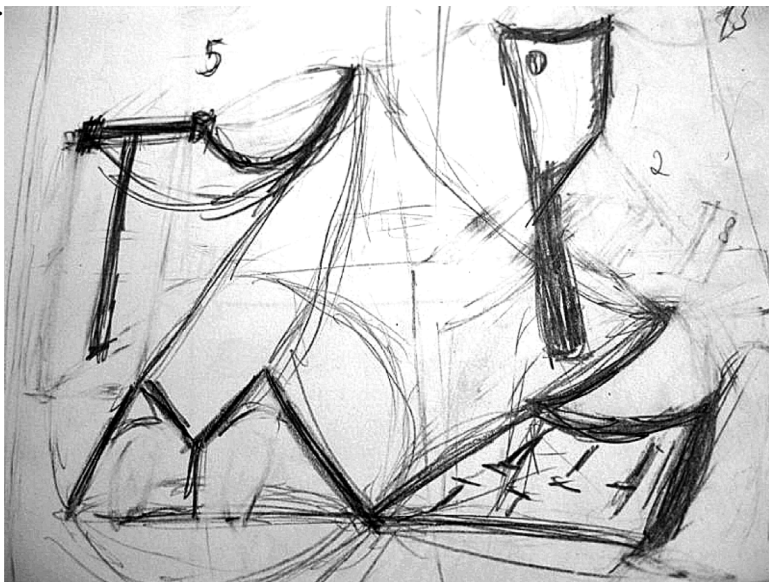
3.



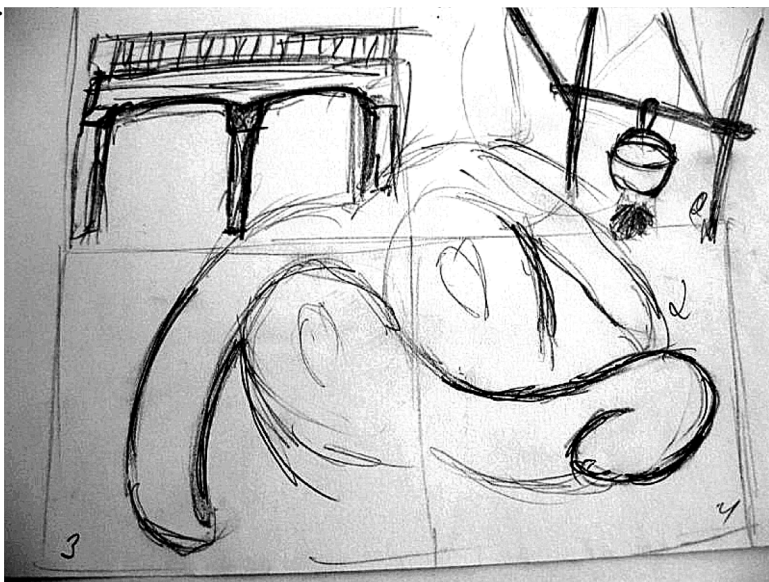
4.



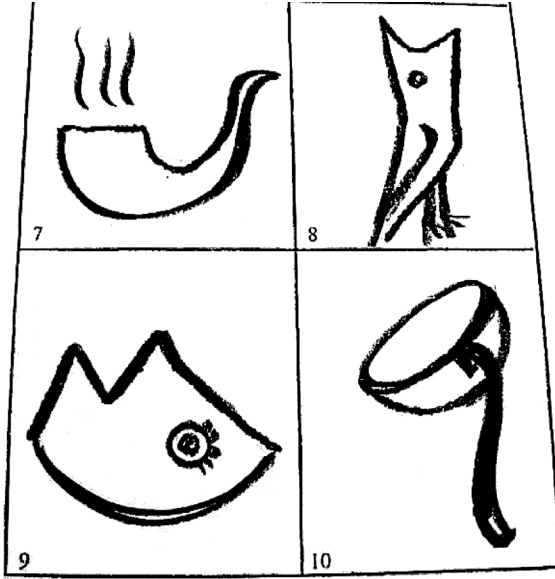
5.



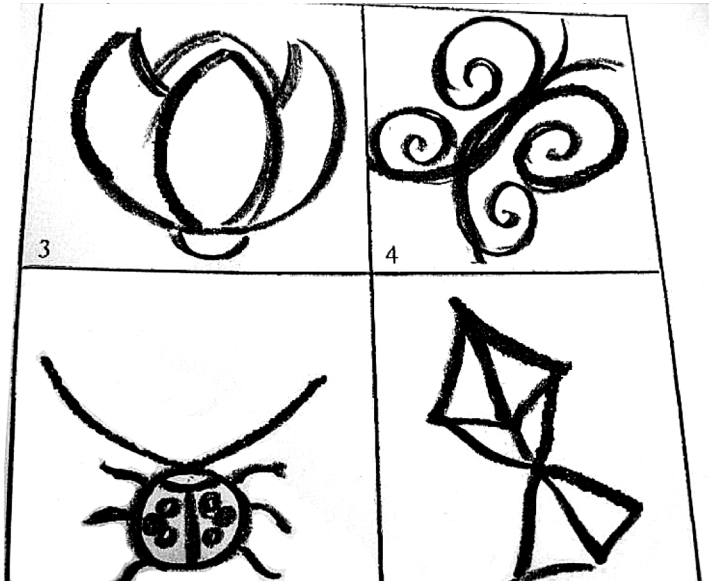
6.



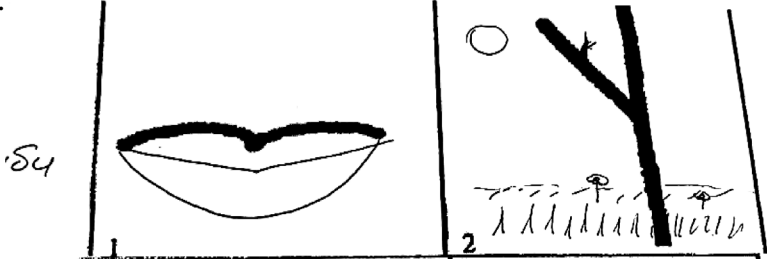
7.



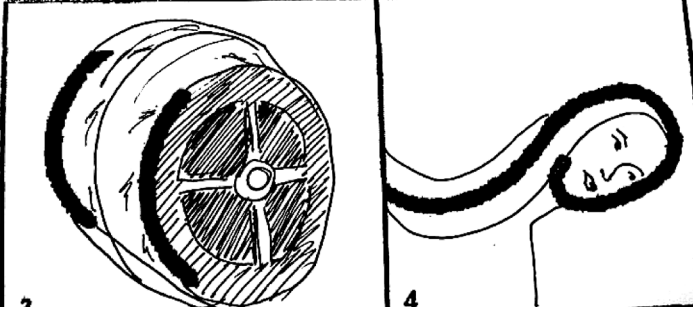
8.



9.

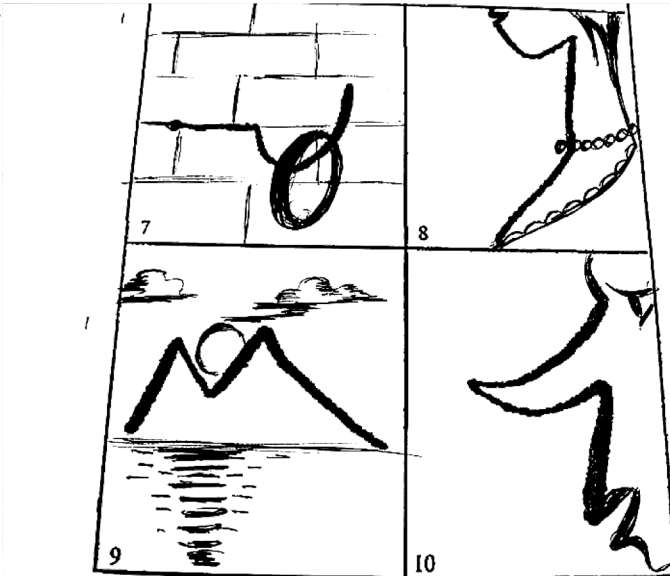


84

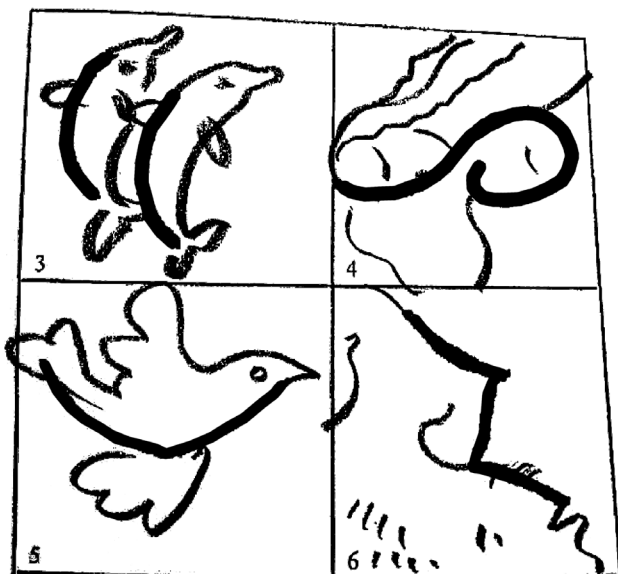


200

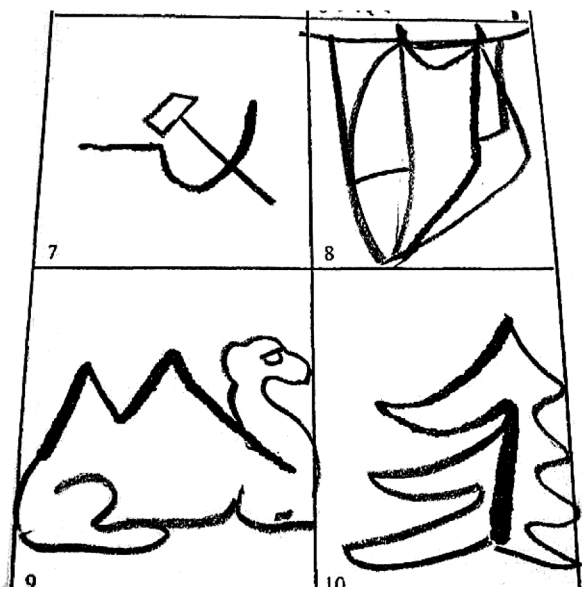
10.



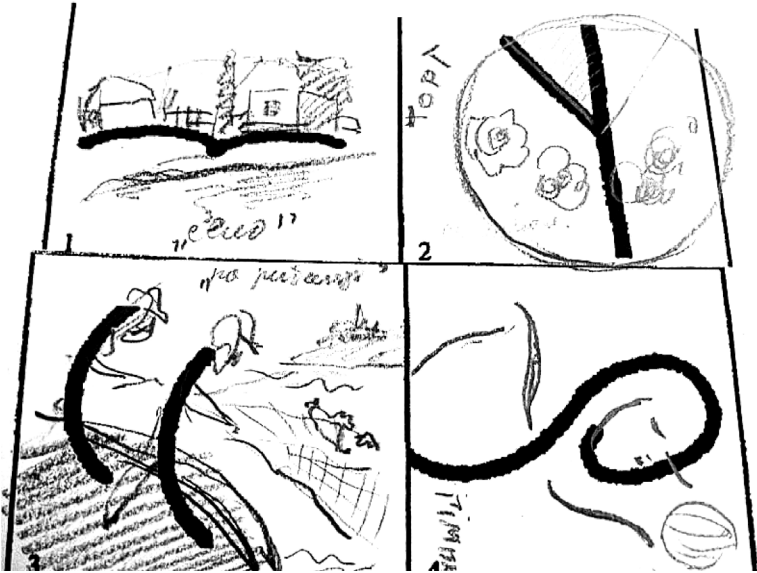
11.



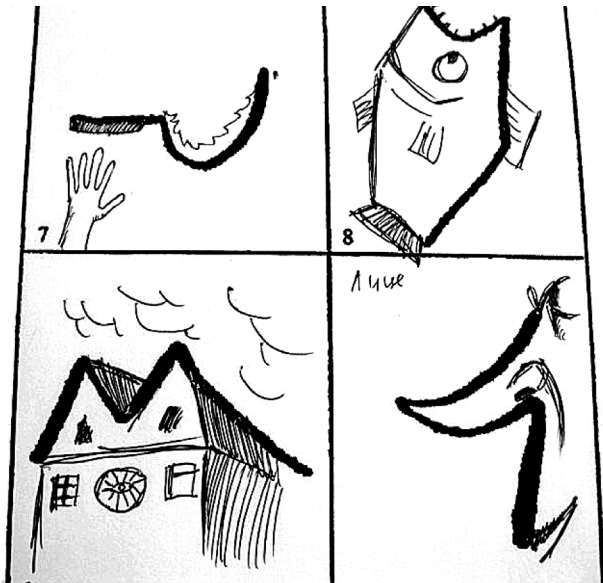
12.



13.



14.



## Додаток Е

### ОРІЄНТОВНІ ТВОРЧО-РОЗВИВАЛЬНІ ВПРАВИ

(Для проведення педагогічно-творчої практики студентів,  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

#### Вправа «Помалюємо?»

Виконання цієї вправи має сприяти передусім розвитку творчого мислення, інтуїції, уяви та прояву творчого потенціалу в колективній чи індивідуальній образотворчій діяльності. При цьому, окремо слід зауважити, що власне художньо-естетична якість результатів такої діяльності не визначається як пріоритетна. Оскільки найголовнішим у такій роботі має бути її змістовно-творче наповнення та вільне фантазування під час сприймання запропонованих геометричних форм.

Кожному з виконавців вправи видають по два аркуші паперу, один з яких чистий, а на іншому чорним фломастером зображено декілька різних геометричних форм. За умовами виконання даного завдання фломастерами іншого кольору необхідно «доповнити» пропоновані графічні зображення своїми «деталлями», щоб у підсумку з'явилися або цілком впізнані об'єкти (предмети, явища, люди, птахи, тварини, рослини), або, завдяки добре розвиненій уяві, — зовсім фантастичні події та персонажі. Своєрідне «домальовування» має складатися з однократно зроблених зображень, тобто без будь-якого використання гумки, коректора чи інших підручних засобів. Другий аркуш видається тим учасникам, котрі воліли б створити цілком самостійні оригінальні композиції, використовуючи лише деякі із запропонованих графічних зображень та введення зовсім нових.

При цьому одним з найкращих варіантів виконання даної вправи є створення на основі зображення розрізаних геометричних форм — цілісної за композицією та сюжетом образотворчої «розповіді» (ілюстрації), яку автор або автори можуть доповнити ще й розповіддю вербальною.

На виконання зазначеного завдання відводиться 10-15 хвилин, а після його закінчення проводиться презентація створеного на імprovізованій художній виставці.

#### Вправа «Асоціації»

Ця вправа пропонується для тренування творчого мислення, у даному випадку — тренування асоціативного мислення способом пошуку неочікуваних взаємозв'язків між предметами, явищами, поняттями. При колективному обговоренні акцент має бути зроблений на порівнянні й проведенні паралелей між вправою та звичайним життям.

Спочатку учасникам демонструють два предмети і пропонується побудувати асоціативний «ланцюжок» між ними. Тобто підібрати такі слова, які б попарно були логічно пов'язані між собою.

Вправа виконується у підгрупах по 3 особи. Коли процес побудови асоціативних «ланцюжків» був опанований усіма учасниками підгрупи, кожен із них має продемонструвати спочатку свій варіант, а за тим додати до нього «асоціативні ланцюжки» двох інших учасників, щоб утворився своєрідний «асоціативний трикутник», у якому всі асоціації одночасно пов'язані з усіма.

Час роботи над цією вправою 4-5 хвилин. Після закінчення роботи учасники озвучують результати (групові «асоціативні ланцюжки») та колективно з'ясувають та оцінюють: які з представлених асоціацій були найнезвичайнішими та найцікавішими; що у процесі виконання цієї вправи викликало утруднення і чому; та в який іще спосіб можна ще краще розвивати творче мислення окрім запропонованої побудови «асоціативних ланцюжків»?

Для повнішого розуміння логіки виконання даної вправи доцільно навести декілька зразків колективної побудови таких «асоціативних ланцюжків». Наприклад: при наявності двох предметів (калькулятора та запальнички) створити такий «асоціативний ланцюжок»: «Калькулятор — світло — електрична розетка — замикання — пожежа — запальничка».

В іншому прикладі фігурували: театральний бінокль та мобільний телефон. У підсумку учасниками тренінгу створити інший «асоціативний ланцюжок», а саме: «Бінокль — театр — трупа — друзі — спілкування — телефон».

### **Вправа «Оригінальне використання»**

Ця вправа спрямована на придумування щонайбільшої кількості різноманітних принципово можливих способів оригінального використання звичайних предметів, серед яких, наприклад, такі: паперові аркуші чи старі газети; пусті коробки з картону; різні цеглини; автомобільні шини; корок для пляшок; лампочки, що перегоріли; пісок, глина, сніг або лід тощо.

Метою означеної вправи є створення умов для використання можливостей ознак творчого мислення в її учасників (швидкість, оригінальність, гнучкість), що дозволяє тренувати ці якості, уникати шаблонності у сприйнятті оточуючих предметів та їхніх звичних функцій. Окрім того, така вправа дозволяє акцентувати увагу її учасників на розподілі ролей у кожній підгрупі в ході вирішення цих креативних задач (тобто, хто з них — генератори ідей, хто — виконавці, або — лідери чи ті, яких визначають як пасивних осіб).

Робота виконується у підгрупах по 4-5 осіб, час для виконання означеної вправи — 10 хвилин. Найкращий варіантом визначається ситуація, коли для виконання цієї вправи у кожного з її учасників є ті предмети, котрі попередньо передбачені умовами проведення такого креативного заходу.

Презентація виконаних робіт здійснюється таким чином: кожна з підгруп називала й демонструвала свій спосіб використання обраних предметів. У підсумку, назва колективно створеного оригінального «об'єкта» оцінюється в 1 бал, а його презентація — в 2 бали.

У випадку, якщо «об'єкт» підгрупою не був представлений і у наслідок цього презентація виявлялася неможливою, то будь-яка принципово реальна та оптимальна ідея також оцінюється в 1 бал.

У той же час, інша підгрупа представляє ще один спосіб і так далі, але повтори при цьому не допускаються. У підсумку — виграє та підгрупа учасників, яка має найбільшу кількість балів з-посеред інших підгруп.

Під час обговорення підсумків виконаної вправи, має бути з'ясовано:

- Як були розподілені ролі всередині підгруп?
- Хто найактивніше пропонував оригінальні ідеї?
- Хто був лідером, а хто безініціативним виконавцем?



— З яким особистісними якостями учасників пов'язаний саме такий розподіл?

— Чи поведуться учасники так само у реальному житті?

Коли ця частина обговорення завершена, необхідно розповісти про критерії оцінки щодо ефективності виконання аналогічних творчих вправ (завдань), а саме відносно: швидкості мислення (за числом ідей, що їх було запропоновано кожним з учасників); оригінальності мислення (відповідно до кількості ідей, котрі не повторювалися в інших підгрупах); гнучкості мислення (за різноманітністю смислових категорій, до яких можна віднести ті ідеї). І, насамкінець, учасники самостійно оцінюють ефективність творчої роботи у своїх підгрупах за наведеними вище параметрами, звертаючись при необхідності до викладача.

### **Вправа-гра «Творче життя»**

При виконанні даної вправи-гри потрібно було здійснити перенос розгляду проблем креативності з площини спеціально змодельованих проблемних ситуацій до сфери звичайних реалій життя.

Таким чином, учасникам, об'єднаним у підгрупи по 5-6 осіб, пропонується взяти участь у моделюванні ситуації, яка нібито виникла у колективах різних відділів певного науково-дослідного інституту і потребує негайного й оптимального розв'язання. За умовами цієї вправи-гри студенти («співробітники» декількох «віртуальних відділів») мають оперативно скласти загальний «Перелік рекомендацій для розвитку креативності особистості сучасного фахівця мистецької галузі». Кількість «відділів» може співпадати з числом мистецько-творчих напрямів, наприклад: «образотворче мистецтво», «музика», «хореографія», «художня фотографія», «дизайн», «поезія», «театр» тощо.

Основна задача полягає у тому, щоб напрацьовані різними підгрупами («відділами») рекомендації мали б і спільні постулати та, водночас, й власне специфічні у відповідності з конкретним мистецьким напрямом. Іншими словами, учасникам даної вправи-гри необхідно сформулювати такий перелік рекомендацій, який дійсно допоможе кожному з них зробити власне життя більш творчим або більш креативним. Мається на увазі, що такі рекомендації повинні бути цілком реальними щодо втілення у життя усіма чи хоча б більшістю учасників. Для цього спочатку кожна з підгруп («відділів») на великих аркушах визначає колегіально сформульовані рекомендації за окресленою темою і вивішує їх як оголошення для ознайомлення усіх інших учасників вправи-гри. Власне у такий спосіб усі підгрупи мають змогу презентувати свій колективний доробок.

Далі організовується попереднє колективне обговорення різних варіантів рекомендацій «як зробити власне життя креативнішим». Представниками кожної з підгруп по черзі озвучуються варіанти зі стислими коментарями щодо його змісту. При цьому представникам кожного з «відділів» необхідно не лише інформувати присутніх про комплекс розроблених ними рекомендацій, але і переконливо обґрунтовувати свій вибір. У підсумку, на підставі позитивного сприйняття деяких конкретних пунктів з різних варіантів рекомендацій, широким загалом учасників визначаються в якості основних такі з них, які, враховуючи специфіку окремих мистецько-творчих напрямів, усе ж таки базуються на головному — найефективніших підходах до формування цілісності й креативності кожної особистості.

## ПОРАДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Іноді в житті трапляється так, коли факти свідчать про одне, а спонтанні ідеї та творчі здібності людини дозволяють робити щось зовсім протилежне. Йдеться про те, що ідея чи прозріння у критичний момент можуть стати переломним пунктом у людському житті. Адже усі великі зміни у будь-чій долі починаються з ідеї, котра дозволяє поглянути на речі дещо інакше й розпочати дії, які не були б розпочаті, якби не було такої ідеї.

Показово, що де б не знаходилася людина, чим би не займалася, якою б не була її ситуація, вона може бути здатною до творчості у спосіб безмежної спроможності генерувати ідеї, вирішувати будь-яку проблему та досягати будь-яких цілей. Зрештою, у цьому процесі практично немає меж, окрім тих випадків, коли особа сама блокує свою уяву.

Відтак, для розвитку творчого мислення дуже корисно:

1) Практикувати так звану «мозкову атаку», як один із методів генерування ідей з кожної проблеми, з кожного питання, по кожній меті. Саме такий метод дозволив багатьом людям досягти успіху та самореалізуватися. Для цього, передусім, слід зосередити увагу на проблемі, яка потребує вирішення, та записати її у формі запитання на аркуші папери вгорі. Після цього необхідно записати 20 відповідей на поставлене запитання у теперішньому часі, нібито цей процес вже відбувається.

Наприклад, можна написати запитання: «Що можна зробити, щоб стати професіоналом своєї справи у найближчі 2-3 роки?» Далі необхідно відповісти орієнтовно так: «Якщо кожний день приїжджати на роботу на годину раніше та планувати свій робочий день наперед». Для ефективності вирішення проблеми потрібно придумати щонайменше 20 відповідей.

Після того слід обрати зі свого списку хоча б одну ідею та у той же час розпочати діяти відповідно. Власне, як тільки розпочнеться дія — відразу в голові активізуються нові ідеї, одна за другою. Саме цим підтримується потік творчості. І тому, чим більше практикуватися у такій вправі, тим більшу кількість найкращих ідей можна згенерувати. Таким чином, цілком можливим стає підвищення рівня інтелекту та ефективний розвиток творчого мислення.

Виконувати такі вправи доцільно щоденно, краще зранку та стосовно будь-якого, гостро актуального в даний момент питання або мети. У такий спосіб кількість генерованих за допомогою уяви ідей (таке званої творчої візуалізації) може бути дуже значною.

2) Не відкидати як непотрібні випадкові або спонтанні ідеї. Це правило є основою для тренінгів з розвитку творчого (креативного) мислення. Тому будь-яку ідею, котра з того чи іншого приводу виникає у голові, краще записувати (у блокноті, телефоні, комп'ютері, зошиті). Головне — зафіксувати ідею, не дати їй зникнути назавжди. Відомо, що нерідко «вчорашні» ідеї бувають дуже актуальними «сьогодні». Таким чином, варто створювати «банк ідей», котрим можна скористатися навіть під час колективного обговорення якої-небудь проблемної ситуації, коли потрібно з деяких варіантів її вирішення, проаналізувати, змодельовати, удосконалити й остаточно вибрати найоптимальніше чи найкраще.

3) Корисно також відшукувати щось незвичайне у повсякденному житті — оскільки це чудовий тренінг для розвитку творчого (креативного) мислення.

Окрім того, що він прикрасить повсякденне життя як продуктивний спосіб розширення кругозору, креативності та можливості зустрітися з новими цікавими людьми, подіями, явищами, об'єктами живої та неживої природи. Адже відомо, що радіти від сприймання цікавого та прекрасного набагато приємніше ніж обмежуватися простим спогляданням чогось.

Для цього, наприклад, перед нічним відпочинком, чи під час здійснення транспортних маршрутів, замість згадування певних щоденних проблем, краще позитивно пофантазувати або помріяти (про цікаві й заманливі події, подорожі, зустрічі, нові екзотичні країни, проекти чи щось інше). Така «розумова розминка» не лише підніме настрій, але і сприятиме розвитку творчої уяви та творчого мислення. Окрім того, у такий спосіб додатково розвиваються інтелект, увага та пам'ять, які значною мірою впливають на творчий розвиток особистості загалом.

## **Додаток Ж**

### **МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА**

#### **проведення інтегрованого заняття з**

#### **образотворчого мистецтва та народознавства за темою:**

#### **«ВЕСІЛЬНИЙ ОБРЯД У ТВОРАХ УКРАЇНСЬКИХ ХУДОЖНИКІВ»**

(Для викладачів вищих навчальних закладів і студентів,

майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

Такий тип заняття можна розглядати як інтегрований, тому що він синтезує у собі різні форми навчальної роботи студентів (систематизоване поглиблення знань у галузі образотворчого мистецтва та етнографії, індивідуальний аналіз художніх творів у вигляді письмових рецензій або відгуків і такі колективні форми оцінної діяльності, як порівняльний аналіз та обговорення). Саме у студентському віці суттєве значення має характер та зміст навчальної діяльності (існування таких навчальних предметів, що поєднують та упорядковують знання про природу, людину, суспільство).

Відомо, що студентська молодь тяжіє до розширення сфери спілкування та видів діяльності з колективною спрямованістю. На перший план у них виходять міжособистісні контакти з однолітками, ствердження власного авторитету серед них. З огляду на певний інтерес до народних традицій та зокрема весільного обряду, актуальною може бути організація сприймання, порівняльного аналізу та колективного обговорення творів, які пропонуються для ознайомлення за темою «Весільний обряд у творах українських художників».

У такому процесі викладачеві раціональніше виконувати тільки роль ведучого, який оперативно формулює перед студентською аудиторією конкретні запитання та послідовно передає слово бажаним висловитися. Корисною для всіх буде і його участь у конструктивній роботі над висновками колективного обговорення.

Добирати наочний матеріал до такого заняття викладач може в різних варіантах, попередньо долучаючи до такої роботи зацікавлених студентів. Для ознайомлення та сприймання бажано підбирати твори різних видів образотворчого мистецтва (графічні, живописні, скульптурні, декоративно-ужиткові) за еди-

ною тематикою або готувати різні художньо-естетичні предмети як суто ілюстративний матеріал до вивчення етнографічних особливостей регіонів України чи відповідно оформленню певного обряду.

Іноді не зайвим може бути проведення колективного обговорення творів образотворчого мистецтва безпосередньо в музеях та художніх галереях, де існує прекрасна можливість порівнювати оригінальні мистецькі твори з репродукціями. Проте практика свідчить, що поширений у музеях та художніх галереях суто мистецтвознавчий аналіз творів образотворчого мистецтва, в умовах вищого навчального закладу не зовсім відповідає пізнавальним, емоційним, естетичним та етичним потребам студентів. Адже він, як правило, складається з опису та професійної оцінки твору, розкриття творчих методів митця, його зв'язків із загальною історією та теорією образотворчого мистецтва. Враховуючи це, а також не завжди достатній рівень умінь та навичок оцінної діяльності студентів, у таких випадках доцільно пропонувати їм орієнтовний перелік основних компонентів саме естетичної оцінки мистецького твору. Цим переліком можна скористатися як при вираженні власної оцінки твору, так і при його колективному оцінюванні.

### **Організація сприймання та колективного обговорення.**

За своїм змістом колективне обговорення — це, насамперед, здійснення оцінювання декількох творів шляхом порівняльного аналізу та співставлення вражень. Для закріплення навичок оцінної діяльності пропонується порівняти та оцінити дві пари творів побутового жанру, користуючись (на початковому етапі цієї роботи) орієнтовним планом проведення порівняльного аналізу. Спочатку має бути вступна розповідь по темі заняття.

**Розповідь викладача.** Історично склалися такі стійкі форми існування та розвитку образотворчого мистецтва, які називають видами. Основні з них: живопис, графіка, скульптура і декоративно-прикладне мистецтво. Іноді до них відносять ще й таку форму колективної творчості, як архітектура.

Залежно від тематики об'єктів зображення, певних сюжетів мистецькі твори розподіляються за жанрами: портретний (зображення людини); пейзажний (зображення краєвиду); натюрморт (предмети, квіти); історичний (події минулого); батальний (військові сцени); анімалістичний (зображення птахів, тварин); релігійний (зображення богів); побутовий (сцени повсякденного життя).

Побутовий жанр — один із основних різновидів живопису (так звана побутова або жанрова картина). До побутового жанру звертаються не тільки живописці, з й інші митці (графіки, скульптори, майстри ужиткового мистецтва). Як самостійний розділ мистецтва, побутовий жанр сформувався в XVII ст. у голландському живопису. Твори побутового жанру присвячені подіям та сценам повсякденного життя. Наприклад, зображення невеселого селянського весілля у живописній картині М. Пимоненка «Весілля в Київській губернії», або обряду сватання в графічній композиції І. Їжакевича «Сватання» та однойменному малюнку М. Приймаченко.

Найчастіше твори побутового жанру — це живописні картини. Подібно до літературного твору, побутова картина може розповідати про різні події, явища, людей. Художник, як і письменник, розробляє сюжетну канву майбутньої картини, робить до неї ескізи, етюди (попередні варіанти композиційного та колористичного рішення твору). В процесі роботи над ними поступово конк-

ретизується задум митця і художні образи, створені його уявою, стають матеріальними. Кожна жанрова побутова картина має свою «мізансцену», в якій глядач сприймає головних та другорядних діючих осіб, якість деталі обстановки тощо. Розробляючи сюжет твору, його композиційне та колористичне рішення, художник враховує, насамперед, особливості художнього образу.

Художні образи — це образи, що зберігаються в пам'яті людини і можуть відтворюватися в уяві. Вони виникають у свідомості під впливом сприймання реальності і є її копіями, відбитками дійсності. Тому сила впливу мистецького твору на глядача в життєвій конкретності його художніх образів. Велике значення в цьому процесі має естетична підготовка людини до сприймання — рівень її сенсорної культури. Серед багатьох різноманітних сюжетів у картинах побутового жанру чільне місце посідають твори, в яких відображено українські народні звичаї та обряди. Обряди (з лат. — «традиційні церемоніали»), як форми поведінки людей, склалися протягом усього історичного розвитку суспільства. Їм були притаманні символічність, повторюваність та певна стереотипність.

В українському образотворчому мистецтві відображення народної звичаєвості та традиційної обрядовості складає досить вагомий пласт художніх творів. Однією з найбільш популярних в цьому доробку тем є українське весілля як зразок інтегрування кількох видів мистецтва (драматичного, пісенного, музичного, декоративно-ужиткового). Цей сімейно-побутовий обряд як своєрідне колективне свято привертая увагу багатьох художників своєю композиційною силою, різноманітністю фольклорного звучання, різнобарвністю та образністю естетичного оформлення.

Незважаючи на існування локальних особливостей в різних регіонах України, весільний обряд, проте, мав багато і схожих рис. Це, насамперед, змістовність та послідовність окремих ритуалів. Першим з них було сватання (змовини, заручини, договір), яке відбувалося за декілька днів чи тижнів до весілля. Якщо при сватанні батьки нареченої давали позитивну відповідь, дівчина вносила вишиті весільні рушники, якими свати перев'язували один одного через плече, а якщо відмовляли, то замість відповіді дарувала гарбуза.

Не всі з відомих звичаїв та ритуалів українського весілля стали об'єктами відображення в мистецьких творах. Але такий з них, як сватання, привернув увагу багатьох («Старости» Т. Шевченка, «Свати» М. Пимоненка, «Сватання» М. Приймаченко, «Сватання» І. Їжакевича).

Наступним етапом після сватання було випікання весільного короваю — найважливішого атрибута цього сімейно-побутового свята. Його випікали («бгали») в п'ятницю перед весіллям жінки-коровайниці. Нерідко коровай був справжнім мистецьким твором, бо прикрашався випеченими з тіста птахами, квітами, «шишками», а також святковими свічками й різноколірними стрічками.

Напередодні весільного торжества, в суботу, влаштовувалося прощання молодих з дівочою та парубоцькою свободою. Друзі й подружки нареченого і нареченої збиралися на дівич-вечір (вечорини, підвесілок, дружбини). У молоді дівич-вечір відзначався особливо проникливо та лірично. Подружки плели весільний вінок та завітчували гільце (весільне ритуальне деревце). Ці звичаї збереглися ще з язичницьких часів і відзначені своєрідною символічністю та красою.

Далі, у неділю вранці розпочиналося весілля. Традиційно спочатку одягали наречену, потім зустрічали нареченого. Молоді ставали на весільний рушник і просили благословення у батьків. Після цього з весільним поїздом (вся весільна процесія) їхали на вінчання. Пізніше молоді поверталися додому, де їх знову на рушничку зустрічали з хлібом-сіллю, поздоровляли та зичили довгих років життя, любові, злагоди та щасливої долі. Зазвичай всі етапи цього обряду супроводжувалися відповідними піснями, танцями та примовляннями. Закінчувалося весілля в неділю ввечері у родині молодого викупом нареченої, врученням подарунків та розподілом весільного короваю.

Коли художник закінчує роботу над картиною, вона починає своє друге, вже самостійне життя (у музеї, в колекції, на виставці тощо). Численні копії у вигляді фотографічних, поліграфічних або електронних репродукцій репрезентують картину глядачам. Якість цього контакту залежить від багатьох факторів (художньо-естетичної цінності твору, естетичної ерудиції глядача, його уяви, емоційності, асоціативної пам'яті, розвиненого художнього смаку, бажання сприймати, рівня навичок оцінної діяльності людини).

### ІНСТРУКТАЖ

З метою допомоги в здійсненні найбільш оптимального сприймання та оцінювання творів побутового жанру пропонується авторський орієнтовний перелік компонентів, що складають їх змістовну структуру естетичної оцінки.

Здійснення порівняльного аналізу доцільно робити на прикладі 2-3 творів, шляхом колективного обговорення, дискусії або бесіди. Це дасть змогу найбільш повно та адекватно оцінити репрезентовані твори, співставляючи їх зміст, емоційну напругу зображених подій, склад і відповідні ролі діючих осіб, композиційну будову, художньо-технічні виражальні засоби, загальний настрій значення окремих подробиць і деталей, образну самодостатність та силу її морально-естетичного впливу. Крім того, порівняльний аналіз значно активізує увагу глядачів, розвиває їх зорову та асоціативну пам'ять, уяву, творче й образне мислення, естетичні смаки, оцінки, потреби.

Для прикладу варто спочатку проаналізувати картину К. Трутовського «Весільний викуп», скориставшись орієнтовним переліком основних компонентів естетичної оцінки.

#### **Зразок коментаря до картини К. Трутовського «Весільний викуп»**

Костянтин Олександрович Трутовський (1826-1893) був визначним художником-жанристом, основна тема його картин — повсякденне життя, традиції українських селян: ярмарки, колядування, весілля. Побутову картину «Весільний викуп» він написав у 1881 році. Сюжет її розповідає про весільний звичай викупу нареченої. Впродовж усього весілля цей ритуал повторювався декілька разів Спершу, коли в неділю рано молодий готувався їхати за молодою, в дорозі йому влаштовували *перейми*, вимагаючи викуп за наречену, далі це повторювалося ще не раз, біля воріт дівочої хати (*ворітка*), і в останнє — під час так званого *весільного пропою*, що відбувався під кінець весілля.

Саме цей епізод, коли після вінчання в церкві та святкового обіду у батьків нареченої, молоді з *посагом* (приданам) і весільним поїздом приїхали до батьків нареченого, так поетично зображує художник. Дія відбувається на живописній

околиці села, за якою до самого обрїю простягається чудовий краєвид з буйною зеленню садків та гаїв й ошатними абрисами церков і соборів.

Бїля ворїт на дорозї зупинилося декілька возів. На них — посаг, гості й молодї. У двір їх на пороскають, вимагаючи викуп за місце. Дружки та бояри вступають в переговори з переймачами. По всьому видно, що діло просувається, бо один з головних переймачів у доброму настрої з чаркою в руці зичить молодим щастя та добра.

Навколо зїбралися односельці нареченого — всім цікаво, яку жінку він собі обрав, чи буде вона їм за добру сусїдку? Байдужих немає зовсім тому, що народне весїлля — завжди яскравий, барвистий церемонїал, неможливий без глядачів. Чоловіки, жінки, дївчата, діти — всі прийшли подивитися на весїльний викуп.

Основні персонажі видїлені художником додатковим освітленням їхніх облич та одягу. Молоді нетерпляче чекають закінчення ритуалу, в їхніх позах відчувається стримуване хвилювання. Дружки, бояри та переймачі — навпаки — життєрадісні та розкуті, бо їхня суперечка — то просто весела забава, гра, де всі — переможці.

К. Трутовський майстерно розміщує дійових осіб так нібито дія відбувається на сцені: головні герої на першому плані, а на задньому разом з широкою панорамою сільського пейзажу видно сіро-синє хмаристе небо, що вдалїні рясно кропить землю дощем — «на щастя молодим!» Художник реалістично змальовує цей народний звичай, прискіпливо добираючи деталі одягу, споруд, інших етнографїчних ознак народного побуту українців. У контрасті з основним холодним колоритом твору — спалахи різнобарвного святкового одягу людей, особливо живописна та виразна група жінок, яка виступає як другий смисловий центр картини. Пейзаж відіграє значну роль у створенні загального настрою та образності зображуваної події. Картина, напрочуд лірична та поетична, вона створює у глядача особливий романтичний настрій, бентежить, стимулює естетичні почуття, бажання милуватися красою рїдної землі та людей, що живуть на нїй.

#### **Основні компоненти естетичної оцінки художнього твору:**

1) Власна інтерпретація сюжету. 2) Опис місця дії. 3) Визначення головного героя (або героїв), його емоційного стану, етичних якостей. 4) Визначення другорядних героїв, їх ролі у зображеній картині. 5) Опис представлених явищ природи. 6) Аналіз композиційного рішення (доцільність видїлення планів, розміщення окремих деталей тощо). 7) Відповідність реальності. 8) Оцінка колїрного вирїшення твору. 9) Визначення художньої техніки виконання. 10) Зазначення образності твору. 11) Виявлення загального настрою. 12) Висловлювання особистого враження від твору (з використанням в оцінці картини епітетів, порівнянь, метафор, асоціативних аналогій та співставлень в усній або письмовій формі). 13) Виконання творчої роботи («за мотивами») сприйнятого твору чи творів художніми засобами різних видів мистецтва — графіки, живопису, поезії, прози, музики тощо.

#### **Словник використуваних термінів і понять.**

**АБРИС** (гр.) — силует архїтектурної споруди.

**КОМПОЗИЦІЯ** (лат.) — побудова художнього твору відповідно до його змісту та призначення.

ІНТЕР'ЄР (фр.) — внутрішня частина споруди, приміщення.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ (лат.) — тлумачення, пояснення змісту чого-небудь.

ОФОРТ (фр.) — різновид графіки, гравюра на металі.

ПОБУТОВИЙ ЖАНР — галузь образотворчого мистецтва, що відображає події повсякденного життя.

РЕПРОДУКЦІЯ (фр.) — масове відтворення художнього оригіналу фотографічним або поліграфічним способом.

СЮЖЕТ (фр.) — певне художнє втілення якогось явища або події.

ХУДОЖНИЙ ОБРАЗ — засіб відображення дійсності в мистецтві, абстрактної ідеї в конкретній почуттєвій формі.

**Пропоновані твори для сприймання та колективного оцінювання:**

1. Т. Г. Шевченко, «Старости» (графіка), 1844.

2. Ф. Г. Кричевський, «Наречена» (живопис), 1910.

3. К. О. Трутовський, «Весільний викуп» (живопис), 1881.

4. І. І. Соколов, «Весілля» (живопис), 1860.

5. Т. Н. Яблонська, «Весілля» (живопис), 1963.

### **СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Історія українського мистецтва: в 6-ти томах / гол. ред. кол. : М. П. Бажан (гол. редактор), Ю. С. Асєєв, В. А. Афанасєв та ін. — Київ, 1966-1970.
2. Наулко В. І. Культура і побут населення України: навчальний посібник / В. І. Наулко [та ін.]. — К. : Либідь, 1933. — 288 с.
3. Нельговський Ю. П. Українське мистецтво (від найдавніших часів до початку ХХ століття) / Ю. П. Нельговський [та ін.]. — К. : Радянська школа, 1976. — 136 с. : іл. + 48 с. — (Мистецтво: посібник з факультативних занять: українське мистецтво, російське мистецтво, радянське мистецтво, зарубіжне мистецтво).
4. Скуратівський В. Т. Березина / В. Т. Скуратівський. — К., 1987. — 278 с.
5. Український живопис. Сто вибраних творів: альбом / [авт.-упор. Ю. В. Беличка]. — К. : Мистецтво, 1989. — 191 с. : іл.

## **Додаток 3**

### **ОРІЄНТОВНІ ПЛАНИ-КОНСПЕКТИ УРОКІВ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

(Роздатковий матеріал для педагогічної практики студентів вищих навчальних закладів, майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

З огляду на особливу актуальність в сучасних умовах практичного освоєння студентами ВНЗ методики проведення інтегрованих занять з образотворчого мистецтва у початкових та середніх ланках загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, презентуються орієнтовні плани-конспекти уроків для 1-го та 5-го класів.

#### **ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКУ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА для 1-го класу**

**Тема уроку: РАЙДУЖНИЙ МІСТОК.**

**Цілі уроку:** 1. Ознайомлення учнів зі змістом понять «Образотворче мистецтво», «Живопис», «Колір», формування навичок та умінь здійснення художньої діяльності за допомогою фарб, пензлів, палітри.



2. Розвиток колірної зору, уявлень про веселку як наочний приклад існування кольору в природі; образного мислення; естетичного ставлення до явищ життя та творів мистецтва.

3. Стимулювання творчого потенціалу дітей і виховання у них естетичних почуттів, інтересів, потреб, оцінок.

**Завдання**, що закладені в основний зміст уроку:

- ознайомлення з особливостями живопису;
- сприймання та оцінювання природного явища — веселки на художніх фотографіях та у творах живопису;
- ознайомлення з колірною абеткою: основні та складені кольори;
- практичне одержання складених кольорів з основних шляхом змішування на палітрі;
- зображення довільних кольорових плям або смуг у вигляді веселки.

**Оснащення уроку:**

1. Технічні (інформаційні) засоби навчання.
2. Оригінал живописного твору (акварель, олія, гуаш тощо).
3. Репродукції живописних творів із зображенням веселки у природі (краще на екрані в електронному вигляді): К. Трохименко «Над великим шляхом», Є. Зверьков «Райдуга» або інші.
4. Художні світлини (пейзажі, зображення веселки на небі, над водою, над землею тощо).
5. Таблиця з кольорознавства (основні та складені кольори).
6. Саморобні ляльки-гноми (або інші), що представлятимуть основні кольори у грі.
7. Наочні елементи гри «Кольорове лото».
8. Зразки дитячих робіт за темою даного уроку.
9. Вербальний матеріал до уроку (вірші, тексти практичних занять).
10. Гуашеві фарби, пензлі, папір, вода, палітра.
11. Запис словникового мінімуму термінів і понять, написаних на класній дошці або великому аркуші паперу:

**ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО** — мистецтво, що зображує життя, оточуючу дійсність у художніх образах.

**ЖИВОПИС** — малярство, один з основних видів образотворчого мистецтва, що відтворює на площині предмети і явища реального світу за допомогою кольору.

**КОЛІР** — один із засобів створення зображення; передає просторові відношення та освітлення.

**ГУАШ** — непрозора водяна фарба.

**ПАЛІТРА** — невеличка дошка або аркуш паперу для змішування фарб.

**МЕТОДИ І ПРИЙОМИ**, використовувані вчителем на уроці: коментар, бесіда, демонстрування наочності та прийомів роботи з фарбами, організація процесу сприймання, пізнавальної, ігрової та практичної діяльності учнів, стимулювання творчої активності дітей, педагогічне спостереження, порівняльний аналіз.

**ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ** учнів на уроці: сприймання, пізнавальна, художньо-практична, комунікативна, ігрова.

**ВИДИ МИСТЕЦТВ**, що інтегруються на уроці: живопис, художня фотографія, література.

**СТРУКТУРА** використання на уроці навчального часу:

1. Організація уваги учнів та проголошення теми уроку (2 хв.)
2. Виклад учителем нового матеріалу (5 хв.)
3. Актуалізація набутого навчального матеріалу учнями (4 хв.)
4. Фізкультурозминка (1 хв.)
5. Самостійна практична діяльність учнів (20 хв.)
6. Завершення уроку (3 хв.)

#### **ХІД УРОКУ:**

**1) Організація уваги учнів та проголошення теми уроку.**

**2) Виклад нового навчального матеріалу вчителем.**

#### **РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ:**

— Дуже давно наші пращури помітили, що обгоріла у вогні гілка або шматок кольорової глини лишає на твердій поверхні певні сліди. Вони спробували зображати на стінах своїх печер звірів, птахів, самих себе. Мабуть, тоді й зародилося образотворче мистецтво. Мистецтво, яке стало для людини найзначнішим джерелом знань та уявлень про оточуючу дійсність.

Саме образотворче мистецтво допомагає бачити у різних предметах, явищах природи, людських стосунках справжню красу. Твори образотворчого мистецтва оточують нас скрізь. Це картини, скульптури, ілюстровані книжки, афіші, розписаний посуд, вишивки та ще багато інших прекрасних речей. Але найпопулярнішими з-поміж інших мистецьких творів є твори живопису.

Живопис — один з основних видів образотворчого мистецтва. Він відтворює на площині (папері, картоні, дошці, полотні) різні предмети та природні явища за допомогою кольору. Твори живопису — це передусім картини, що написані олійними, акварельними, гуашевими та іншими фарбами. Художник-живописець не може обійтися без кольорових фарб, адже колір у живопису є найголовнішим виражальним засобом. Колір допомагає художнику створювати на площині правдиві зображення певних предметів, явищ або людей.

— Давайте спробуємо роздивитися і порівняти деякі картини природи на художніх світлинах (зокрема, у настінних календарях) та різнобарвних живописних творах (демонстрування художніх фото і репродукцій живописних картин).

— Як бачимо, зображення, що мають різноколірне забарвлення, такі, «як у житті», тобто справді живописні («живо написані»), а чорно-білі — ніби й не живі. Тому можна сказати, що колір у живопису найважливіший.

— А тепер сідайте зручніше та слухайте «Кольорову казку» про трьох чарівних кольорових Гномів, які жили у казковій країні Барв і дуже любили малювати (вчитель демонструє ляльок-гномів або іншу аналогічну наочність).

— У цій країні серед безкрайнього жовтого поля у невеличкій, симпатичній жовтій хатинці жив-був дуже працьовитий та веселий Жовтий Гном. Вдень він старанно розмалював жовто-золотавим кольором ласкаве сонечко і пшеничне поле, соняшники й запашні дині та багато іншого, оскільки вважав, що все навколо має бути розфарбоване в його найулюбленіший *жовтий колір*. А ввечері Жовтий Гном засвічував жовтий ліхтарик і міркував про те, що йому ще розмалювати жовтим кольором.

— А ви, діти, знаєте, що ще міг би розмалювати Жовтий Гном? (фронтальне опитування учнів).

— Про цього чарівного Гнома поет Павло Мовчан навіть віршика написав, ось послушайте:

Польовик-польовичок,  
Золотий капелюшок,  
Золота борідка,  
Вуса — наче щітка,  
Солом'яні постольці  
Топчуть землю звично,  
В нього дзвоник у руці —  
Колосок пшеничний.

— Ви, напевно, добре уявили собі, яким був той Жовтий Гном? Та у нашій казці він був не один. Недалеко від жовто-золотавого поля, де жив Жовтий Гном, розкинувся пречудовий червоний ліс з червоними пагорбами, деревами, ягодами та квітами. Саме у цьому червоному лісі, в казковому червоному будиночку мешкав інший — Червоний Гном. Був він рум'яний, веселий та працьовитий, бо розмалював червоним кольором багато речей навколо.

— Давайте згадаємо, що саме розмалював своєю червоним кольором цей Червоний Гном? (фронтальне опитування учнів).

— А зовсім поряд з жовтим полем та червоним лісом під синьою-синьою горою тихенько дзюрчала синя річка. На березі річки стояв симпатичний, охайний синій будиночок, у якому жив ще один — Синій Гном. З ранку до ночі цей Гном розмалював синім кольором небо, воду, хмарки і квіти.

— А ви, діти, помічали у природі, що ще міг розмалювати Синій Гном? (фронтальне опитування учнів).

— Як бачимо, ці казкові Гноми були справжніми художниками-живописцями, адже не могли обходитися без кольорів. Але, на жаль, у кожного з них був лише один колір (жовтий, червоний та синій).

Та саме ці кольори у живопису вважаються найважливішими, або ОСНОВНИМИ, тому що їх неможливо одержати з інших кольорів. Тож давайте запам'ятаємо три основних кольори: **ЖОВТИЙ, ЧЕРВОНИЙ, СИНІЙ**.

Якщо ці кольори змішувати (складати) один з одним, можна одержати зовсім нові кольори (демонстрування таблиці з кольорознавства). Наприклад, коли ми складаємо жовтий колір з червоним, то з'являється новий **ОРАНЖЕВИЙ** колір, жовтий та синій при змішуванні дають **ЗЕЛЕНИЙ** колір, якщо червоний колір скласти з синім, то отримаємо **ФІОЛЕТОВИЙ**.

Кольори, які були одержані при змішуванні основних кольорів, називаються **СКЛАДЕНИМИ**. Запам'ятаємо їх: **оранжевий, зелений, фіолетовий**.

### **3) Актуалізація набутого навчального матеріалу.**

— Основні та складені кольори можна спостерігати в чудовому природному явищі, яке буває після дощу, коли на небі з'являється чарівна різнокольорова смуга, що нагадує нам місток. Хто з вас бачив це явище і знає, як воно називається?

— Так, це веселка або райдуга.

— Ви, мабуть, здогадалися, чому тема нашого уроку має назву «Райдужний місток»?

— Давайте подивимось, як художники-живописці зобразили це прекрасне явище у своїх творах (демонстрування репродукцій). Ми бачимо, що веселка дійсно схожа на райдужний місток, де червоний колір розташований біля оранжевого, а далі поспіль: жовтий, зелений, синій, фіолетовий.

— Сьогодні ви спробуєте намалювати такий райдужний місток самостійно — як справжні художники-живописці. Та перед цим давайте трошки пограймося в кольорове лото, щоб з'ясувати, чи добре ми запам'ятали, які кольори є основними, а які — складеними.

— Тож слід уважно роздивитися картку лото, що її покаже вчитель, та вголос відповісти, яким кольором намальовано предмет на ній: основним чи складеним (учитель демонструє по черзі шість карток, а діти фронтально відповідають).

— Отже, ви добре запам'ятали перший урок з так званої кольорової абетки. Тепер подивіться на роботи ваших однолітків (демонструються дитячі малюнки). Бачите, які різні й дуже привабливі барвисті веселки на цих малюнках? Кожен з вас також зможе за допомогою фарб і пензлів створити свій «райдужний місток», який бачив або нафантазував.

— Для цього вам, по-перше, слід правильно розташувати на своїй парті необхідне приладдя: паперовий аркуш, фарби, воду, пензлі, палітру. По-друге, варто потренуватися набирати фарбу на пензлик, додавати до неї води, змішувати різні фарби на палітрі, малювати кінчиком або всією поверхнею пензля (вчитель швидко і дохідливо демонструє всі прийоми).

По-третє, намагатися розташовувати кольорові смуги поступово — одна за одною (червону, оранжеву, жовту, зелену, синю, фіолетову). Можна під райдужним містком намалювати казкових Гомів або їхні хатинки (жовтим, червоним та синім кольорами). Закінчивши завдання, необхідно помити пензлі та прибрати своє робоче місце, як це завжди роблять справжні художники-живописці.

#### **4) Фізкультрозминка.**

— Перед цікавою роботою мабуть слід потренуватися, щоб ваші руки були справнішими й майстернішими під час малювання. (Діти фронтально виконують запропоновані вчителем ритмічні рухи).

Вірш-лічилочка для проведення фізкультрозминки:

Щоб не стомлювались очі,  
Працювати щоб охоче,  
Поверніться, потягніться,  
Одне одному всміхніться!  
Потренуйте трошки руки  
Й знов візьміться до науки.  
Є у нас у всіх турботи,  
Гей, малята, до роботи!

#### **5) Самостійна практична діяльність учнів.**

— Ось і настав час для вашої самостійної роботи. Зараз кожен з вас має змогу увявити себе художником-живописцем і намалювати на білому аркуші паперу радісну, чудову, різнокольорову веселку у вигляді «райдужного містка».

— Діти, які виконують це завдання найкраще, зможуть показати свої малюнки всім на так званій «живій» художній виставці наприкінці уроку. Таких дітей серед вас, мабуть, дуже багато? (Вчитель у процесі самостійної практичної діяльності учнів здійснює індивідуальне консультування та стимулювання творчої ініціативи дітей).

#### **б) Завершення уроку.**

1. Підведення підсумків (загальна оцінка уроку, організація так званої «живої» виставки кращих учнівських робіт).

2. Визначення завдання по підготовці до наступного уроку (спостерігати наявність основних та складених кольорів в оточуючому житті, приготувати білий папір, гуашеві фарби жовтого, червоного, синього, білого та чорного кольорів, пензлі, палітру, воду).

3. Проголошення уроку завершеним.

### **ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКУ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА для 5-го класу**

#### **Тема уроку: ПЛАСТИКА РУХІВ.**

**Цілі уроку:** 1. Поглиблення знань учнів у галузі пластичних мистецтв, зокрема, в портретному жанрі скульптури та так званій «дрібній пластиці», актуалізація набутих знань та умінь відносно відтворення пропорційної будови людського тіла способом ліплення з пластиліну.

2. Розвиток просторових уявлень, спостережливості, зорової пам'яті, тактильних відчуттів, уяви.

3. Виховання естетичного ставлення до явищ життя та творів мистецтва, формування здібності сприймати художній образ в об'ємно-пластичних формах.

#### **Завдання, що закладені в основний зміст уроку:**

- ознайомлення з особливостями портретного жанру в скульптурі;
- ознайомлення зі специфікою скульптури малих форм (так званої «дрібною пластики» або статуетки);
- сприймання творів Ліни По;
- самостійне ліплення статуетки (створення об'ємно — пластичної форми людського тіла в динамічному русі та відповідних пропорціях).

#### **Оснащення уроку:**

1. Технічні (інформаційні) засоби навчання.
2. Зразки оригінальних скульптурних творів (рельєфи та статуетки).
3. Репродукції видатних скульптурних творів (краще електронні): фрагмент рельєфу «Коло Фідія» з Британського музею, статуї Венери Мілоської з Лувра.
4. Репродукції скульптурних робіт Ліни По (поліграфічні або фотографічні): «Автопортрет», «Портрет Чехова», «Пірует», «Іспанський танець», «Танок з покривалом», «Гопак», «Танок», «Стрибок», «Східна сюїта» та інші.
5. Репродукції творів живопису Е. Дега «Блакитні танцівниці», К. Домікіна «Балерини».
6. Таблиця «Канони пропорцій людського тіла» (за Микеланджело або інше).
7. Рухливі моделі з картону «Основні пропорції будови фігури людини» (бажано роздавати по одній моделі на парту).

8. Запис словникового мінімуму термінів і понять, написаних на класній дошці чи аркуші паперу:

**СКУЛЬПТУРА** — один з видів образотворчого мистецтва, твори якого мають об'ємну форму.

**ПЛАСТИКА** — різновид образотворчого мистецтва, що має тривимірну (висота, ширина, довжина) форму, синонім поняття «скульптура».

**ДИНАМІКА** — стан руху, численність рухів.

**ПРОПОРЦІЯ** — співвідношення розмірів, наприклад, співвідношення певної частини предмета до цілого.

9. Вербальний матеріал (вірш Лесі Українки «На виру-вирочку» (або інший)).

10. Підставка для скульптурних робіт (дощечка), пластилін, гілочки та м'який дріт для закріплення при необхідності скульптури з пластиліну, стеки або інші інструменти.

**МЕТОДИ І ПРИЙОМИ**, використовувані вчителем на уроці: коментар, демонстрування наочності, організація сприймання, пізнавальної та образотворчої діяльності учнів, активізація творчого потенціалу дітей, педагогічне спостереження, індивідуальне консультування, порівняльний аналіз.

**ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ** учнів на уроці: сприймання, пізнавальна, образотворча.

**ВИДИ МИСТЕЦТВ**, що інтегруються на уроці: скульптура, живопис, хореографія, література.

**СТРУКТУРА** використання на уроці навчального часу:

1. Організація уваги учнів та проголошення теми уроку (2 хв.)
2. Виклад учителем нового матеріалу та актуалізація набутого навчального матеріалу учнями (7 хв.)
3. Фізкультрозминка (1 хв.)
4. Самостійна практична діяльність учнів (32 хв.)
5. Завершення уроку (3 хв.)

### **ХІД УРОКУ:**

**1) Організація уваги учнів та проголошення теми уроку.**

**2) Виклад нового навчального матеріалу та актуалізація набутого учнями раніше навчального матеріалу.**

**ЗАПИТАННЯ** до учнів для актуалізації опорних знань:

1. Які основні види образотворчого мистецтва вам відомі? (живопис, графіка, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво).
2. Чим відрізняються скульптурні твори від живописних або графічних? (об'ємом та пластичністю форми).
3. Кого або що відтворюють митці в портретному жанрі? (об'єктом відтворення у портретному жанрі є людина, її постать, голова, обличчя тощо).
4. Які прийоми створення скульптурних робіт (у ліпленні з пластиліну) ви знаєте? (спосіб «нарошення» чи «витягування деталей» з цілого).

## РОЗПОВІДЬ УЧИТЕЛЯ:

— Скульптура не лише один з основних видів образотворчого мистецтва, але й один з найдавніших. Відомо, що вік найстарших знахідок скульптурних зображень (невеличкі голівки з каменю та кості) налічує понад 35 тисячоліть... Дослівно поняття «скульптура» в перекладі з латини означає «висіаю» або «вирізую». Мабуть тому, що найдавніші скульптурні твори були дійсно висічені з каменю чи вирізані з дерева.

— З плином часу до найпоширеніших скульптурних матеріалів — мармуру, граніту, вапняку, піщанику, дерева додалися й інші, серед яких значне місце посіли метали (бронза, мідь, залізо, срібло, золото, алюміній та інші).

— У скульптурі відомі два різновиди: КРУГЛА скульптура (така, яка має три виміри: висоту, ширину і довжину, її можна спостерігати з усіх боків) та РЕЛЬЄФНА (об'ємне зображення, що обмежене з однієї сторони площиною). (При цьому вчителем демонструється наочність зі стислим коментарем: фрагмент рельєфу «Коло Фідія» з Британського музею та статуї Венери Мілоської з Лувра).

— Більшість скульптурних творів існують у реальному просторі. Це монументи, пам'ятники, оздоблення архітектурних споруд. Іноді скульптурою прикрашають приміщення. Це різні портрети, погруддя, рельєфи та статуетки.

— У порівнянні з іншими видами образотворчого мистецтва (живописом, графікою) скульптура має дещо меншу кількість жанрів, а саме: *побутовий* (зображення різних побутових сцен), *аніمالістичний* (зображення тварин), *історичний* (відображення історичних подій) та *портретний* (зображення людини). І саме портретний жанр у скульптурі є найбільш розповсюдженим та популярним. Завдяки скульптурним портретам сучасні люди мають змогу ознайомитися з тими, хто жив багато століть і навіть тисячоліть тому.

— З-поміж різних форм скульптурного портрета добре відома статуетка, що належить до скульптури малих форм, або так званої «дрібною пластики». Чимало людей полюбують ці невеличкі за розміром, але завжди виразні та витончені твори скульптурного мистецтва, і тому зберігають їх у своїх оселях.

— Добре відомо, що скульптура ґрунтується не лише на відчутті зору, як живопис і графіка, а й на відчутті дотику, або тактильному відчутті (від латинського слова «такт», тобто дослівно — «дотик»). Для прикладу, скульптор може перевірити результати своєї роботи не тільки очима, але й дотиком рук (його руки відчувають навіть непомітні для очей деталі об'ємної форми). Інші скульптори можуть загалом обходитися без допомоги очей.

— Ось послушайте, діти, неймовірну історію про зовсім сліпого скульптора, дуже талановиту українську жінку Ліну По. Та поки будете слухати цю історію, уважно роздивіться прекрасні скульптури, що їх виліпила скульптор. (Демонструються зображення скульптурних творів Ліни По). Відомо, що Ліна По народилася понад сто років тому у м. Дніпропетровську. З раннього дитинства вона захоплювалася різними видами мистецтва (музикою, хореографією, поезією, скульптурою).

І хоча все у неї виходило добре, за свою професію вона обрала хореографію і стала відомою балериною (була солісткою в Московському театрі). Та раптом у розквіті сил Ліна По важко захворіла (параліч рук та ніг і повна втрата

зору після грипу). Незабаром лікарі допомогли талановитій балерині встати на ноги, але зір, на жаль, вони їй так і не повернули.

Тому для Ліни По почалося зовсім нове життя: життя без світла та улюбленого балету. Водночас, маючи сильну волю і наполегливу вдачу, вона не скоряється перед лихою долею і починає ліпити статуетки танцівниць і навіть портрети. Таким чином, Ліна По стає професійним скульптором, чії роботи високо оцінюють колеги та мистецтвознавці.

Про її високу професійну майстерність свідчить один цікавий випадок: Ліна По створює скульптурний портрет свого улюбленого письменника — Антона Чехова. Ніколи не зустрічаючись із ним у житті, вона спромоглася так образно й досконало відтворити особистість письменника, що його рідні, побачивши роботу Ліни По, плакали від дивовижної схожості скульптурного портрета та людини, яку вони добре знали.

Проживши менше 50 років, Ліна По залишила людям свої прекрасні скульптурні роботи і приклад незламності людського духу й справжньої творчої радості.

— Як бачимо, у творчості Ліни По поєднані різні види мистецтва, але найчастіше скульптура і хореографія. Можна зазначити, що хореографія спроможна найкраще продемонструвати пластичність і граційність рухів людського тіла, а скульптура — відтворити їх для естатичного споглядання та милування красою людини, яку видатний художник Леонардо да Вінчі називав «вінцем природи».

### **3) Фізкультурозминка.**

(У процесі проведення уроку зі скульптури доцільно й фізкультурозминку спрямувати саме на тренування різних м'язів рук у вигляді так званої «пластилінової зарядки»).

Спочатку вчитель демонструє послідовність виконання вправ такої «пластилінової зарядки», далі учні фронтально повторюють їх.

**Вправа 1.** (Виконується стоячи чи сидячи).

Вихідне положення: руки зігнуті у ліктях, лікті розведені в сторони, долоні захоплюють одна одну навскіс. Далі на рахунок «один-два» здійснюється стискання долоней із спрямуванням силового напруження «від плечей».

**Вправа 2.**

Вихідне положення: руки зігнуті у ліктях, лікті вниз, кисті рук розкриті. Далі на рахунок «три-чотири» ритмічно стискати кисті рук в кулаки. Сила спрямовується «від ліктя».

**Вправа 3.**

Вихідне положення: руки із розігнутими ліктями витягнуті попереду тулуба. Далі на рахунок «п'ять-шість» здійснюється сильне поглажування великими пальцями кожної руки всіх інших (ніби у руках щось ретельно розтирається). Сила іде «від кисті» кожної руки.

**Вправа 4.**

Вихідне положення: руки розігнуті в ліктях, лікті вниз, долоні розташовані паралельно одна одній. Далі на рахунок «сім-вісім» сильне поглажування лівої долоні правою (від кінчиків пальців до зап'ястка) в напрямку «вниз-вгору». Сила знову спрямовується «від плеча», але тепер «задіяно» більшість м'язів на руках.



Ці вправи корисно повторювати 2-3 рази поспіль саме перед заняттям з ліплення.

#### **4) Самостійна образотворча діяльність учнів.**

— А тепер настав час і вам спробувати свої сили у скульптурі.

Ось основні завдання, які ви маєте виконати на цьому уроці.

1) Уважно роздивіться та порівняйте зображення танцюючих людей (можливо балерин) на живописних картинах та у скульптурних творах Ліни По. Потім порівняйте пропорційність людських постатей у мистецьких творах, табличках та у рухомих моделях та з'ясуйте, чи відповідають вони канонам щодо основних пропорцій фігури людини (зокрема: 7-7,5 частини — зріст, половина зросту — довжина ніг, 3,5 частини — довжина рук і т.д.)?

2) Обміркуйте, які рухи нададуть вашій майбутній скульптурній роботі найбільшої пластичності та виразності (стрибок, пірует, артистичний поклін тощо).

3) Виліпіть способом «нарощування» або «витягування» деталей з цілого фігуру людини в динамічному стані (у русі), не забуваючи при цьому про другорядність кольору у скульптурі. Тобто ваша пластилінова статуетка має бути одноколірною (для більшої виразності об'ємно-пластичної форми). Подбайте також про підставку для статуетки та її можливе «укріплення» за допомогою так званого «каркаса» з гілочок та м'якого дроту. Найголовнішим у вашій роботі має бути відтворення пластики рухів людини та основних (без зайвих деталей) пропорцій її тіла.

Можливо, у пошуку уявного образу майбутньої статуетки деяким з вас допоможе вірш Лесі Українки:

На виру-вирочку,  
На жовтому пісочку,  
В перловому віночку  
Зав'юся у таночку.  
А в кривого танця  
Та не виведу кінця,  
Треба ж його вести,  
Як віночок плести...

Під час роботи намагайтеся контролювати розміри окремих частин зображеної людської постаті, не допускаючи значних порушень у пропорціях. Тоді статуетка вийде дійсно привабливою та виразною. Успіхів, вам у цій творчій роботі!

(У процесі самостійної образотворчої діяльності вчитель стимулює творчу активність дітей, індивідуально консулює та емоційно підтримує їх).

#### **5) Завершення уроку.**

1. Підведення підсумків (загальна оцінка уроку, організація демонстрування учнівських робіт, що були виліплені на цьому уроці).

2. Визначення завдання по підготовці до наступного уроку (ознайомлення в театрі або по телебаченню з однією з дитячих театральних вистав; приготування: кольоровий папір, картон, фломастери або маркери, клей, ножниці).

3. Проголошення уроку завершеним.

## Додаток И

### МЕТОДИЧНА РОЗРОБКА

#### проведення олімпіади з образотворчого мистецтва за темою: «УКРАЇНСЬКА ХАТА»

(Рекомендації для проведення педагогічної практики студентів,  
майбутніх учителів образотворчого мистецтва)

Колективні форми образотворчої діяльності можуть бути досить результативними не лише на уроках, але й у позакласній роботі. Оскільки у процесі спільної взаємодії не тільки одного, а навіть декількох учнівських гуртів може здійснюватися справжня співтворчість, яка дарує радість і емоційно-естетичне задоволення як колективу в цілому, так і його членам окрема.

Цим вимогам зовсім не відповідає поширений дотепер у більшості шкіл України утилітарно-практичний підхід до занять образотворчим мистецтвом, що виник у нашій педагогіці ще у 30-ті роки ХХ століття. У ньому методологія плується з прийомами та методикою вправ, що у свою чергу призводить до таких хибних способів, за яких до дітей застосовують стандарти художнього професіоналізму замість здійснення цілісного процесу формування творчої особистості засобами мистецтва.

Найбільш показовим прикладом існування цього застарілого підходу можна вважати художні олімпіади різного рівня, і зокрема, олімпіади з образотворчого мистецтва, що за змістом є звичайними іспитами, які мають на меті виявлення 3-поміж інших особливо обдарованих і талановитих школярів виявлення індивідуального відбору-випробування їхньої художньо-професійної підготовки.

Тобто завдання естетичного виховання дітей підмінюються завданнями їхньої професійної зорієнтованості, через що спостерігається невинуватене дублювання у загальноосвітніх навчальних закладах форм роботи дитячих художніх шкіл. Адаже навіть спрямованість завдань під час зазначених художніх олімпіад відображають вимоги спеціалізованих художніх закладів: робота з натури, малярства та композиції. Крім того, головним показником майстерності школярів вважається суто технічний рівень художньої підготовки, а не оригінальність їхніх творчих досягнень.

Тому цілком зрозуміло, що й участь в художніх олімпіадах (шкільних, районних, міських, обласних тощо) бере дуже обмежене коло школярів, до того ж здебільшого вихованців художніх студій та шкіл. Більшість дітей, спроможних до творчої діяльності, таким чином, лишається поза увагою організаторів подібних олімпіад.

Та попри все, у деяких школах та інших навчально-виховних закладах існують позитивні зразки проведення художніх олімпіад за методикою колективних образотворчих занять, які можуть бути ефективними для колективу дітей будь-якого віку.

Слід підкреслити, що маючи багато схожих естетико-виховних факторів відносно впливу на особистість школяра, такі олімпіади з образотворчого мистецтва все ж мають певні відмінності від урочних колективних занять й докорінно відрізняються від художніх конкурсів та оглядів.

Їхнім основним та найважливішим принципом має бути масова *колективна творчість школярів*. Саме за такої умови олімпіади з образотворчого мистецтва у школі можуть стати вагомим фактором, що ефективно стимулює творчу активність кожного окремого школяра та учнівський колектив загалом.

Ймовірно, що олімпіада з образотворчого мистецтва в школі становить заключний етап проведення предметного (мистецького) тижня і тому буває справжнім святом колективної творчості школярів. За традицією, вона має бути відкритим виховним заходом, у якому беруть участь не лише безпосередні учасники олімпіади, але й усі зацікавлені особи (глядачі, вчителі, батьки, запрошені митці та інші).

Кожного навчального року теми завдань олімпіади можуть відрізнятися з огляду на актуальність існуючих проблем, які можуть бути цікавими для творчого втілення («Школа ХХІ сторіччя», «Хліб усьому голова», «Моя країна — Україна», «Українська хата», «Нехай радіють діти», «Моє улюблене місто», «Неначе писанка — село», «Мир крокує планетою», «Світ улюблених казок» тощо).

Доречним та цілком відповідним до сучасних вимог щодо художньо-творчого розвитку школярів є впровадження в процес проведення художньої олімпіади інтеграції різних видів мистецтв (музики, літератури, хореографії, театру, дизайну та інших), що значно підвищує її емоційно-виховну та творчо-активізуючу роль. Великого значення в цьому процесі набуває саме творча праця, яка (за А. Макаренком) «можлива лише тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість, розуміє користь і необхідність праці, коли праця стає для неї основною формою прояву особистості й таланту».

### **Організація підготовки та проведення шкільної олімпіади з образотворчого мистецтва**

Методика організації та проведення шкільної олімпіади (за аналогією до інших) передбачає дотримання певної послідовності, характерної для будь-якого творчого процесу (в педагогічній практиці вона відповідає відомій освітній технології — колективній творчій діяльності або так званих КТС — колективних творчих справ).

Тобто на **першому етапі** (постановка завдання) у формі привабливого оголошення учнів заздалегідь сповіщають про день, час, тематику та умови чергової шкільної олімпіади з образотворчого мистецтва.

До оголошення доцільно додавати й іншу інформацію (наприклад: список рекомендованої мистецтвознавчої та народознавчої літератури; перелік пропонуваніх для попереднього ознайомлення мистецьких творів, у тому числі: творів малярства, пісень, віршів, прислів'їв тощо) з теми майбутньої олімпіади. Все це допоможе школярам — учасникам олімпіади — згодом не лише цікаво й творчо змагатися між собою, але і продуктивно збагатити свій естетичний та пізнавальний досвід.

На **другому етапі** (підготовка до розв'язання завдання) в класних колективах попередньо обираються члени майбутніх команд-учасниць (кількість — від 5 до 10 осіб) та їхні капітани. На цьому ж етапі колективно створюються емблеми, девіз команди, розподіляються інші «ролі», плануються різні організаційні, художньо-творчі та матеріально-технічні моменти підготовки.

Природно, що результативність такого виховного заходу залежить від попередньої підготовки плану або сценарію його проведення з дотриманням всіх необхідних у таких випадках організаційних аспектів відповідного оформлення та оснащення приміщення, дотримання певного порядку тощо.

Важливо зазначити, що за структурою така *олімпіада складається з декількох окремих конкурсів* (наприклад, на наявність емблеми команди, її девіз та згуртованість; роль лідера — капітана команди; оптимальне використання робочого часу; оригінальність творчого задуму; відповідність колективної роботи запропонованій темі та художньо-естетична якість виконання творчого завдання; залучення інших видів мистецтва тощо) та може проводитися для школярів різного віку (найчастіше — середніх та старших класів).

Форми колективної образотворчої роботи на олімпіаді можуть бути різноманітними: створення панно, плакатів, великих колажів, макетів, малюнків, проектів та ін. Художньо-виражальні засоби — за довільним вибором учасників (графічні, малярські, декоративні, пластичні, дизайнерські тощо). Зокрема, на олімпіаді за темою: «Українська хата» школярі можуть обрати один із запропонованих варіантів відображення української хати: «Інтер'єр української хати», «Екстер'єр української хати», «Українська хата у сільському пейзажі».

Часовий діапазон подібної олімпіади має бути оптимальним і повністю відповідати віковим особливостям учасників (наприклад, від двох до трьох академічних годин).

До організаційних складових входить і запрошення до участі в роботі журі представників адміністрації школи, вчителів, членів органів учнівського самоврядування, гуртківців та учнів старших класів, які колись брали участь в аналогічних заходах. Під час проведення олімпіади члени журі мають спостерігати за перебігом творчого процесу, фіксувати та оцінювати його окремі ланки (за десятибальною або іншою системою).

На **третьому етапі** (формування задуму) відбувається урочистий вихід команд-учасниць, презентація їхніх емблем, девізів, та детальне ознайомлення присутніх з темою, метою, завданнями та організаційними умовами такої олімпіади, про що доповідає голова або один із членів журі. А далі командами здійснюється колективне обговорення задуму, основних кроків у його втіленні, вибір виражальних засобів та розподіл «ролей» для членів команди.

При формуванні задуму корисно взяти до уваги такі змістові положення, як: розгляд української хати — як втілення естетичних та етичних ідеалів й острівця родинної любові; хата як джерело знань про історію та традиції українського народу; українська хата — як об'єкт для художнього відтворення у мистецтві.

На наступному, **четвертому етапі** (втілення задуму) командам пропонується організовано зібратися на окремому робочому місці (актовий або спортивний зал, світлиця тощо) для виконання колективної роботи.

Успіх у втіленні задуму значною мірою залежатиме від:

- а) організаторських здібностей лідера учнівського гурту — його капітана;
- б) згуртованості, комунікабельності, співдружності, етичності та рівня художньо-творчої підготовленості членів команди;
- в) вдалого формування задуму, визначення послідовності та виражальних засобів для його втілення;

г) організованості, вправності та емоційної налаштованості команди на досягнення успіху в цій діяльності.

Створенню на даному етапі проведення олімпіади позитивно-піднесеного настрою може допомогти неголосне звучання добре відомих мелодійних пісень про українську хату (наприклад, «Смерекова хата», «Хата моя, біла хата», «Прилетіла ластівка» тощо).

Після закінчення відведеного для виконання цього завдання часу, на останньому, **п'ятому етапі** (перевірка результатів та доопрацювання) члени журі підводять підсумки олімпіади, як за даними окремих конкурсів, так і за загальними результатами.

Додатково заохочуються команди, які використовували в ході виконання та репрезентування своєї колективної образотворчої роботи інші види мистецтв (поезію, музику, театралізацію, а також фольклор тощо). У фінальній частині олімпіади з образотворчого мистецтва учасники здійснюють «Коло пошани» або «Виставку пошани», демонструючи свої творчі досягнення всім присутнім.

Завершується олімпіада урочисто, з музикою, поздоровленнями, оплесками, врученням грамот, подарунків, квітів тощо. Одразу після закінчення олімпіади всі створені на ній колективні художні роботи вивішуються (чи розкладаються) для масового споглядання на місцях постійних або періодичних шкільних виставок.

Як підтверджує практика, саме в такому контексті шкільна олімпіада з образотворчого мистецтва стає насправді власне естетичною подією, стимулюючи творчі потреби, спроможності та прагнення до прекрасного у кожного школяра, тобто виконує основні завдання естетичного виховання особистості.

#### **Словник використовуваних термінів і понять:**

ОЛІМПІАДА (гр.) – змагання з великою кількістю учасників.

ЕКСТЕР'ЄР (фр.) – зовнішній вигляд архітектурної споруди.

ІНТЕР'ЄР (фр.) – внутрішня частина споруди, приміщення.

ХАТА (укр.) – житлова споруда, що відноситься до народної архітектури.

ПІЧ (укр.) – димозабірний пристрій.

ПОКУТЬ (укр.) – парадний кут у хаті.

СТРІХА (укр.) – дах із соломи.

#### **Унаочнення для проведення олімпіади:**

##### **I. ВІЗУАЛЬНО-ІЛЮСТРАТИВНИЙ БЛОК:**

а) *Твори образотворчого мистецтва:* Т. Шевченко «Вдовина хата на Україні»; В. Орловський «Хати в літній день»; М. Ткаченко «Весна»; П. Левченко «Біла хата. Путивль»; Я. Станіславський «Хати над Дніпром»; Г. Світлицький «Хати в місячну ніч»; М. Бурачек «Хата опівдні».

б) *Художні фотографії та дитячі роботи із зображенням українських хат.*

##### **II. ВЕРБАЛЬНО-МУЗИЧНИЙ БЛОК:**

а) *Народні прислів'я про хату:* «В хаті як у віночку»; «Своя хата й своя воля»; «Невелика річ – є у хаті піч»; «Красна хата кутами, а людина – ділами»; «Що хата має – тим і приймає»; «У своїй хаті й тріска помагає»; «Купуй сукню шиту, а хату крыту».

б) *Фрагменти із посібника з українського народознавства Л. А. Гавриленко «Джерело»: «Українська хата — це колиска нашого народу, де творилася його журавлина доля, де кохалися, народжували дітей, вмирали, щоб поступитися місцем прийдешнім поколінням. ...Українська хата уявляється величезною, де долівка — земля, стіни — гори і ліси, а стеля — небо з зірками. Своє походження народне житло веде від трьох первісних коренів: степової землянки чи напівземлянки, печер або напівпечер, наддніпрянських гір та поліського чи карпатського куреня, а потім зрубу. Деревина, солома і глина стали основними будівельними матеріалами. Глина — біла, жовта і червона — дала змогу зробити архітектуру хати багатобарвною. Білі стіни, коричнево-червона призьба, золота або сірвата стріха внесли в колористику села України свою надію, стриману гаму, яка доповнювала кольори землі і буйної зелені. «Хата — мов писанка» (розписували стіни). Біла, сяюча, ласкава, вона і в негоду зберігала на своїх стінах відблиск сонця. ...Образ народної оселі пов'язується в нашій пам'яті з дитинства найвидатніших діячів української культури: Г. С. Сковороди, І. П. Котляревського, Т. Г. Шевченка, І. Я. Франка, О. П. Довженка. Саме хата була колискою українських геніїв».*

в) *Вірш В. Симоненка:*

Ти стоїш, не багата й не пишна,  
Виглядаючи з саду в луг.  
Рясний цвіт обтрусили вишні  
На солом'яний твій капелюх...  
Ти була мені наче мати,  
Ти служила мені як могла,  
Кожна кроквочка, кожна лата  
Не жаліла для нас тепла.

г) *Українська коломийка «Наша хата» (в оброб. Ф. Колесси):*

Під горбочком над рікою  
в нашім милім краю,  
Там село моє рідненьке  
Думкою вітаю.  
Під горбочком у садочку,  
Там моя хатина,  
А в хатині тато, мама,  
Вся моя родина.  
Моя хатка, моя рідна,  
Чом така ти мила?  
Бо мені там, молодому  
Щастя — доля цвіла.

д) *Фрагмент пісні «Хата моя, біла хата» (муз. А. Пашкевича, сл. Д. Луценка):*

Хата моя, біла моя,  
рідна моя сторона.  
Пахне любисток і м'ята,  
Мальви цвітуть край вікна.  
Хата моя, біла хата,  
Казка тепла й доброти,

- Стежка від тебе хрещата  
В'ється в далекі світи...
- е) *Фрагмент пісні «Смерекова хата» (муз. П. Дворського, сл. М. Бакає):*
- Наснились мальви, рута, м'ята  
І скрип криничний журавля,  
І смерекова отча хата,  
Яку давно покинув я.  
Наснився сад в веснянім цвіті,  
Струнка смерічка край воріт  
І найрідніша в цілیم світі  
Матуся сива на дворі...

### **СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Гавриленко Л. А. Джерело. Посібник з українського народознавства / Л. А. Гавриленко. — Запоріжжя : Просвіта, 2001. — 180 с.
2. Колеса Ф. Шкільний співаник / Ф. Колеса. — 2-ге вид. — К., 1993. — 224 с.
3. Наулко В. І. Культура : побут населення України : навчальний посібник / В. І. Наулко [та ун.]. — К. : Либідь, 1933. — 288 с.
4. Нелюба А. М. Словник образотворчого мистецтва / А. М. Нелюба. — Харків, 1996. — 167 с.
5. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М., 1987. — 541, [2] с.
6. Скуратівський В. Т. Берегиня / В. Т. Скуратівський. — К., 1987. — 278 с.
7. Український живопис. Сто вибраних творів: альбом / [авт. упор. Ю. В. Беличко]. — К. : Мистецтво, 1989. — 191 с. : іл.

Наукове видання

**С.В. Коновець**

**ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ  
ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА  
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*(українською мовою)*

Посібник

Технічний редактор *О.М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*  
Редактор *О.О. Калашник*  
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку 9.09.2013. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 8,0.  
Замовлення № 884-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.net