

НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ
ИНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВОСПИТАНИЯ

На правах рукописи

ДЖАФАРОВА ОКСАНА СЕРГЕЕВНА

УДК 37.015.31:37.018.32:7

**АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ
В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.07 – теория и методика воспитания

Диссертация на соискание научной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
Рагозина Виктория Валентиновна
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник

Киев – 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.	
1.1. Творческое самовыражение учеников начальных классов как научная проблема.....	13
1.2. Возможности художественной деятельности в активизации творческого самовыражения учеников начальных классов.....	38
Выводы по первому разделу	61
РАЗДЕЛ 2. ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
2.1. Специфика санаторных школ-интернатов в активизации творческого самовыражения учеников начальных классов в процессе художественной деятельности	65
2.2. Критерии и показатели творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.....	81
2.3. Диагностика творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.....	91
Выводы по второму разделу	122
РАЗДЕЛ 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
3.1. Педагогические условия и технология активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности	127

3.2. Содержание и ход формирующего эксперимента.....	157
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	182
Выводы по третьему разделу.....	208
ВЫВОДЫ.....	211
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	215
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	248

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Глубокие социальные изменения в украинском обществе обуславливают трансформацию системы образования, ключевой целью которой становится социально мобильная, творчески активная личность, способная к саморазвитию и самореализации.

Концептуальные основы формирования творческой личности как высшей ценности общества отражены в законах Украины «Об образовании», «Об общем среднем образовании», Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года, Государственных стандартах образования, Основных ориентирах воспитания учащихся 1–11 классов общеобразовательных учебных заведений Украины, Концепции художественно-эстетического воспитания учащихся в общеобразовательных учебных заведениях, в которых отмечена необходимость создания условий для максимально полного обеспечения потребностей, развития способностей и творческих качеств школьников, их творческого самовыражения.

О значении творчества как способности человека находить новые и инновационные идеи и решения говорится в Конвенции ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия культурного самовыражения. Главной задачей образования, как указано в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование. Скрытое сокровище», является предоставление возможности всем без исключения детям проявить свои таланты и творческий потенциал.

Теоретические основы исследования творческого самовыражения личности заложены в философских исследованиях Л. Азы, В. Андрущенко, П. Гуревича, И. Надольного и других ученых, в психолого-педагогическом аспекте эти основы рассмотрены в работах К. Абульхановой-Славской, И. Бега, Л. Бугевои, Л. Выготского, Г. Костюка, Е. Кононко, А. Леонтьева, А. Маслоу, В. Моляко, Г. Олпорта, А. Петровского, К. Роджерса, В. Слободчикова и других.

Педагогические подходы к поиску сущности феномена творческого самовыражения личности и особенностей его формирования освещены М. Аль-Рикаби, А. Анищук, А. Богущ, А. Бойко, С. Брикуновой, И. Гудковым, Е. Зыковой, А. Лобовой, Т. Никишиной, И. Онищук, В. Салютновой, Н. Слотой,

А. Солдатовой, П. Харченко, Н. Чаниловой, Е. Шиндяевой, В. Шкель, И. Шкуратовой и другими.

Кроме того, исследователи отмечают многообразие сфер творческого самовыражения личности – научно-исследовательской (Е. Омельченко), речевой (А. Анищук, А. Богущ, Т. Никишина, И. Шкуратова) и пр.

Деятельность личности в сфере искусства является фундаментом для ее творческого самовыражения. Теоретико-методические основы художественной педагогики исследовались И. Зязюном, О. Комаровской, Л. Масол, Н. Миропольской, Г. Падалко, О. Рудницкой, Г. Шевченко и другими. Ученые подчеркивают уникальность каждого вида искусства в формировании творческой личности (музыки – М. Деньгина, И. Онищук, Н. Слота, П. Харченко, театрального искусства – О. Комаровская, Л. Лимаренко, хореографии – Р. Бенещук, И. Поклад, В. Богута). Вопросы творческого развития средствами изобразительного искусства, касающиеся темы диссертации, раскрыты в работах Е. Калиниченко, В. Кардашова, С. Коновец, В. Котляра, И. Мужиковой, В. Рагозиной, Н. Ростовцева, И. Руденко и других. Непосредственно ход творческого самовыражения в изобразительной деятельности изучался М. Аль-Рикаби, Е. Беляковой, С. Брикуновой, А. Криницыной, А. Михайловой, В. Салютновой, М. Сталь, А. Яфальян.

Особенно благоприятным для творческого самовыражения в художественной деятельности является период 6/7–10 лет, когда у ребенка формируется ядро личности, выстраивается целостная картина мира, интенсивно развиваются эмоционально-чувственная сфера и способности (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Выготский, Я. Коломинский, Н. Лейтес, А. Леонтьев, А. Люблинская, В. Мухина, Б. Теплов, Б. Эльконин и др.).

Остроактуальной представляется проблема творческого самовыражения учащихся в условиях работы санаторных школ-интернатов, которые занимают особое место в системе общего среднего образования, в частности среди общеобразовательных школ-интернатов, выполняя при этом реабилитационно-оздоровительную, учебно-воспитательную и развивающую функции.

Проблемы деятельности школ-интернатов постоянно привлекают внимание ученых, которые в своих трудах освещают место и роль этих учреждений в отечественном образовании (В. Липинский, В. Кура, М. Стельмахович, В. Ступарик, О. Сухомлинская), особенности образовательного процесса в интернатах разного типа (А. Бондарь,

В. Демиденко, Б. Кобзарь, В. Покиданов, В. Слюсаренко, М. Ярмаченко), отдельные аспекты обучения и воспитания, трудовой подготовки, организации отдыха и досуга воспитанников (А. Бондарь, В. Галузинский, Л. Канишевская, Б. Кобзарь, Б. Мельниченко, Е. Постовойтов, В. Слюсаренко) и др.

Однако в русле современных исследований вопросы деятельности школ-интернатов санаторного типа изучались только частично, так, ученые рассматривали создание оптимального общего режима школьников (В. Слюсаренко, В. Покиданов), психогигиену учебно-воспитательного процесса (С. Болтivec), организацию реабилитационно-воспитательного процесса для детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы (А. Наточий), формы и методы социально-воспитательной работы (А. Капская). Вместе с тем вопросы воспитания и творческого развития личности остаются малоизученными. Ввиду этого в педагогической практике недооценивается воспитательный потенциал санаторных школ-интернатов в направлении формирования творческих качеств воспитанников; недостаточно учитывается специфика учебно-воспитательной работы с младшими школьниками по активизации их творческого самовыражения в художественной деятельности, использование которой может положительно влиять на общее развитие воспитанников, их ценности и потребности и в итоге способствовать восстановлению здоровья, корректируя психологическое состояние.

Итак, углубленная разработка проблемы творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности позволит устранить имеющиеся противоречия:

- между социальными потребностями общества в творческой личности, реализующей свои возможности в жизнедеятельности, и недостаточным теоретическим обоснованием проблемы творческого самовыражения школьников;
- между значительным комплексным – учебно-воспитательным, творчески развивающим, оздоровительно-лечебным, арттерапевтическим – эффектом художественного творчества для воспитанников санаторной школы-интерната и его недооценкой в педагогической практике, традиционно ограничивающейся устаревшим подходом к организации художественной деятельности в урочной и внеурочной работе;

- между высоким воспитательным потенциалом изобразительного искусства в формировании личности младшего школьника и отсутствием учебно-методического обеспечения художественно-творческой деятельности учащихся в системе санаторных школ-интернатов, что ограничивает возможности творческого самовыражения учащихся.

Таким образом, недостаточная изученность проблемы и необходимость преодоления указанных противоречий обусловили выбор такой темы диссертации, как *«Активизация творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности»*.

Связь работы с научными программами, планами, темами. Тема диссертации является частью научно-исследовательской работы лаборатории эстетического воспитания и художественного образования Института проблем воспитания НАПН Украины «Методическое обеспечение содержания художественного образования и эстетического воспитания в средней общеобразовательной школе» (регистрационный номер 0103U001165). Тема утверждена Ученым советом Института проблем воспитания НАПН Украины (протокол № 5 от 27.03.2008 г.) и согласована на Межведомственном совете по координации научных исследований по педагогическим и психологическим наукам в Украине (протокол № 4 от 22.04. 2008 г.).

Цель исследования – на основе анализа научных источников по проблеме творческого самовыражения обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и технологию активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

Задачи исследования:

1. Путем теоретического анализа раскрыть сущность понятия «творческое самовыражение учеников начальных классов в процессе художественной деятельности».

2. Охарактеризовать потенциал художественной деятельности как средства активизации творческого самовыражения младших школьников и раскрыть его специфику в условиях работы санаторных школ-интернатов.

3. Определить критерии, показатели и выделить уровни творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в художественной деятельности.

4. Теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

5. Разработать и апробировать технологию активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

Объект исследования – процесс творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов.

Предмет исследования – педагогические условия и технология активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: личностно ориентированный (И. Бех, Е. Бондаревская, И. Якиманская) и деятельностный (Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн) научные подходы к воспитанию и развитию личности; философские учения о природе самовыражения (Л. Аза, В. Андрущенко, П. Гуревич, И. Надольный), положения теории эстетического воспитания средствами искусства (И. Зязюн, О. Комаровская, Л. Масол, Н. Миропольская, Г. Падалка, О. Рудницкая, Г. Шевченко); исследования возрастной психологии относительно сенситивности младшего школьного возраста к творчеству (Л. Божович, Л. Выготский, Н. Лейтес, А. Леонтьев, А. Люблинская, В. Мухина, Б. Эльконин); труды по теории и практике деятельности школ-интернатов (А. Бондарь, В. Галузинский, Б. Кобзарь, Б. Мельниченко, А. Наточий, Е. Синявина, В. Слюсаренко, Т. Сурнина).

Для решения поставленных задач использованы следующие **методы** исследования:

- *теоретические:* анализ философских, психологических, педагогических источников по проблеме исследования для определения ее ключевых понятий; анализ законодательных и нормативно-правовых документов о санаторных школах-интернатах, в частности программ и учебно-

методического обеспечения преподавания изобразительного искусства для обоснования педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности;

- *эмпирические:* педагогическое наблюдение, диагностические творческие задания, анализ художественных работ учащихся, педагогический эксперимент (его констатирующий, формирующий, контрольный этапы), анкетирование педагогов с целью определения состояния творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов и проверки эффективности обоснованных педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности;

- *статистические:* методы математической статистики для обработки экспериментальных данных (критерий Колмогорова–Смирнова, критерий К. Пирсона для проверки достоверности результатов формирующего этапа педагогического эксперимента).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- *впервые* определена сущность понятия творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности как самораскрытия и творческого самовыявления «образа Я» – представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств школьников 6/7–10 лет в процессе создания и презентации ими художественных образов; установлены критерии и показатели творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности (мотивационно-эмоциональный: потребность в художественно-творческом самовыражении, интерес к интерпретации и созданию художественных образов, направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром; когнитивный: понимание понятий изобразительного искусства; осознание выразительности средств изобразительного искусства – цвета, композиции, формы, ритма, величины – в создании художественного образа, представление о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения; деятельностно-результативный: экспериментирование с художественными материалами и инструментами; комбинирование и создание

новых художественных техник и приемов работы, умение воплощать собственные замыслы художественными средствами; коммуникативный: положительное взаимодействие с другими людьми в процессе сотворчества, умение продуктивно обсуждать результаты своего художественного творчества и творчества других, готовность представить свои художественные работы другим); обоснованы педагогические условия (овладение младшими школьниками понятиями изобразительного искусства в контексте познания законов природы, введение регионального компонента в содержание художественного обучения и воспитания в санаторных школах-интернатах, расширение возможностей творческого самовыражения учащихся 6/7–10 лет в процессе использования нетрадиционных художественных техник; амплификация художественного опыта учащихся начальных классов в условиях кружковой работы санаторных школ-интернатов); разработана технология активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности как система процедур поэтапного развертывания процесса художественно-творческой деятельности школьников в единстве содержания, методов мотивации учащихся к максимально полному раскрытию своей личности художественными средствами, форм урочной и внеурочной деятельности, приемов активизации художественного творчества, направленных на повышение уровня творческого самовыражения младших школьников;

- *уточнена* характеристика понятия «художественная деятельность младших школьников» как продуктивной изобразительной деятельности, в которой младший школьник отображает действительность, выражает и воплощает свое отношение к ней в процессе восприятия и оценки произведений, получения знаний об искусстве и создания художественных образов;

- *дальнейшее развитие* получили методы и приемы активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов средствами художественной деятельности в урочной и внеурочной работе санаторных школ-интернатов, а также систематизация нетрадиционных художественных техник в художественном обучении младших школьников.

Практическое значение полученных результатов заключается в разработке и внедрении в образовательный процесс санаторных школ-

интернатов методик диагностики творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности, авторской программы и системы занятий кружка по художественной деятельности младших школьников «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками», рекомендованных Ученым советом РВУЗ «КИПУ» (протокол № 1 от 19.09.2013 г.).

Результаты исследования могут быть использованы учителями изобразительного искусства, начальных классов учреждений интернатного типа и общеобразовательных учебных заведений, педагогами внешкольных учебных заведений в кружковой работе с младшими школьниками; в процессе подготовки будущих учителей искусства и начальной школы (в преподавании курсов «Изобразительное искусство с методикой преподавания в начальной школе», «Трудовое обучение с методикой преподавания в начальной школе», «Интегрированное изучение искусства и технологии обучения в начальной школе»), в организации педагогической практики студентов высших педагогических учебных заведений; в системе последипломного образования.

Научные положения диссертации **внедрены** в учебно-воспитательный процесс крымских учебных заведений «Джанкойская общеобразовательная санаторная школа-интернат», «Феодосийская общеобразовательная санаторная школа-интернат», «Ливадийская общеобразовательная санаторная школа-интернат», «Евпаторийская общеобразовательная санаторная школа-интернат», «Алупкинская общеобразовательная санаторная школа-интернат» (справка № 01-14/1128 от 23.12.2014 г.) санаторной школы-интерната I–II ступеней № 20 Шевченковского района г. Киева (справка № 139 от 08.04.2016 г.).

Апробация результатов исследования. Основные теоретические и практические положения диссертации изложены автором в докладах на научных и научно-практических конференциях разного уровня: международных – «Дошкольная, преддошкольная и начальная ступени образования» (Одесса, 2011), «XXI век: гуманистический контекст художественного образования» (Севастополь, 2012), «Этнодизайн: европейский вектор развития и национальный контекст» (Полтава, 2013), «Искусство и наука третьего тысячелетия» (Симферополь, 2013), «Гуманистические ориентиры художественного образования» (Киев, 2013), «Художественное образование в культурном пространстве Украины XXI века» (Киев, 2015); «Образование: традиции и инновации» (Прага, 2015); «Региональные, культурные, художественные и образовательные практики» (Киев, 2016);

всеукраинских – «Культурно-художественная среда: творчество и технологии» (Киев, 2012), «Январские педагогические чтения: теоретические и методологические проблемы современного образования» (Симферополь, 2013–2016), «Актуальные вопросы художественной педагогики: традиции и инновации» (Хмельницкий, 2014); межвузовских – «Традиции и инновации в педагогике начальной школы» (Симферополь, 2012–2015), «Молодая наука» (Евпатория, 2014); республиканских – семинарах для учителей начальных классов (Симферополь, 2014–2015). Результаты диссертации обсуждались на заседаниях лаборатории эстетического воспитания и художественного образования и отчетных научно-практических конференциях Института проблем воспитания НАПН Украины (Киев, 2009–2013).

Публикации. Содержание и результаты исследования отображены в 16 единоличных публикациях автора, из них 8 статей в отечественных специализированных научных изданиях, 1 статья в зарубежном периодическом издании, 1 учебное пособие, 6 статей в сборниках материалов конференций.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех разделов, выводов по разделам, общих выводов, списка использованной литературы (321 наименование, из них 5 источников на иностранном языке) и 6 приложений на 48 страницах. Общий объем диссертации составляет 297 страниц, из них 214 страниц основного текста. Работа содержит 26 таблиц и 7 рисунков на 38 страницах (6 таблиц на 7 полных страницах в основном тексте диссертации).

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Творческое самовыражение учеников начальных классов как научная проблема

В современных условиях реформирования украинского образования ведущей целью обучения и воспитания становится формирование творческой личности, способной к самовыражению и готовой к самореализации.

Рассмотрим понятие «творческое самовыражение» в научной литературе. При анализе источников из разных отраслей знания в контексте проблемы встречаются близкие к данному понятию («самобытность», «саморазвитие», «самоактуализация», «самореализация» и т. д.), общими для которых являются первый корень сложного слова *само-*, а также связь с понятием «*самость*», что предполагает краткое объяснение ее сути.

Этимологический анализ слова «самость» позволяет констатировать неоднозначность его использования в языке. Так, слово «самость» является однокоренным с местоимением «сам», которое указывает на лицо, производящее действие, – подобные слова лингвисты называют возвратно-определятельными или возвратно-усилительными [176, с. 264]. Истоки данных слов восходят к индоевропейскому праязыку, в котором морфема «*sem*» означала «один». В настоящее время термин «самость» используется в психологии для перевода английского термина «*self*» и немецкого «*selbst*», дабы подчеркнуть их рефлексивное значение [134, с. 7].

Категория «самость» изучается на междисциплинарном уровне – философы, психологи, педагоги (А. Адлер [3], Дж. Вильям [317], О. Жукова [104], И. Зязюн [58], Х. Кохут [140], А. Лосев [160], К. Юнг [310] и др.) рассматривают социальную (связанную с социальной ролью и программой социотипического поведения, выбором жизненного пути), психологическую (представляющую «Я-концепцию» как относительно целостный, имеющий внутренние противоречия образ собственной самости), коммуникативную (становление образа собственной самости в общении с людьми, где опыт «Другого» становится ее содержанием), метафизическую (возникающую как

следствие неудовлетворенности своим существованием и осознанием потребности в высших духовных смыслах) стороны самости.

С одной стороны, первый корень сложного слова «само» является в данном случае феноменом репродукции от повторения до идентификации того самого самовоспроизводства вида, с другой – синонимом собственной самоидентичности, самоорганизации, самоиндивидуальности (И. Зязюн [58]). Итак, «само» тут имеет двоякий смысл – автономии и приобретения опыта.

С разных мировоззренческих позиций самость рассматривается философами в качестве глубинной, априорной сущности человека, которую, с одной точки зрения, нельзя коренным образом изменить под воздействием внешнего мира (Э. Гуссерль [76], Р. Декарт [78], И. Кант [121], А. Лосев [160], П. Флоренский [279], Д. Юм [309]), с другой же – самость выступает как полностью смоделированный внешними влияниями феномен (Н. Бердяев [24], М. Бубер [45], У. Джеймс [94], Д. Дьюи [97], Дж. Мид [174], П. Рикер [234], С. Франк [281], Э. Фромм [283], М. Хайдеггер [284], К. Ясперс [315]).

Самость является предметом исследований представителей различных психологических теорий и концепций. Основатель психологии самости Х. Кохут определил ее как организованную систему воспоминаний динамического и генетического значения, которая как организованное психологическое единство влияет на поведение человека [140, с. 87]. В психоаналитических теориях самость рассматривают как архетип целостности – наиполнейшего человеческого потенциала и единства личности как целого; регулирующий центр психического (К. Юнг [310, с. 198–200]), который находится в центре управления психической жизнью и поэтому является высшей властью в судьбе индивида. Определяя самость через постоянство личности, У. Джеймс выделяет три уровня самости: материальный (все, что отождествляется с собой), социальный (то признание, которое человек получает от окружающих), духовный (внутреннее субъективное бытие человека) [94, с. 81–86].

В рамках различных психологических подходов дискуссионным остается вопрос влияния на самость. Так, в трансперсональной психологии (С. Гроф [71], Т. Маккенна [165], К. Уилбер [274]) человеку приписывают роль пассивного наблюдателя, созерцателя своей жизни. Представители когнитивной психологии воспринимают самость как надуманный феномен, появившийся из ошибочного древнего верования относительно существующего внутри нас человека, который думает за нас (М. Мински [318]). С точки зрения

гештальт-психологии самость развивается в человеке: предпосылкой этого является нарушение равновесия (незаконченность ситуации, неполнота гештальта), что заставляет человека находить средства и пути восстановления равновесия и подниматься на уровень творчества (Ф. Перлз [207, с. 180–181]). Как непрерывный процесс самореализации понимается самость в гуманистической и экзистенциальной психологии: самостью обладает при рождении каждый человек, но как неустойчивая сущность, находящаяся в «поле опыта» (К. Роджерс [236, с. 128]), под воздействием внешних факторов она формируется или подавляется (А. Маслоу [169, с. 56]). Существует еще и творческая самость, которая управляет психическим опытом, создавая на его основе стиль жизни конкретного индивидуума (А. Адлер [3, с. 34]).

В социологических исследованиях (Т. Алексеенко [6], О. Жукова [104], А. Кравченко [141]) «образ Я» определяют как синоним самости, как интегральную целостность, подлинность индивида, его тождественность самому себе, на основании которой он отличает себя от внешнего мира и других людей.

В нашем исследовании мы придерживаемся того *подхода*, что в человеке самость присутствует априори; она позволяет ему быть исключительным субъектом. Самость является источником активности, сознательной и целеустремленной деятельности человека и обнаруживает себя в ней и во взаимоотношениях с другими людьми. То, насколько данная самость будет развиваться, зависит от конкретной социокультурной реальности, в которой существует человек, и от его дальнейших действий.

В итоге обобщение научных подходов при исследовании сущности самости позволяет глубже подойти к изучению понятия «самовыражение», которое рассматривается в науке на междисциплинарном уровне и является в исследованиях ученых многоаспектным.

В философии (Л. Аза [4], В. Андрущенко [11], М. Бахтин [19], П. Гуревич [74], А. Лосев [160], И. Надольный [277] и др.) самовыражение рассматривается как стремление передать, продемонстрировать окружающим то, что для личности имеет особую значимость и ценность. Исследования ценностных ориентиров Л. Азы [4], И. Надольного [277] позволяют уточнять содержательное наполнение понятия «самовыражение» через осознание и выявление своих потребностей, интересов, мотивов, чувств.

Указывая на важность труда в «человекотворчестве», В. Андрущенко [11, с. 223] подчеркивает значимость для человека трудовой деятельности как основы его самовыражения.

Особо отмечая значение коммуникации в поисках своей сущности, М. Бахтин выделяет два компонента: «Человек реально существует в виде «Я» и «Другого» («ты», «он», «человек»). ... Быть – означает быть для другого и через него для себя» [19, с. 306].

В изучении мотивов и желаний человека П. Гуревич выделяет среди актуальных потребностей стремление проявить себя, определенным образом предстать перед другими людьми, т. е. самовыразиться [74, с. 286].

Таким образом, с позиций философского видения феномен творческого самовыражения определяется как стремление проявить себя, свою индивидуальность, как постоянное расширение возможностей человека в его становлении и развитии, что реализуется в деятельности.

В психологической литературе понятие «самовыражение» изучается в контексте проблем развития и саморазвития личности и часто рассматривается вместе с такими терминами, как «самодвижение», «саморазвитие», «самореализация», «самоактуализация», «самопредъявление» и др., которые близки по значению к термину «самовыражение», однако имеют разные смысловые доминанты. Так, *самодвижение* понимают как непрерывный процесс становления субъекта в своем развитии, специфической чертой такого становления является возникновение новообразований, которых не было на предыдущих этапах жизнедеятельности человека (Л. Выготский [57]). В рождении внутреннего мира человека, его «Я-концепции» главенствующее место занимает *саморазвитие* как особый вид внутренней активности, направленный на осознание человеком самого себя как субъекта деятельности, связанный с его потребностью и способностью превращать собственную жизнь в предмет постоянного творческого поиска, с открытием новых перспектив и с желанием их достичь (В. Блинова [31], Е. Власова [51] и др.).

Самопредъявление как механизм саморегуляции личности и регуляции межличностных отношений представляет собой готовность человека к выражению и презентации себя окружающим (Дж. Мид [174]). Противоположным по значению и функциям является желание демонстративно раскрывать перед другими своеобразие и уникальность собственной личности – это процесс *самораскрытия* [20]. Близко к понятию «самораскрытие» понятие

«самовыявление», которое предполагает обнаружение и демонстрацию своих способностей и индивидуальности [38].

Путем самораскрытия, самовыражения и самоопределения личность осуществляет процесс самопознания: в самораскрытии – через отношение к ней других людей, в самовыражении – через продукты взаимодействия и деятельности, в самоопределении – посредством установления социальной позиции. Этим указанные процессы отличаются от самопредъявления. Сравнивая между собой механизмы самопредъявления, самораскрытия и самовыражения, можно выделить общий информационный источник – знания личности о самой себе. Однако в каждом процессе эти знания имеют свои особенности: в первом случае – в самопредъявлении их часто сознательно искажают для достижения личностью определенных целей, в самораскрытии правдоподобные знания открываются другим, а в самовыражении – осознаются и раскрываются с помощью механизмов обратной связи [286], что подчеркивает значимость рефлексии в процессе самовыражения.

Суть и взаимосвязь понятий «самовыражение», «самоактуализация», «самореализация» и других частично освещены в работах иностранных психологов Г. Олпорта [192], К. Роджерса [236], Дж. Тобина [320], З. Фрейда [282], Э. Фромма [283] и др. Так, термин «self-actualization» – «самоактуализация» обозначает стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей [38]. В гуманистической педагогике самоактуализация трактуется как высший уровень проявления духовного и творческого потенциала личности, чему способствует занятие разнообразными видами творческой деятельности (А. Маслоу [169, с. 58]).

Помимо термина «self-realization» – «самореализация», который означает реализацию человеком своих потенциальных возможностей в различных формах деятельности и поведения [20], используется термин «self-fulfilment» – «реализация своих возможностей», когда идет речь о стремлении человека к признанию своего «Я» окружающими, о самостоятельном создании условий для его полного проявления [58, с. 142].

Личностную самореализацию К. Абульханова-Славская [2] считает важнейшей составляющей стратегии жизненного пути человека и одновременно средством достижения цели жизни; наивысшей, главной потребностью человека – потребностью в самовыражении и самоутверждении: «Самовыражение... возникает очень остро, оказываясь принципиальным не

только для выявления своего «Я»... но и как одно из важных условий адекватного и гармонического развития», чему способствуют самопознание, адекватная самооценка, а также внимательное и бережное отношение личности к собственным ценностям и ценностям окружающих [2, с. 63].

Самовыражение как процесс и результат реализации человеком своих способностей, выполнения своего жизненного предназначения понимают О. Газман [59], А. Мудрик [177], Г. Селевко [250], подчеркивая, что в самовыражении отображаются вовне (в деятельности, поступках и т. д.) внутренние чувства и убеждения человека, который получает в итоге моральное удовлетворение.

Ученые отмечают активность личности в процессе самовыражения, что предполагает проявление и воплощение ее сущности в какой-либо деятельности – это подчеркивается этимологией и значением слова «самовыражение»: «выразить, воплотить, обнаружить в каком-нибудь внешнем проявлении; выразиться, проявиться, обнаружиться, воплотиться в какой-либо деятельности» [188, с. 9].

Самовыражение как личностная форма активности развивается в общении и деятельности; оно связано с потребностями личности в общественном признании, самоутверждении, самораскрытии, самореализации (А. Ребер [38]). Мотивом самовыражения также выступает потребность проявить внешне свое «Я» и получить удовольствие, радость от процесса и результата самовыражения [157, с. 142].

Самовыражение – одно из важных условий гармоничного развития личности. В самовыражении происходят выявление человеком своего «Я» (К. Абульханова-Славская [2, с. 76]), адекватное выражение себя, своих ощущений, проявляется активное стремление человека осуществиться «здесь и сейчас» (С. Брикунова [42, с. 21]), развитие способности человека к построению своего образа мира, собственного мироощущения и самого себя в нем (Ю. Грибов [68, с. 58]). При этом, по словам К. Абульхановой-Славской [2, с. 78], субъект в своих действиях не только проявляется, но и формируется, определяется и тем самым развивается от этапа к этапу на пути своего становления. Реализация возможностей своего «Я» осуществима в результате приложения собственных усилий, в сотворчестве и совместной деятельности с другими людьми, социумом и миром в целом (Л. Коростылева [136, с. 56]).

Подчеркивая важность самовыражения как одного из способов коммуникации с окружающим миром, И. Бех утверждает, что ведущая воспитательная позиция педагогов должна предусматривать создание такой социокультурной среды, которая бы обеспечивала оптимальное самоопределение воспитанника, его самоутверждение и в которой формировалась бы личность, способная к активной творческой деятельности, саморазвитию и самосовершенствованию [26, с. 337].

Целесообразно остановиться на том, какие «личностные смыслы» (И. Бех) выявляет человек вовне в процессе самовыражения. Анализ работ отечественных и зарубежных психологов (Р. Бернс [25], И. Дубровина [96], И. Кон [129], Е. Кононко [132], М. Смутьсон [257] и др.) свидетельствует о том, что «образ Я» – интегральный продукт самосознания человека. В психологии «образ Я» представлен как социальная установка, предполагающая когнитивные, эмоциональные, поведенческие признаки и интегрирующая эмоционально-ощущенческие, поведенческие, ценностно-нормативные аспекты «образа Я». Если «Я-концепция» есть динамическая система представлений человека о самом себе, то, по мнению Р. Бернса [25, с. 28], «образ Я», или «картина Я», является ее описательной составляющей и охватывает отношение к себе, самооценку, принятие себя.

В большинстве разработанных моделей «Я-концепции» выделяется «образ Я» как когнитивная подструктура и эмоционально-ценностное отношение личности к самой себе. Это дает основание различать понятия «Я-концепция» и «образ Я». «Я-концепция» охватывает два плана сознания – активный (внешний, осознанный) и пассивный (внутренний, неосознанный), она состоит из трех содержательных составляющих: описательной, эмоционально-оценочной и поведенческой [25, с. 45]. Как интеграционное, целостное, относительно устойчивое непосредственное проявление самосознания «Я-концепция» является совокупностью знаний и представлений человека о себе, обусловленных его собственным эмоционально-ценностным отношением к себе, и детерминирует активность субъекта по отношению к себе, определяет его поведение в социуме (Р. Бернс [25], К. Роджерс [236] и др.).

«Образ Я» включает три измерения, которые обеспечивают целостность и развитие личности: наличное «Я» (каким человек видит себя в данный момент), желаемое «Я» (каким он хотел бы себя видеть), представляемое «Я» (каким он показывает себя другим) (Т. Волкова [55], У. Джеймс [94], К. Роджерс [236] и др.).

др.). Различают индивидуальное (биологическое, физическое, физиологическое, психологическое) и социальное (социальную идентичность) «Я». Складываясь как отражение социальных оценок, социальное «Я» регулирует самочувствие, настроение и поведение личности, влияет на индивидуальное «Я».

Как видим, в самовыражении человек проявляет и воплощает свой «образ Я» – целостное представление о самом себе (осознание своей внешности, способностей, личностных качеств, своего статуса в коллективе и пр. и самоопределение), которое обуславливает отношение к себе, принятие себя и формируется на основе сравнения с другими людьми.

Становление «образа Я» у ребенка осуществляется путем накопления опыта сравнения самого себя с другими детьми в системе единой для всех и безусловно значимой для ребенка деятельности. При этом особенно заметна зависимость «образа Я» от внешних оценок взрослых и других детей (чем младше ребенок, тем она сильнее), которые приобретают устойчивость в его сознании («я хороший», «я плохой» и т. д.).

Соотношение индивидуального и социального в развитии личности диалектически противоречиво (Н. Полубабкина [216], К. Абульханова-Славская [3], А. Брушлинский [43]), такая противоречивость касается и творческого самовыражения, итогом которого, по словам Н. Полубабкиной, становится приобретение опыта «расширенного, обновленного самосознания и самоощущения», когда человек одновременно и вспоминает, и предвидит свои возможности [216, с. 48]. Помимо получения опыта, в результате творческого самовыражения происходит изменение самой личности, других людей, мира в целом [281].

Существенное значение для самоизменения человека имеет один из механизмов его развития – рефлексия, которая обращает человека к анализу и осознанию причинно-следственных отношений, составляющих индивидуальный опыт и тем самым способствующих развитию личности [29, с. 12].

Таким образом, *в психологии* самовыражение рассматривается с позиции развития психических качеств личности как сложный процесс выявления внутренней сущности и индивидуальности человека в деятельности. Самовыражение тесно связано с образом своего «Я», самопознанием и самооценкой своих способностей, соотношением их с собственными нуждами; самовыражение является необходимым моментом самореализации и вместе с

тем ее индикатором, условием и составной частью развития человека на этапе социального самоосуществления.

Самовыражение следует понимать как процесс и результат использования индивидуумом своих потенциальных возможностей, которые выявляются и развиваются посредством собственных усилий через сотворчество и взаимодействие с другими людьми и со всем социумом. Самовыражение представляет также терапевтическую ценность, поскольку доставляет человеку удовольствие и радость, как метод его используют в арттерапии [46].

Для нашего исследования принципиальным становится вывод ученых о предполагаемых внутренних изменениях человека в виде модифицирующихся характеристик, качеств, свойств, что проявляется во внешних действиях, поступках, результатах деятельности. Это говорит о возможности влияния на самовыражение со стороны самого человека (посредством его деятельности) как субъекта и со стороны его окружения – других людей (в общении и совместной деятельности), что способствует развитию его внутреннего мира.

Различные аспекты проблемы самовыражения, а именно виды, факторы, условия, средства и методы развития в разные возрастные периоды и в различных видах деятельности, нашли отражение в *научно-педагогических исследованиях*. Анализ и обобщение подходов ученых обнаруживают, что подходы не являются противоречивыми и дополняют друг друга.

Рассматривая самовыражение как ценность, И. Надольный [277, с. 46] в системе ориентаций личности выделяет ориентацию на самовыражение, которая в системе других ориентаций – на самоутверждение, самореализацию, самодеятельность и др. – пробуждает активность человека, поскольку является внутренним регулятором его активных действий наряду с потребностями, интересами, мотивами, намерениями и т. д.

Сущностные характеристики самовыражения, по мнению А. Богуш [34], – это умение раскрыть свое собственное «Я», проявить свою индивидуальность и неповторимость относительно других [34]. К компонентам самовыражения исследовательница относит стремление привлечь к себе внимание других людей, умение выразить свое «Я», а также презентовать свои успехи и достижения, показать собственное преимущество в определенном виде деятельности, адекватно оформить полученные результаты [34]. Похожей позиции придерживается А. Анищук [13], определяя самовыражение как умение при помощи различных средств и форм заявить о себе; выразить свои

мысли, чувства, желания, отношения; оценить отношение к себе и другим; показать свою индивидуальность, творческую активность и др.

В процессе самовыражения осуществляется активное стремление человека реализоваться и объективировать свое «Я» – выявить свои мысли, чувства, желания, отношения адекватными образно-выразительными средствами в различных видах деятельности [194]. По мнению И. Онищук, существуют когнитивный (совокупность представлений и знаний ребенка о способах выражения в различных видах деятельности); эмоционально-ценностный (наделение моделей творческого самовыражения положительными эмоциональными переживаниями и личностным смыслом), поведенческий (практическая реализация возможностей в деятельности) компоненты самовыражения [194, с. 98].

В результате научных поисков учеными выделены следующие виды самовыражения: *индивидуальное, личностное* (Е. Кононко [132], Н. Чанилова [288], В. Шкель [298]), *эмоциональное* (Е. Шиндяева [298]), *творческое* (М. Аль-Рикаби [7], А. Богущ [34], С. Брикунова [42], И. Гудков [73], Т. Никишина [188], И. Онищук [194], Н. Слота [253], А. Солдатова [259], П. Харченко [286]).

В *индивидуальном самовыражении* личность максимально активно использует и развивает способности и возможности в разных предметно-практических видах деятельности, что позволяет ей реализовать свою индивидуальность (Е. Кононко [132, с. 218]). Сущностным аспектом самовыражения и жизненной активности личности выступает совокупность личностных притязаний – они определяют условия, ожидания, намерения, стремления и цели человека [132, с. 32]. В этом же контексте рассматривает самовыражение А. Бойко – как форму активности личности, в процессе которой происходит актуализация ее возможностей и задатков в разных видах деятельности [36, с. 9].

Основу *эмоционального самовыражения* личности составляет целый ряд качеств и способностей: количественные и качественные характеристики лексикона, умение входить в контакт со сверстниками, эмпатия, уверенность в себе, настойчивость, самооценка, которые развиваются в творческой коллективной деятельности, когда человек учится переживать эмоции и выражать их так, как принято в культуре его народа и в соответствии с нормами, ценностями, обычаями и правилами социума (И. Попова [221]).

Среди разновидностей самовыражения особый феномен представляет *творческое самовыражение*, которое в социальном и личностном плане выступает наиболее продуктивным и перспективным как высшая ступень результативности творческой деятельности человека.

Ученые отмечают, что процесс подлинного самовыражения не может не быть творческим, так как в противном случае индивид транслирует заранее заложенные в него программы и стереотипы (Д. Богоявленская [33], Л. Выготский [56]). Однако, творческое самовыражение человека обладает определенными особенностями: за основу разных его проявлений взят единый стержень – «творческое Я» [33] как некое направление самовыражения (по А. Мелику-Пашаеву [173], «вектор самореализации»), определяющее целостную позицию личности перед лицом действительности, такой тип отношения к миру в целом и к самому себе, который преобразует всю психическую жизнь – ценности и мотивы, познавательную сферу, жизненное поведение и саму судьбу.

Творческое самовыражение человека характеризуют:

- актуализация и максимальное использование личностью своих задатков и возможностей, что позволяет отнести творческое самовыражение к форме активности. Творческое самовыражение формируется и развивается в разных видах деятельности (А. Бойко [36, с. 21]);
- стремление человека к возможно более полному проявлению вовне своих творческих возможностей, реализуемых посредством освоения знаний и творческих ценностей, актуализации чувств, взаимодействия с другими людьми, развития самосознания (Е. Зыкова [107]);
- самоценностное внешнее проявление внутреннего «Я» личности, составляющего основу ее саморазвития. Применительно к учителю в его творческом самовыражении отражается потребность самоосуществиться в качестве не только личности, но еще и педагога, который на основе социальных норм стремится создавать новое и во внешней действительности, и в своем внутреннем мире (А. Солдатова [259, с. 7–8]);
- самопроявление личности, которая обладает способностью самопроизвольно (по законам синергетики) развиваться, продвигаться, эволюционировать (Е. Белякова [22, с. 6]).

Итак, в творческом самовыражении личности происходят, с научно-педагогической точки зрения, непрерывное раскрытие и формирование всех составляющих «образа Я» – стремлений, мыслей, чувств, представлений, что мотивируется мощным желанием и устойчивым стремлением проявить свою индивидуальность и выражается в процессе и результатах одной или многих видов деятельности, которые человек представляет окружающим. Таким образом, он заявляет о себе другим членам социума, что способствует развитию и саморазвитию личности. Вышеуказанное позволяет выделить мотивационную, когнитивную, деятельностно-результативную и коммуникативную составляющие творческого самовыражения.

Важным признаком самовыражения, как отмечают исследователи, является индивидуальная творческая свобода как качество внутреннего мира человека. Художественно-творческую свободу личности характеризуют взаимозависимость структурных составляющих духовного мира – рациональной, эмоционально-чувствительной, волевой сфер (Н. Андрюшина [11]); субъективные свойства, которые определяют меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнетворчества (Е. Бондаревская [39]); «отстранение от собственного «Я» и его слияние с миром ценностей» (Ю. Волков [54]); возникновение осознанной картины мира (Л. Выготский [56]); базис личной культуры, вобравший ценности познания, преобразования, переживания. По мнению Р. Чумичевой [293], творческая свобода ребенка может быть наиболее полно выражена в художественно-эстетической деятельности, в эмоционально-эстетическом отношении к миру, культурно-речевых коммуникациях, рефлексии. В этой связи важным видится осмысление *функций* самовыражения, среди которых:

- художественно-эстетическая – утверждает в сознании образы и понятия, связанные с формированием идеалов гармонии и красоты;
- эмоционально-экспрессивная – заключается в способности выражать свое эмоциональное состояние, субъективное отношение к обозначаемым предметам и явлениям действительности;
- демонстрационная – используется в основном для защиты собственных позиций, а не для получения удовольствия;
- коммуникативная – удовлетворяет естественную потребность в общении с другими людьми; вся информация, посылаемая личностью, адресована другим людям, без аудитории это лишено всякого смысла;

- терапевтическая – направлена на социально-психологическую поддержку личности [293, с. 25–26].

Подчеркивая важную роль в самовыражении личности ее общения с социумом, И. Шкуратова [301] выделяет следующие *функции творческого самовыражения*: экзистенциальную (посылая информацию о своей личности, человек утверждает факт собственного существования для включения его в социальное взаимодействие), адаптивную (самовыражение направлено на включение человека в сложную социальную систему, в которой он действует как исполнитель большого числа социальных ролей), коммуникативную (информация, которую раскрывает личность, адресована другим людям), идентификационную (в процессе самовыражения личности отражается принадлежность ее к определенным социальным группам или к психологическим типам), регуляцию межличностных отношений (формируется определенный характер межличностных отношений), преобразовательную (самовыражение одной личности вызывает определенные изменения в людях, ставших адресатами полученной информации), саморегуляцию (служит средством согласования «Я-концепции» личности и ее поведения) и самовоплощение (выражая себя в общении с другими людьми, человек создает в их сознании образ себя, который существует независимо от его земного бытия).

Таким образом, творческое самовыражение многофункционально, способствует проявлению и преобразованию внутреннего мира человека, обеспечивает его самовоплощение и презентацию себя другим членам общества и тем самым идентификацию в социуме, а также реализует естественные потребности в общении, получении удовольствия и т. д.

Анализ работ по проблемам творчества (В. Дружинин [95], А. Солдатова [259] и др.) и художественного творчества детей (А. Мелик-Пашаев [173], В. Салютнова [245], Н. Шибанова [297] и т. д.) позволил сделать вывод о схожести осуществления творческого процесса и творческого самовыражения.

Исследуя психологический механизм творчества, В. Дружинин [95], Л. Ермолаева-Томина [100], Е. Ильин [111], Д. Пономарев [220] и другие отметили, что творческий процесс в любой сфере и в искусстве в особенности в своем развитии проходит ряд *этапов* – подготовку, замысел, поиск, реализацию замысла. Стадия подготовки предусматривает накопление и систематизацию опыта и знаний. Рождение замысла предполагает изучение проблемной

ситуации и определение путей ее решения. В процессе поиска ответа проблемная ситуация трансформируется и задействуется план нахождения решения для реализации соответствующего замысла. Завершает творческий процесс стадия реализации, на которой задуманное выполняется, оформляется и способствует дальнейшему совершенствованию личности.

На основании исследований ученых нами выделены *этапы* творческого самовыражения: *мотивация к творческому самовыражению*, которая характеризуется непреодолимым стремлением человека реализовать себя, проявить свои возможности и вступить в новые взаимоотношения с окружающим миром; *раскрытие потенциальных возможностей*, сопровождающееся высвобождением желаемых и реальных представлений личности о себе, своих мыслей, эмоций и чувств; *воплощение представлений и эмоций личности в плане отношений ее с другими людьми внешне* – через осуществление своего замысла в творческой работы; *познание самого себя и окружающей действительности в процессе творческой деятельности*, что неотъемлемо от формирования самооценки; *последующее развитие и саморазвитие*, направленные на более полную реализацию себя как творческой личности. Раскроем суть этих этапов.

В творческом процессе наибольшее значение имеют внутренние *мотивы*, которые выражают стремление человека реализовать себя, проявить свои возможности, вступить в новые взаимоотношения с окружающим миром, стать самим собой. Это стремление есть у каждого индивида, нужны только подходящие условия для его пробуждения и проявления.

Этап *раскрытия* собственных возможностей предполагает высвобождение представлений личности о себе – как желаемых, так и реальных, своих эмоций и чувств. Данный процесс ведет личность к самореализации и характеризуется осознанием ею своих внутренних возможностей, представлений, эмоций, отношений и готовностью явить окружающим все составляющие «образа Я».

Процесс *воплощения* включает осуществление задуманного (осознанные представления, эмоции, отношения) в реальности, т. е. в материальном плане, поэтому его результатом является действие или творческий продукт.

Развитие личности происходит в процессе познания себя как уникальной, неповторимой индивидуальности и раскрытия своих природных возможностей. При этом осваивается новый опыт – телесный, поведенческий, ментальный,

рациональный, эмоциональный, творческий и др. Развитие предполагает освоение разнообразных качеств и совершенствование их в ходе деятельности, достижения цели, общения с людьми. Более полной реализации личности способствует *саморазвитие*, которое предполагает присутствие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок.

Как ранее отмечалось нами, человек при творческом самовыражении воплощает свое «Я» в материальных продуктах деятельности. Пользуясь опосредованными *формами самовыражения* (письменными текстами, изображениями, фотографиями, аудио- и видеоматериалами и др.), человек увековечивает себя как представителя определенной эпохи и географической среды. Анализ научно-педагогических работ позволяет констатировать многообразие сфер творческого самовыражения личности: это *речевая* (А. Анищук [13], А. Богущ [34], Т. Никишина [188], И. Шкуратова [301]), *изобразительная* (М. Аль-Рикаби [7], С. Брикунова [42], А. Криницына [141], О. Михайлова [175], В. Салютнова [245], М. Сталь [260], А. Яфальян [316]), *музыкальная* (И. Онищук [194], Н. Слота [253], П. Харченко [286]), *научно-исследовательская* (Е. Омельченко [193]) деятельность, а также комплексная – музыкальная, танцевальная и речевая (Е. Белякова [22]). Авторы изучали особенности самовыражения на разных возрастных этапах – от дошкольного детства до юношества и акцентировали внимание на воспитательно-образовательных возможностях разных видов деятельности для развития творческого самовыражения. По мнению Ю. Грибова [68], наиболее эффективными для детей являются художественно-эстетические средства – слово, изображение, музыка, движение. Сходную мысль высказывает С. Брикунова [42], уточняя при этом: личность самореализуется в конкретной художественной деятельности, в преобразовании и создании новых художественных образов.

Как видим, ученые среди множества разнообразных средств творческого самовыражения особое место отводят *искусству* как творческой деятельности, в процессе которой создаются конкретно-чувственные образы, отображающие действительность и эстетическое отношение человека к ней [308, с. 118–120]. Именно деятельность ребенка в сфере искусства составляет фундамент для творческого самовыражения, что обусловлено спецификой искусства.

Теоретико-методические основы педагогики искусства разработаны И. Зязюном [58], О. Комаровской [129], Л. Масол [170], Н. Миропольской [58],

Г. Падалко [200] и другими. Ученые подчеркивают уникальность каждого вида искусства для формирования творческой личности. В диссертационных исследованиях 2010–2016 годов авторы сосредоточили внимание на изучении возможностей разных видов искусства как средств формирования качеств творческой личности, в частности:

- музыкального искусства в формировании миропонимания и мироощущения учащихся (М. Деньгина [81]), стремления выразить свое «Я», потребности и умения презентовать себя средствами музыки, способности к комбинированию, соединению средств музыкальной выразительности (И. Онищук [194]); способности к импровизации как форме самовыражения в ансамблевом пении (Н. Слота [253]); готовности к профессиональному саморазвитию у будущего педагога-музыканта (П. Харченко [286]);
- театрального искусства в комплексе с другими видами для влияния на художественную одаренность учеников школ искусств (О. Комаровская [129]), активизации творческих составляющих личности (Л. Лимаренко [155]);
- хореографии в плане гармонизации и развития творческих способностей личности (Р. Бенешук [23], В. Богута [34], И. Поклад [216]).

Различные вопросы творческого развития личности средствами изобразительного искусства, близкие к теме нашей диссертации, раскрыты в работах Е. Калиниченко [119], В. Кардашова [123], С. Коновец [129], В. Котляр [139], И. Мужиковой [178], В. Рагозиной [231], Н. Ростовцева [239], И. Руденко [242] и других. Непосредственно ход творческого самовыражения в изобразительной деятельности исследовался М. Аль-Рикаби [7], А. Беяковой, [22], С. Брикуновой [42], А. Криницыной [141], В. Салютновой [245], М. Сталь [260], А. Яфальян [316].

Изучение специфики разных видов искусства позволило исследователям сделать вывод об уникальности искусства с его богатым и разнообразным языком. Многогранность искусства стимулирует ребенка воплощать свои мысли и чувства в различных художественных образах – музыкальных, хореографических и прочих. Именно в процессе преобразования и создания новых художественных образов, в конкретной творческой деятельности, человек воплощает свое «высшее Я» через образование, совершенствование себя на основе стремления к идеалу посредством проявления и развития своих личностных возможностей [42, с. 26]. В созданном им самим художественном

образе человек заявляет о своей творческой активной позиции, которая основана на воплощении личностно-значимых смыслов и обуславливается интересом к самостоятельным поискам неординарных путей решения задач (П. Харченко [286, с. 35]).

По мнению М. Аль-Рикаби [7], художественное произведение создается с целью самосовершенствования и реализации своего «Я» посредством развития личностных возможностей и индивидуальных способностей в конкретной творческой деятельности. Составляющие творческой личности, в частности внутренняя мотивация, имманентная направленность сознания на предмет художественно-творческой деятельности, эстетическое отношение к окружающему миру, эмоциональная эмпатия, воображение, интуиция, вдохновение, позволяют создать и представить собственный продукт творческой деятельности.

Похожей видится и позиция В. Салютновой [245, с. 8], которая понимает творческое самовыражение как индивидуально-личностную готовность, процесс, результат проявления творческой активности в деятельности, что связано одновременно с созданием продуктов этой деятельности и индивидуально-личностным самоизменением ребенка.

Безусловно, важное место в творческом самовыражении как активном созидательном процессе занимают преобразование и создание новых творческих продуктов в результате реализации способностей и личностных смыслов в разных видах художественно-эстетической деятельности – музыкальной, художественной, хореографической и других, обладающих определенными особенностями благодаря специфике того либо иного вида искусства. Однако тем общим, что характерно для творческого самовыражения во всех видах искусства, является выражение себя в процессе интерпретации художественного образа, которое активизирует реципиента и способствует домысливанию, дорисовыванию им произведения искусства, т. е. превращает восприятие произведения в сотворчество с автором; создание художественного образа как формы отражения действительности и выражения мыслей и чувств человека, выступающего творцом [268, с. 24–25].

Чрезвычайно важным является вопрос развития творческого самовыражения. Как отмечает К. Абульханова-Славская [2], самовыражение отличают разные степени зрелости, так как на разных этапах возрастного развития оно имеет свои специфические черты.

Рассмотрим особенности творческого самовыражения младших школьников с учетом предыдущего и последующего этапов его развития.

У старших дошкольников самовыражение проявляется в формах демонстрации своего «Я»: ребенок выходит за пределы семейного мира, больше взаимодействует с окружающими его людьми и начинает активно заявлять о себе, демонстрируя самобытность и индивидуальность (А. Богуш [34], В. Салютнова [245], Н. Шибанова [297]), что требует поддержки и стимулирования путем применения целесообразного педагогического сопровождения [245, с. 27–28].

Благодаря планомерному воздействию на ребенка и правильной организации творческого самовыражения в период дошкольного детства и в начальной школе такое самовыражение в подростковом возрасте становится реальной потребностью; личность начинает отрабатывать собственную манеру поведения, ищет свой стиль и пытается выразить себя в жизни, поступках, делах, что считается зрелой формой самовыражения. Важный вывод делает Ю. Грибов [68]: в отсутствие педагогического влияния и поддержки ребенка самовыражение как конкретная форма активности может переходить на внутренний, скрытый план; а со взрослением очерчиваются наружно негативные проявления учащихся по отношению к уникальности и неповторимости других, и это приобретает все большую устойчивость [68, с. 58].

Таким образом, особое значение в развитии творческого самовыражения личности имеет *младший школьный возраст* – период «впитывания» и накопления знаний, усвоения информации (Л. Выготский [57], А. Обухов [226], Д. Эльконин [306] и др.). Успешному выполнению этой важной функции способствуют доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение к жизни – каждая из отмеченных черт выступает преимущественно своей положительной стороной, и в этом заключается неповторимое своеобразие данного возраста. Основным новообразованием этого периода является готовность ко взаимодействию с окружающим миром и объектами природы, другими людьми и самим собой (В. Давыдов [229]), что насыщает ребенка новыми впечатлениями и благоприятствует его творческим проявлениям.

По мнению ученых, в младшем школьном возрасте творческое самовыражение детерминируется особенностями 6/7–10-десятилетних детей, для которых существенными являются острота и свежесть восприятия,

любопытность, яркость внимания, интенсивное развитие эмоционально-чувственной сферы, потребность в свободном творчестве (Л. Выготский [57], А. Обухов [226], Д. Ельконин [306]), использование своих возможностей в разных видах деятельности (Д. Фельдштейн [276]).

Разделяем позицию С. Брикуновой относительно влияния на творческое самовыражение формирующихся на данном возрастном этапе психических процессов и качеств личности ребенка [42, с. 41–52] и считаем, что развитие творческого самовыражения младшего школьника обусловлено особенностями его развития в этом возрасте, для которого характерны:

1. Формирование самосознания – осознание себя и отношение к себе как к физическому, духовному и общественному существу, движущей силой которого является растущая реальная самостоятельность индивида (С. Рубинштейн [241]). К шести-семи годам ребенок становится самостоятельнее, он меньше зависит от взрослого, расширяются и усложняются его отношения с окружающими, что позволяет полнее и глубже осознавать себя, оценивать свои и чужие достоинства и недостатки. Активно развивается самооценка – важная форма проявления самосознания.

2. Формирование новых и постоянно расширяющихся потребностей ребенка в самоутверждении, самоуважении, созидании, в том числе и потребность в самовыражении. Познавая окружающий мир, ребенок чувствует острую необходимость свободного творческого самовыражения, что позволяет ему познавать себя и открывать окружающим новые стороны своей личности (Н. Ветлугина [50], Л. Выготский [57], А. Запорожец [106], Г. Лабунская [149], А. Мелик-Пашаев [173], Б. Неменский [187], Н. Сакулина [244], Б. Юсов [311]). В этом возрасте формируются особые мотивы – переживание ситуации успеха или избегание неудач, что влияет на конечную цель творческого самовыражения [247].

3. Интенсификация эмоционально-чувственной сферы, обеспечивающая целостность, нерасчлененность восприятия мира. Предпосылками данного процесса являются:

- непротивопоставление ребенком своего «Я» остальному миру, себя как субъекта – миру объектов. Ребенок не отделяет восприятие явлений от эмоционально-оценочного отношения к ним, а главное, готов наделять все окружающие объекты и явления жизнью, намерениями, характером, что говорит об анимистическом отношении к миру (А. Мелик-Пашаев [173, с. 64]);

- способность ребенка сохранять свежесть «первого взгляда» на окружающий мир, «открытость опыту» (К. Роджерс [236, с. 208]), «невинность» (А. Маслоу [169, с. 69]) и «чувствительность к новому опыту» (Н. Рождественская [238, с. 87]);

- обостренный интерес, повышенная эмоциональная возбудимость и впечатлительность (С. Брикунова [42, с. 48]), составляющие основу развития эмпатии (Н. Рождественская [238, с. 67]);

- повышенная чувствительность к субдоминантным (интуитивным) ощущениям, что является одной из существенных характеристик творческой личности (В. Максакова [166, с. 128]).

4. Проявление творческих способностей в разных видах деятельности, в частности и художественно-эстетической, что связано с развивающейся способностью к познавательной самодеятельности. Художественные способности как предпосылки самореализации творческого «Я» возникают на базе общечеловеческих психологических качеств, модифицируя и индивидуализируя их в специфически художественном виде – в сфере искусства, художественного освоения мира (Д. Богоявленская [33, с. 134]).

5. «Диалог» между ведущими видами деятельности – игровой и учебной, который имеет индивидуальные особенности применительно к каждому конкретному ребенку. Расположенность к игре младших школьников благоприятно сказывается на повышении их творческих возможностей: поскольку игра является процессуальным, а не продуктивным видом деятельности, включенность игровых форм в художественно-творческую деятельность учеников позволяет им максимально самовыражаться в творческом процессе, что зачастую приводит к новым оригинальным результатам [166].

Таким образом, обобщение выводов ученых позволяет определить **творческое самовыражение младших школьников** как самораскрытие и творческое самовыявление «образа Я» – представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств школьниками 6/7–10 лет в процессе создания и презентации результатов творческой деятельности. Творческое самовыражение школьников в этом возрасте имеет такие составляющие: эмоционально-мотивационную (стремление ребенка проявлять творческие способности и инициативу в процессе, результатах и презентации продуктов творческой деятельности, наделение различных моделей творческого самовыражения

положительными эмоциональными переживаниями и личностным смыслом); когнитивную (предполагает знание младшим школьником разных вариантов, форм, способов творческого самовыражения в деятельности); деятельностно-результативную (характеризуется созданием творческого продукта, в котором он выражает субъективное отношение к действительности, и использованием отличных от всех прочих или оригинальных форм самораскрытия и самопрезентации); коммуникативную (стремление заявить о себе среди других, презентовать собственные продукты творчества, умение взаимодействовать при коллективном творчестве).

В современных исследованиях в области педагогики искусства разрабатываются методы и технологии, способствующие эффективному развитию творческого самовыражения детей средствами искусства и базирующиеся на личностно ориентированной парадигме (И. Бех [29], Е. Бондаревская [39] и др.), что позволяет реализовать творческое самовыражение учеников, поскольку в его основе лежит признание уникальной сущности и индивидуальной самоценности каждого школьника как личности, а также на деятельностном подходе (Л. Выготский [57], А. Леонтьев [154], С. Рубинштейн [241]) ввиду того, что творческое самовыражение проявляется и формируется в различных видах деятельности.

При художественном обучении и воспитании младших школьников С. Брикунова [42] предлагает формировать среду, благоприятную для сотворчества, созидания всех участников творческого самовыражения. Средовой подход, в рамках которого создается социокультурное окружение ученика, предусматривает различные средства и содержание обучения и воспитания, способствует продуктивной и творческой деятельности школьника (П. Вербицкая [58], О. Комаровская [129] и др.).

Как свидетельствуют педагогические наука и практика, жесткое руководство в творческом процессе представляется неэффективным для ученика и нецелесообразным, поэтому исследователи разрабатывают другие подходы, предполагающие стимулирование (Е. Савельева [242], Г. Сухорукова [268]), формирование творческой активности (И. Руденко [242]), активизацию самопознания (А. Криницына [141]), развитие творческого самовыражения (Ю. Грибов [68], Т. Никишина [188], И. Онищук [194]), педагогическое содействие творческому самовыражению (В. Салютнова [245]) и его оптимизацию (А. Анищук [13]).

Исследователи Д. Сафонова [247] и А. Лобова [157] считают необходимым, чтобы ребенок творчески реализовывался в единстве учебной и внеурочной работы, а также выделяют как наиболее продуктивное средство развития его творческого самовыражения интегрированную на основе художественной доминанты деятельность, в которой взаимодействуют коммуникативная, исполнительская, игровая деятельности. Важно не ограничивать школьника учебной информацией, а расширять его кругозор при помощи занимательных фактов из разных областей знания, психотехнических игр, разнообразных упражнений и пр. [247].

Среди различных методов, стимулирующих творческое самовыражение, авторы предлагают: в речевой деятельности – сюжетосложение, сказочно-игровые диалоги, составление сказок, рассказов, стихов, а также языковые игры (А. Богуш [34]); речевые упражнения, ситуации, сюжетно-ролевые игры (А. Анищук [13]); в музыкальной деятельности – упражнения для обогащения арсенала образно-выразительных средств (пластических, мелодических, ритмических, тембровых), беседы, этюды, игры, творческие задания (И. Онищук [194]), а также музыкальную импровизацию (Т. Ермолович [101]).

Педагогическое содействие творческому самовыражению детей в изобразительной деятельности, по мнению В. Салютновой [245], должно носить целенаправленный характер и основываться на формировании у ребенка ориентировочной основы изобразительной деятельности благодаря соответствующим упражнениям, на его включении в созидательные виды изобразительной деятельности, поддержке индивидуальной творческой инициативы детей (с помощью творческих заданий), конструктивной оценке процесса и результатов творческого самовыражения ребенка.

Таким образом, исследователи подчеркивают необходимость педагогического влияния на творческое самовыражение детей, заключающегося в стимулировании внешних проявлений личностью своего внутреннего мира.

Следует особо отметить активизацию творческого самовыражения как один из путей его развития. Термин «активность» может иметь разные значения: в физиологии отмечают электрофизиологическую активность мозга, в социологии выделяют социальную активность личности, психологи описывают надситуационную активность и т. д. В гегелевской философии активность трактуется как имманентная свободная форма и способ самовыражения

субъекта [277]. В акмеологии активность субъекта является главным условием его саморазвития и самосовершенствования [104]. В психологии активность рассматривают как одну из общих способностей личности, проявляющуюся в высоком энергетическом обеспечении психической деятельности и обуславливающую ее эффективность [38].

С педагогической точки зрения, активность личности представляет собой деятельное отношение ее к миру, способность осуществлять общественно значимые преобразования в материальной и духовной сферах на основе освоения исторического опыта человечества, что проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении, формируется под воздействием среды и воспитания [234].

Преобразующий характер любой деятельности всегда связан с активностью субъекта. Исследуя проблему деятельностной формы творческой активности, Г. Щукина [304] приходит к выводу, что активность сопровождает весь процесс развития личности и проходит уровни от репродуктивно-подражательной активности (накопления опыта благодаря опыту других людей) через поисково-исполнительскую активность (ученику нужно принять поставленную задачу и самому найти средства для ее решения) к творческой активности (высшему уровню, когда ученик сам ставит себе задачу и выбирает оригинальные пути ее решения). На пути формирования активной личности необходимо целесообразное руководство со стороны взрослого – педагога. Управление активностью личности называют активизацией. *Активизация* определяется как постоянно осуществляемый процесс побуждения педагогом учащихся к активным энергичным целенаправленным действиям, способствующим преодолению пассивности и стереотипности деятельности, спада и застоя в умственной работе (И. Подласый [214]).

В педагогике основательно разработан аспект активизации учебной деятельности школьников. Под активизацией понимают совокупность мер, предпринимаемых с целью интенсификации и повышения эффективности. Активизация имеет три направления: а) педагогическое – использование форм и методов обучения, стимулирующих познавательные интересы; б) социально-психологическое – организация межличностного общения в учебной группе, способствующего состязательности и взаимообучению ее членов, поощрение индивидуальных достижений со стороны педагога и группы; в) социально-

экономическое – повышение личной социальной экономической заинтересованности в более высоких результатах учебной деятельности [234].

Главная цель активизации заключается в формировании некоего свойства личности, которое обеспечивало бы повышение качества результатов ее работы. В таком случае говорят о присутствии у личности *активированности* – свойства, выражающегося в постоянной готовности к инициативным актам, в способности проникать в мельчайшие детали и технологию деятельности, в усиленной активности, побуждающей к решительным и быстрым действиям. Активированность человека вырабатывается путем его активизации при помощи специальных приемов и методов в единстве и взаимодействии с целенаправленным воспитанием [20].

Методы и приемы активизации в развитии творческой деятельности школьников на занятиях изобразительным искусством частично исследовали Т. Комарова [127], А. Мелик-Пашаев [173], Н. Сокольникова [258], Т. Шпикалова [302] и другие. К примеру, Н. Сокольникова выделила следующие средства активизации: динамичное изучение природы, творческие, импровизационные и проблемные задания, разнообразие художественных материалов и техник, игровые моменты, использование технических средств обучения, сочетание индивидуальных и коллективных форм и т. д. [258, с. 296]. Активизировать изобразительную деятельность через создание глубокой и действенной заинтересованности детей тематикой работ, наблюдения за окружающей действительностью, а также внесение в изложение материала на занятиях элементов проблемности предлагают Л. Балабушевич [18], О. Савельева [242], Т. Фомина [280].

Обобщение работ, в которых исследуется аспект творческого самовыражения детей младшего школьного возраста, позволило констатировать необходимость *активизации творческого самовыражения учеников начальных классов*. Это предполагает использование комплекса педагогических способов побуждения личности к творческому самовыражению, а именно: мотивирования ученика к раскрытию своей личности художественными средствами; привлечения к художественно-творческому взаимодействию и художественному общению со сверстниками и взрослыми; стимулирования творческих проявлений в разных видах художественной деятельности, что способствует многократному переживанию учеником радости творчества и других положительных эмоций.

Таким образом, сложность и многоплановость понятия «творческое самовыражение» относительно младших школьников позволяет рассматривать его на разных уровнях:

- на философском – как многогранный процесс определения и выражения человеком своей индивидуальности, постоянного расширения его возможностей в становлении и развитии, что является значимым для субъекта и существенным для общества;
- на психологическом – как сложный процесс выявления человеком своей внутренней сущности в деятельности и общении, что способствует изменению качеств личности, ее развитию и саморазвитию;
- на педагогическом – как непрерывные раскрытие и формирование «образа Я» (стремлений, мыслей, чувств, эмоций, представлений), сопровождающиеся мощным желанием и устойчивым стремлением проявить свою индивидуальность и выражающиеся в процессе и результатах одной либо многих видов деятельности, которые человек представляет окружающим.

Обобщение подходов исследователей к сущности понятия «творческое самовыражение» позволило определить творческое самовыражение учеников начальных классов как самораскрытие и творческое самовыявление «образа Я» (представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств) школьниками 6/7–10 лет в процессе создания и презентации художественных образов.

Этапами творческого самовыражения являются мотивация к такому самовыражению, которая характеризуется непреодолимым стремлением человека реализовать себя, проявить свои возможности и вступить в новые взаимоотношения с окружающим миром; раскрытие потенциальных возможностей, сопровождающееся высвобождением желаемых и реальных представлений личности о себе, ее мыслей, эмоций и чувств; воплощение представлений, эмоций и отношений внешне – путем осуществления замысла; познание самого себя и окружающей действительности в процессе творческой деятельности, что неотъемлемо от формирования самооценки; последующие развитие и саморазвитие человека, направленные на более полную реализацию себя как творческой личности.

Творческое самовыражение учеников начальных классов детерминируется специфическими особенностями 6/7–10-летних детей, для которых существенными являются острота и свежесть восприятия,

любопытность, яркость внимания, интенсивное развитие эмоционально-чувственной сферы, потребность в свободном творчестве, использование своих возможностей в разных видах деятельности, среди которых особое значение приобретает художественная.

Особенности младших школьников, такие как легкая возбудимость, ранимость психики, неустойчивость произвольного внимания, быстрая утомляемость при однообразной работе, а также возрастная специфика творческого самовыражения свидетельствуют о необходимости педагогического сопровождения творческого самовыражения с целью повышения эффективности этого процесса.

Обобщение данных научных источников и результатов педагогической практики дало возможность сделать вывод, что оптимальной в младшем школьном возрасте является активизация творческого самовыражения учеников в художественной деятельности, предполагающая комплекс педагогических средств побуждения личности к творческому самовыражению, а именно: мотивирование ученика к раскрытию своей личности художественными средствами; привлечение к художественно-творческому взаимодействию и общению со сверстниками и взрослыми на темы искусства; стимулирование творческих проявлений в разных видах художественной деятельности, что позволяет многократно испытывать радость творчества и широкий спектр других положительных эмоций.

1.2. Возможности художественной деятельности в активизации творческого самовыражения учеников начальных классов

В современных условиях взаимодействия людей в поликультурном пространстве художественная деятельность приобретает большое значение благодаря универсальности художественно-образного языка, который позволяет личности вступать в невербальный диалог с различными культурами прошлого и современности, понимать других и расширять таким образом свой собственный духовный мир, усиливать его уникальность и самобытность.

Психологи и педагоги выделяют ведущие виды деятельности – игровую, предметную, познавательную, трудовую, коммуникативную и другие, у каждой из которых свои особые возможности для развития ребенка на том либо ином возрастном этапе. По мнению А. Букова и Е. Квятковского, исследователи, как

правило, не учитывают художественно-эстетическую деятельность, которая заслуживает быть отмеченной как самостоятельный вид [223, с. 16].

Сущность художественной деятельности в той либо иной мере рассматривали ученые разных сфер научного познания – философы и эстеты (Ю. Борев [40], И. Зязюн [58], А. Лосев [158], М. Каган [114], Е. Онищенко [195], Л. Сморгж [255], Л. Столович [262] и др.), психологи (Л. Выготский [56], В. Горев [66], В. Дружинин [95], Л. Ермолаева-Томина [100], В. Корнеева [135], В. Петрушин [210] и др.), искусствоведы (Ю. Герчук [60], Е. Пашутина [52] и др.).

Теоретико-методические основы педагогики искусства и художественно-эстетического воспитания разработаны отечественными учеными И. Зязюном [58], О. Комаровской [129], С. Коновец [129], Л. Масол [170], Н. Миропольской [58], Г. Падалкой [200] и др. В их работах показана значимость художественной деятельности в формировании целостной личности, подчеркнута ее уникальность как средства творческого развития, которое способствует познанию, всячески обогащает физическую, моральную, эмоционально-чувственную, эстетическую сферы, помогает человеку ощутить гармонию с окружающим миром.

Среди зарубежных исследований следует выделить ряд трудов, авторы которых изучали особенности художественного развития младших школьников в современных условиях. Так, в отдельных диссертациях на соискание ученой степени доктора педагогических наук рассматривались проблемы индивидуального подхода в обучении изобразительному искусству (С. Аманжолов [7]); развития у детей способностей к художественно-творческой деятельности и, в частности, к рисованию (С. Игнатъев [110], Е. Коротева [137], Л. Мальцева [167]). В диссертациях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук изучались вопросы развития творческого потенциала младших школьников (В. Андреев [10]); умственного воспитания во время внеучебной деятельности (С. Павлова [197]), улучшения способности к графической импровизации (В. Родионова [237]), формирования художественно-творческих способностей (М. Талля [269]).

Наиболее важными представляются вопросы, касающиеся разработки подходов к обучению детей разного возраста изобразительному искусству, инновационных технологий, форм и методов их воспитания в различных видах художественной деятельности. Эти вопросы стоят в центре внимания зарубежных и отечественных исследователей – Н. Ветлугиной [50], Н. Волкова [52], Т. Комаровой [127], С. Коновец [129], И. Лыковой [160], Л. Масол [170],

В. Сакулиной [244], Б. Юсова [311] и др. Украинские ученые в контексте проблем художественного воспитания изучают аспекты развития эмоциональной сферы младших школьников (И. Демченко [80], В. Лихвар [162]), специальных художественных умений (Н. Медведева [171], В. Чернякова [290]), формирования готовности студентов к активизации художественной деятельности младших школьников (Е. Белая [30]).

Следует выделить работы, в которых художественная деятельность рассматривается как эффективное средство творческого развития дошкольников, младших школьников, подростков, формирования их творческих качеств, которые влияют на общее развитие личности (Е. Калиниченко [119], В. Кардашов [123], С. Коновец [129], В. Котляр [139], И. Мужикова [178], В. Рагозина [231], Н. Ростовцев [239], И. Руденко [242]).

Непосредственно ход творческого самовыражения в художественной деятельности изучался М. Аль-Рикаби [7], Е. Беяковой [22], С. Брикуновой [42], А. Криницыной [141], В. Салютновой [245], М. Сталь [260], А. Яфальян [316]. Исследователи акцентировали внимание на формировании творческого самовыражения студентов в процессе художественного образования (М. Аль-Рикаби), обосновывали необходимость применения антропологического подхода в развитии самовыражения дошкольников (Е. Беякова), выделяли средства педагогического содействия творческому самовыражению (В. Салютнова) и развитию способности к самовыражению (М. Сталь), разрабатывали педагогические условия, способствующие творческому самовыражению детей средствами искусства (С. Брикунова, А. Криницына), влиянию искусства на духовное здоровье ребенка (А. Яфальян) и др. Несмотря на широкий круг вопросов в контексте проблемы, потенциальные возможности художественной деятельности, специфика каждого из ее видов и комплексной художественной деятельности в активизации творческого самовыражения младших школьников не были исследованы.

Изучение разных параметров художественной деятельности как феномена в их взаимодействии, по мнению Е. Онищенко [195], является закономерным и позволяет совершенствовать понятийный аппарат исследования в данной области.

В нашей диссертации будет раскрыт потенциал художественной деятельности, которая выступает уникальным средством активизации творческого самовыражения учеников начальной школы, что обосновано с

психолого-педагогических позиций и особенно важно на этапе младшего школьного возраста, как подчеркнуто в §1.1 диссертации.

Уточним сущность понятия *«художественная деятельность»*.

В современной философской литературе освоение человеком художественной деятельности рассматривается как овладение «языком» другой действительности, приобретение способности воспринимать жизнь, отображенную искусством в художественных образах, что обогащает духовный мир человека [277, с. 25]. Эту способность М. Каган [114] называет пятым потенциалом в структуре личности – художественным наряду с гносеологическим, аксиологическим, творческим и коммуникативным. Художественный потенциал личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разворачивается и в творчестве, профессиональном либо самодеятельном, и проявляется в процессе восприятия произведений искусства.

В философских исследованиях особо стоит вопрос о соотношении художественного и эстетического. При раскрытии взаимосвязи М. Каган [114], Л. Столович [262] и другие выделяют общие и отличительные характеристики: общим является источник их происхождения – чувственно-эмоциональная и рационально-аксиологическая основы, изоморфность структур, включающих процессы восприятия, познания, оценивания и преобразования, а отличает их то, что художественное относится к сфере искусства, эстетическое же охватывает широкий спектр ценностных свойств реального мира – прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, в том числе и в искусстве. Как отмечал Л. Коган, «теряя эстетический момент, художественная деятельность перестает быть таковой» [126, с. 81].

Таким образом, художественная деятельность всегда является эстетической, а эстетическая – касается разных сфер жизни общества, в том числе и сферы художественной культуры. Существенным отличием эстетического от художественного, по мнению В. Петрушина [210, с. 90], является отсутствие в эстетической деятельности своего собственного предмета, тогда как предметом художественной деятельности выступают образные модели отражения, оценивания и преобразования реальной, окружающей человека действительности.

Итак, понятие «эстетическое» по своему содержанию гораздо шире, чем «художественное». Первое более универсально и вбирает в себя любые аспекты человеческого существования, в которых присутствуют мера, гармония, красота и целесообразность. Вхождение в мир эстетических отношений необходимо начинать с художественного аспекта.

Как отмечено А. Лосевым и В. Шестаковым [158], понятие «художественное» является, как правило, прилагательным от существительного «искусство». Так, в английском языке слово «art» и в немецком «Kunst» могут обозначать и существительное «искусство», и прилагательное «художественный». В связи с этим художественность, с точки зрения эстетики и искусствоведения, означает, во-первых, специфическую особенность искусства как формы отражения и познания действительности и, во-вторых, степень эстетического совершенства художественного произведения [72, с. 375].

Как полагают исследователи, в художественном воссоздании действительности важно не ослабить художественный компонент (как это было на определенных этапах в исторической практике искусства, в частности на этапе реализма, когда изобразительное искусство понималось как форма «прямого» отражения мира), так как это может сразу изменить характер структуры деятельности и вид ее продукта. К. Васьковский привлекает внимание к тому, что «именно компонент «художественности» создает условия перевода изобразительной деятельности в статус изобразительного искусства» [48].

Понятие «художественная деятельность» расширилось и трансформировалось на каждом этапе исторического развития человечества. Сначала к ней относились как к сугубо ремесленной работе с определенными правилами, затем по мере все более глубокого проникновения в суть искусства и с открытием его коммуникативной функции постепенно поднялись до понимания ее как деятельности, влияющей на сознание людей. Каждой исторической эпохе были присущи, согласно В. Тюпе, свои характеристики художественности: эмоциональное вживание – «со-страдание», «со-радование» (сентиментализм); целостность формы и содержания (предромантизм); оригинальность, стиль как индивидуальный художественный язык, открытость, незавершенность, текучесть (романтизм); пронизательность (реализм). В настоящее время художественная деятельность выступает как трехстороннее коммуникативное взаимодействие творца, исполнителя и созерцателя (В. Тюпа [272, с. 22–23]).

Таким образом, с позиций философии и эстетики человек в художественной деятельности способен воспринимать жизнь, отображенную искусством в художественных образах, что духовно обогащает его. Отображение может осуществляться не только в виде изображения, но и другими средствами в разных видах искусства.

В эстетико-искусствоведческих исследованиях и работах в области педагогики искусства феномен художественной деятельности рассматривается в широком контексте – как деятельность в разных видах искусства (Н. Ветлугина [50], О. Комаровская [129], Л. Масол [170], О. Наконечная [183], Е. Онищенко [195] и др.). Примером может служить дизайнерская деятельность, предусматривающая разнообразные жанры и использование множества художественно-технических средств – живописных, графических, архитектурных, театральных, кинематографических, фотографических, музыкальных и др. (О. Наконечная [183]).

В узком понимании художественную деятельность рассматривают как собственно изобразительную (Е. Белая [30], Е. Демченко [79], Е. Калиниченко [119], Н. Краснова [142], Н. Медведева [171], И. Руденко [242], Г. Сухорукова [268], В. Чернякова [290], Т. Шевчук [294] и др.). Признавая правомерность широкой трактовки дефиниции «художественная деятельность» в научно-методической литературе, в нашей диссертации конкретизируем ее как изобразительную.

В научно-методической литературе встречается также термин «детская изобразительная деятельность» (акцент делается на субъекте деятельности – ребенке), она определяется как эффективная форма художественного познания детьми окружающей действительности, в процессе которой они изображают предметы и явления, выражая свое отношение к ним [268, с. 149].

Определить значение художественной деятельности в развитии личности поможет осмысление ее функций: общественно-преобразовательной (искусство является действием, созданием художественного мира и преобразованием реального мира соответственно идеалам творца); гедонистической (отражает способность искусства приносить удовольствие человеку); эстетической (позволяет воспроизводить действительность по законам красоты, формирует эстетический вкус); воспитательной (проявляется в способности произведений искусства формировать личность человека); компенсаторной (дает возможность восстановить душевное равновесие, решить психологические проблемы,

компенсировать недостаток красоты и гармонии в каждодневной жизни); социальной (раскрывает связь искусства и социума); информационной и коммуникативной (искусство выступает знаковой системой, которая содержит информацию; искусство как специфический канал связи обеспечивает коммуникацию автора и зрителя, восприятие произведения происходит по законам общения); эвристической (ориентирует человека на приближение в своей деятельности к определенному эстетическому идеалу) [268, с. 141–143].

Итак, многофункциональность художественной деятельности создает пространство для познания мира человеком и возможность творческого самовыражения в нем, поскольку эта деятельность является мощным фактором и средой развития личности ребенка.

Как специфическую форму усвоения социального опыта, выработанного человечеством в процессе эволюции, определяет художественную деятельность В. Мухина, отмечая, что в ней ребенок присваивает собственно человеческие психические действия и развивает направленность на познание мира, в котором живет [178, с. 6].

Сходную мысль высказывает И. Лыкова, которая видит в художественной деятельности «специфическую по своему содержанию и формам выражения активность, направленную на эстетическое освоение мира посредством искусства» [160, с. 3]. Исследовательница акцентирует внимание на том, что художественная деятельность выступает содержательным основанием эстетического отношения ребенка к миру и представляет собой систему специальных, т. е. художественных, действий – восприятия, познания, а также создания художественного образа [160, с. 3].

В процессе художественной деятельности происходит диалоговое общение: ученика – с педагогом, ученика – с миром, искусством, собственным «Я» и самолично созданным художественным образом. К тому же эта деятельность организует для личности информационное пространство, из которого та получает информацию и перерабатывает ее в знания и представления о мире, его красоте, изменчивости и разнообразии; о культуре и художественном наследии, человеке-творце; о себе и своих возможностях.

Освоение огромного культурного пласта, наработанного в культуре человечества и присвоенного ребенком в художественной деятельности за короткое время детства, накладывает отпечаток на его развитие и формирование как личности. Именно поэтому художественную деятельность

трактуют еще и как *синтетическую*, в ней совершается становление всей личности во взаимосвязи ее структурных компонентов [178, с. 17–18], происходят формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, самоизменение и преобразование ребенком самого себя как субъекта обучения (В. Чернякова [290, с. 38]).

Художественная деятельность имеет исключительную ценность для ребенка – она взаимосвязана с другими значимыми для него видами деятельности, влияет на их становление и совершенствуется вместе с развитием у ребенка речевых, коммуникативных, эмоциональных, мыслительных и других процессов [69]. Г. Григорьева рассматривает ее как целостное явление образного отражения человеком окружающего мира – предметов, явлений природы, общества, себя с анализом мотивов, целеполагания, комплекса действий и результата [69, с. 98].

В данной деятельности происходит двусторонний процесс интерсубъектного взаимодействия учителя и ученика в процессе усвоения специальных интеграционных способов художественной деятельности: внешних (живописных и графических средств для выполнения действий и технических приемов изобразительной деятельности с использованием соответствующего им инструментария и пр.) и внутренних (умственных) компонентов организации (планирования, определения способов самостоятельного подбора эффективных средств создания художественных произведений, умения адекватно осуществлять самоконтроль и самооценку качества продукта изобразительной деятельности) (И. Янковская [314, с. 10]).

Поскольку в художественной деятельности ребенок отражает свой внутренний мир, ученые считают ее наличие незаменимым и документально достоверным показателем общего развития, в частности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку процесс и результат работы ребенка всецело раскрывают его отношение к окружающему, отображают возрастные и индивидуальные особенности чувств, ума, воли, физических возможностей, моральных представлений и его ролей в системе общественных отношений [210]. В этой связи важным видится вывод Е. Белой относительно художественной деятельности как сложной системы взаимосвязанных действий ребенка психологического и практического плана, направленных на восприятие и оценку произведений искусства, творческий замысел работы, что, в свою очередь, отображается в исполнительской и творческой художественной

деятельности. Вследствие этого структура художественной деятельности, с точки зрения исследовательницы, состоит из связанных действий – внутренних (оценка и восприятие художественного произведения, а также замысла будущей работы) и внешних (воссоздающая и творческая деятельности) [30, с. 43].

В процессе художественной деятельности выявляются также специальные способности ребенка, его художественная одаренность и реализуются творческие возможности и потенциал младших школьников (Т. Шевчук [294, с. 22]).

Как видим, художественная деятельность является уникальным средством творческого самовыражения ребенка: в ней он осваивает все богатство и разнообразие окружающего мира, выражает свое отношение к нему в практической работе посредством художественных образов; художественная деятельность выступает особым видом среди других таких же, как она, значимых видов деятельности и взаимосвязана с ними, что позволяет ребенку многосторонне и творчески себя проявлять; процесс и результаты художественной деятельности наглядно свидетельствуют о динамике развития личности ребенка в целостности его качеств, способностей и т. д. Функции художественной деятельности обуславливают ее широкие возможности для творчества.

Художественная деятельность, по мнению Н. Ветлугиной [50], состоит из таких *этапов*: восприятие, творчество, исполнительство, оценка, они присутствуют во всех ее видах. Каждое новое художественное явление ребенок осваивает в определенной последовательности – от первоначального ознакомления к усвоению, творческому преобразованию, исполнению и дальнейшему применению; указанные этапы при этом могут, однако, меняться местами, поскольку речь идет о детской художественной деятельности. Каждый этап характеризуется особыми действиями детей, общими для всех видов художественной деятельности. Так, в творческом акте общим является замысел, затем идут поиски путей его художественного воплощения, выбор одного из них и окончательная реализация замысла. В оценке художественного произведения ребенок опирается на свой субъективный опыт и эстетические нормы времени, в котором он живет и т. д.

Несмотря на процессуальную взаимосвязь *художественной деятельности и художественного творчества*, они не являются тождественными понятиями. Любое творчество может рассматриваться как

деятельность, но не всякая деятельность является творчеством, отмечают Э. Брылин [44] и Л. Ермолаева-Томина [100]; творчество может присутствовать в любом виде деятельности в той либо иной мере, однако в некоторых случаях сама деятельность блокирует проявления творчества, хотя она же и требует его [100, с. 42]. Творчество есть механизм деятельной связи продуктивного и репродуктивного, в процессе которого «субъект реализует присущие ему творческие потенции» [95, с. 149]. В творческом процессе присутствуют и переплетаются множество продуктивных действий, направленных на создание нового. Так, репродуктивные действия, нацеленные на превращение нового в социально значимое явление, выполняют функцию организации процесса творчества и придают ему черты сознательной целенаправленности. Репродуктивные действия, таким образом, являются как бы точкой отсчета для начала процесса творчества и способом актуализации нового.

Методика обучения детей, в частности дошкольников, изобразительному искусству создавалась в начале и в середине XX века под влиянием психологических трудов (Г. Кершенштейнера и других) и первых педагогических исследований. В этой методике сложились два подхода, приверженцы которых дискутировали относительно того, является ли приоритетным обучение практическим умениям или развитие художественного творчества. Данный вопрос и сегодня остается открытым для обсуждения. Так, В. Кузин [147], Н. Ростовцев [239] и другие авторы придерживаются первого – классического подхода, где главное – освоение учеником основ изобразительной грамотности и практических умений; тогда как Г. Григорьева [69], Б. Неменский [187] и их единомышленники видят центральную задачу художественного образования в творческом развитии ученика, который только использует художественные средства для своего свободного самовыражения и наращивает свой творческий опыт.

По мере расширения художественно-педагогических исследований и наработок ученых и практиков в конце XX века и начале XXI века складывается такой вывод: творчество ребенка в художественной деятельности опирается на определенный базис – фундамент из приобретенных путем обучения основ знаний изобразительного искусства и художественных умений, позволяющих использовать их в практической работе. Поэтому вышеупомянутые подходы в обучении изобразительному искусству школьников уравновесились и сосуществуют на равных, что подчеркивается в

пояснительных записках к действующим программам по изобразительному искусству: одним из условий успешной реализации задач обучения изобразительному искусству является «формирование положительного отношения к миру на основе эмоционально-чувственного опыта и приобщения к художественно-творческой деятельности путем освоения основных правил-понятий на чувственном уровне» [181, с. 2].

Итак, художественная деятельность и художественное творчество как процессы взаимосвязаны, но не тождественны, поскольку в художественном творчестве преобладают продуктивные компоненты, тогда как в художественной деятельности могут доминировать репродуктивные элементы, воспроизведение образцов. В развитии художественно-творческой деятельности важен базис в виде знаний из области изобразительного искусства о понятиях, выразительных средствах, техниках и приемах изображения.

Художественная деятельность и ее результаты в разные возрастные периоды имеют свои особенности. Так, художественные образы дошкольников отличаются искренностью, эмоциональностью, непосредственностью, содержательностью, оптимизмом, яркостью, красочностью и декоративностью [69, с. 99–100]. Некоторые из этих характеристик остаются актуальными и в младшем школьном возрасте.

Обобщение выводов научной литературы и результатов художественно-образовательной практики позволяет констатировать, что младшие школьники:

- проявляют интерес к художественной деятельности, стараются попробовать себя в разных ее видах и активно выражаются в наиболее привлекательных для себя; обнаруживают стремление к творческому созиданию, следуя всем своим влечениям и чувствам, что подчеркивает существование «детской иррациональности» на данном этапе (В. Салютнова [245, с. 12]);

- изображают объекты или явления с большой искренностью (Е. Белая [30, с. 82]), создают яркие и эмоциональные художественные образы (это является результатом доминирования первой сигнальной системы и отражается в повышенной импульсивности, возбужденности детей, в их наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении) (Л. Выготский [56], А. Запорожец [106], Н. Лейтес [227]);

- воспринимают художественные образы целостно, не отделяя форму от содержания (Н. Щуркова [306, с. 129]);
- воспринимают и интерпретируют образы искусства, отражая свое ценностное отношение к ним (О. Колотило [126, с. 8]);
- выбирают изобразительную деятельность с целью самоутверждения и самореализации путем наглядного выражения впечатлений, эмоций и чувств в графических, живописных и скульптурных композициях, поскольку младшего школьника уже не удовлетворяет только сам процесс, а значимым представляется и результат в виде художественных образов (Е. Калиниченко [119, с. 20]).

Таким образом, именно художественная деятельность в силу своей специфики положительно влияет на творческое самовыражение младших школьников и способствует ему, так как в ней с инициативностью и желанием активно осваиваются доступные ученикам виды изобразительного искусства в их многообразии, что позволяет ребенку в возрасте 6/7–10 лет – в период максимального пика интереса к художественному творчеству выражать свои желания, чувства, мысли художественными средствами. Отметим, что занятие одним видом искусства, как правило, содействует пробуждению интереса к другим, поэтому важность творческого самовыражения в художественной деятельности с точки зрения развития творчества ребенка в разных видах искусства и в общем развитии не вызывает сомнений.

На основе анализа и обобщения научных источников рассматриваем *художественную деятельность* ее в узком значении – как изобразительную и определяем ее как продуктивную изобразительную деятельность, в которой младший школьник отражает действительность, выражает и воплощает свое отношение к ней в процессе восприятия и оценки произведений, получения знаний об искусстве и создания художественных образов.

Художественную деятельность отличает разнообразие видов. Раскроем *виды художественной деятельности* и потенциал каждого из них для творческого самовыражения младшего школьника.

В вопросе классификации видов изобразительной деятельности существуют разные точки зрения. Так, В. Косминская [138], В. Кузин [147], Н. Ростовцев [239] как сторонники традиционного подхода относят к видам изобразительной деятельности рисование, лепку, аппликацию и

конструирование. Общие задачи, которые стоят перед изобразительной деятельностью, конкретизируются в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразности материала и приемов работы с ним. Устанавливая между средствами художественной выразительности взаимосвязь, Т. Казакова [116], Т. Комарова [127], И. Сакулина [244] относят к видам изобразительной деятельности, основной задачей которых является образное отображение действительности, только рисование, лепку и аппликацию.

Из всех видов изобразительной деятельности наиболее изученным является *рисование*. С точки зрения О. Бакушинского [17], утверждавшего, что источником детского творчества являются биологические факторы и развивается оно под влиянием накопленного родового опыта, инстинкта, в основе рисования ребенка лежит его двигательный и зрительный опыт, который влияет на познание и отражение мира.

С помощью рисования как процесса усвоения одного из видов знаковой деятельности, как отмечала В. Мухина [178, с. 38], выражаются особенности зрительного восприятия и представления ребенка, его двигательного развития, мышления и отношения к действительности. Изображение в начале овладения рисованием выполняет функцию знака (с его помощью ребенок не изображает, а обозначает предмет, явление и т. д.), за которым скрыто частично то, что ребенок знает (Г. Кершенштейнер [123], Р. Арнхейм [15]), частично то, что он видит (М. Вертгеймер, К. Дункер [136]), и то, что ощущает (Д. Дарлинг [317], З. Фрейд [282]). Таким образом, с психологической точки зрения, рисование можно рассматривать как процесс познания, в ходе которого дети овладевают не только предметной действительностью, а вместе с усложнением изображений постигают содержание событий и отношений между людьми, обнаруживают собственное место в окружающем мире.

Процесс развития рисования происходит *поэтапно*: доизобразительный или процессуальный этап (до 4 лет) сменяется этапом схем (4–6 лет), затем – этапом «чувствования формы и линии», «правдивого изображения» (6–10 лет) и со временем – этапом реалистического изображения (с 11 лет) [123, с. 49]. Детский рисунок на разных этапах имеет свои особенности, художественные образы отличаются своеобразностью линий, формы, цвета, размещения на листе (Е. Флерина). Общей чертой, которая в период младшего школьного возраста характеризует рисунок, является перечисление событий, элементов и

их особенностей, своего рода графический рассказ об изображаемом предмете [276, с. 156].

Изучение средств изобразительной деятельности и овладение ими способствуют *изобразительности* рисунка (под которой подразумевают элементарные умения и навыки в области реалистичного рисования), при этом *выразительность* понимается как сильное раскрытие школьниками некоторых характерных сторон предмета или явлений действительности и воспроизведение активного эмоционального отношения к ним (Г. Лабунская [149, с. 96]).

Группируя средства выразительности художественной деятельности, Т. Лазарь [151, с. 42] указывала, что в каждом виде рисования существует одно средство как доминантное. Так, в предметном рисовании это линия, в сюжетном – композиция; в декоративном – цвет. Наиболее выразительным средством в рисовании и декоративно-прикладной деятельности, широко используемым учениками, является цвет. Чтобы создать изображение, по мнению Н. Сакулиной [244, с. 73], необходимо формировать у школьников представление о свойствах предмета, причем цвет исследовательница рассматривает как «украшение» и как средство выразительности рисунка. Для обогащения опыта ребенка Л. Пантелеева [199, с. 168] ставит задачу ознакомить детей с художественными свойствами цвета и его соединений, их образной выразительностью.

Подчеркивая важность рисования для самовыражения личности, Г. Сухорукова, О. Дронова [268] называют детский рисунок «матрицей внутреннего мира личности, развития всех сфер личности ребенка, ее социализации, «Я-концепции», рассматривают его как форму и средство осуществления коммуникации с другими людьми, в том числе и со сверстниками, а также «формой самопрезентации себя в социуме, самовыражения, самоутверждения» [268, с. 238]. Такую же позицию занимает и В. Салютнова [245, с. 10], которая особо отмечает, что именно в рисовании создаются новые продукты изобразительного творчества путем индивидуального дополнения или преобразования художественных образов в процессе стоящей перед учеником творческой задачи, что предполагает индивидуально-личностное самоизменение ребенка.

Среди видов изобразительной деятельности наиболее благоприятными при формировании творческого самовыражения М. Аль-Рикаби считает

рисунок, живопись, декоративно-прикладное искусство, скульптуру, поскольку они «ориентированы на обогащение и раскрытие творческого потенциала, развитие мыслительной деятельности, логической и эмоциональной памяти, творческого воображения, сопричастие и радостные переживания, догадки и нахождение путей решения творческих задач» [7, с. 15].

Отсюда следует, что потенциальные возможности данного вида художественной деятельности для творческого самовыражения младших школьников проявляются в том, что *рисование* актуализирует зрительный и двигательный опыт учеников начальной школы, отображает уровень познания ими предметной действительности, содержания событий и взаимоотношений между людьми и становится формой и средством установления коммуникации с окружением, самопрезентации и самоутверждения.

Своеобразие *лепки* заключается в объемном способе изображения, она является разновидностью скульптуры. Благодаря пластичности материала (глины, пластилина, пластика, теста, снега, воска, влажного песка, папье-маше и др.) ученик может передать динамику движений объекта, поскольку под влиянием пальцев форма изменяет свои очертания, а фигурке можно придать разное положение (новые позы, повороты, наклоны и т. п.). А. Бакушинский [17, с. 208] рассматривает лепку детей как своеобразное искусство с особым воссозданием пластического образа благодаря специфичным материалам. Е. Флерина [276 с. 192], анализирует развитие лепки в генезисе и определяет, что восприятие ребенком формы является основным в процессе создания образа.

В начальной школе ученики овладевают различными способами лепки: *скульптурным* (из целого куска, что дает возможность увидеть образ в целом, передать движение, позу); *конструктивным* (из частей) и *комбинированным* (в котором соединяются оба способа). Также ученики упражняются в *предметной*, *сюжетной* и *декоративной лепке*. Каждый из этих подвидов имеет свои специфические выразительные средства (в предметной лепке – форма и объем; в сюжетной – ритм, композиция, силуэт; в декоративной – ритм, симметрия, цвет), с помощью которых школьник может создавать выразительные образы.

В процессе лепки ученик уже проявляет свое творчество. «Создание ребенком даже самых простых скульптур – творческий процесс, – утверждает Н. Халезова. – Так, шарообразный комоч глины маленькому ребенку представляется мячом, апельсином, яблоком, а согнутый до соединения концов столбик — кольцом, браслетом, баранкой и т. д.» [285, с. 22]. Основным же

средством выразительности, создающим художественно-образное начало в лепке, является отображение движения в созданном образе [285].

В лепке масштаб поделок не задан форматом листа, в отличие от рисования или аппликации. Он зависит только от замысла самого ребенка, от его умений и индивидуальных особенностей. Пластичность материала и объемность изображаемой формы дают ученику возможность быстрее освоить некоторые технические приемы лепки (например передачу пространственных соотношений, перспективы). В процессе лепки исходя из представлений об окружающей действительности ребенок изображает все стороны предмета. Ему не приходится прибегать к условному изображению, что необходимо в других видах изобразительной деятельности. Благодаря этому дети быстрее постигают средства выразительности, способы объемного изображения и переходят к самостоятельной творческой деятельности.

Развитию творчества при лепке способствуют специальные упражнения (по И. Глебовой [64]): «Слепи что-нибудь необычное» (слепить необычные предметы, например волшебную машину, сказочное дерево и т. д.); «Ожившая фигурка» (слепить фигурку, которая словно бы вот-вот оживет); «Несуществующее животное» (слепить воображаемое животное, которое живет на неведомой планете, дать ему название, рассказать историю о нем); «Поможем скульптору» (помочь скульптору, который не успел что-то долепить); «Измени предмет так, чтобы получилась новая композиция»; «Добрый и злой» (изменить композицию, превратив злого сказочного персонажа в доброго либо наоборот).

Современные ученые и практики (И. Глебова [64], Г. Григорьева [69], Е. Калиниченко [119], О. Любарская [163] и др.) выделяют значение лепки для творческого развития младших школьников в процессе обучения на этапе начальной школы, в частности у 6/7–10-летних детей формируется умение анализировать явления окружающего мира, делать сравнительные и обобщающие выводы относительно воплощения действительности с помощью различных способов лепки (конструктивного, скульптурного, комплексного), а также находить новые идеи и пути решения творческих задач в данном виде изобразительного искусства, что способствует возникновению еще большего желания преобразовывать окружающую действительность по законам красоты [64, с. 34].

В контексте творческого самовыражения лепка обладает следующими возможностями: как вид художественной деятельности она дает возможность младшим школьникам моделировать мир и свое представление о нем в пространственно-пластических образах. Поскольку лепка не требует сложных практических умений для создания образа, она больше способствует выражению ребенком своих мыслей и чувств, чем другие виды художественной деятельности. Потребность в творчестве и игре, таких важных для детей 6/7–10 лет, полностью реализуется при минимуме материалов для лепки: из одного комка пластилина можно создавать бесконечное множество образов, которые используют, чтобы играть в разные игры.

Аппликация как вид художественной деятельности является еще и одним из видов изобразительных техник, основанном на вырезании различных форм и их наклеивании, «нашивании» на другой материал, принятый за фон. Ее своеобразие заключается как в характере изображения, так и в технике выполнения. Для аппликации используют различные материалы: бумагу, ткань, солому, бересту, кожу, мех, тополиный пух, листья, крупу и др. Изображение в аппликации более условно, оно контурно-силуэтное и располагается на плоскости. Как средство художественного оформления аппликация создает декоративный эффект.

Начиная с первого класса учеников обучают выполнять аппликацию в два этапа: это создание отдельных форм и прикрепление их к фону. Выделяют огромное количество различных *видов аппликации* по содержанию, объемности, используемому материалу, способу обработки материала, количеству используемых цветов. С целью обогащения творческого опыта и активизации самовыражения учеников исследователи (З. Богатеева [32], В. Горичева [67], И. Петрова [209], Н. Пищикова [212], И. Щерблюкин [303]) предлагают различные *нетрадиционные виды аппликации*: пластическую аппликацию из мятой бумаги, узоры из объемных бумажных элементов (комочков, гармошек, пружинок, спиралей и т. п.), геометрическую аппликацию с использованием текстуры бумажных салфеток, аппликацию с контурной прорисовкой, рваную или обрывную, объемную, аппликацию с использованием оригами, с подвижными элементами, с секретом и др.

Специфика создания работ в технике аппликации дает возможность младшим школьникам усваивать знания о цвете, строении предметов, их величине, о плоскостной форме и композиции. В аппликации есть возможность

передвигать вырезанные формы и сравнивать их, накладывая одну на другую, что позволяет быстрее приобрести знания о композиции и умение ее выстраивать.

В теории и практике художественного воспитания аппликация изучалась преимущественно в аспекте формирования у младших дошкольников сенсорных процессов (З. Богатеева [32], Г. Григорьева [69], И. Гусарова [75] и др.), а также овладения техническими умениями и навыками младшими и старшими дошкольниками, младшими школьниками (И. Петрова [209], В. Рагозина [231], Н. Сокольникова [258], И. Щеблыкин [303]).

Так, И. Гусарова [75] еще в 70-е годы XX века детально раскрыла последовательность обучения учеников навыкам вырезания и наклеивания. Аспект создания декоративных композиций и предметов прикладного искусства исследовался З. Богатеевой [32], которая выделила художественные особенности орнамента как выразительного средства, его цвет, ритм, линию, своеобразность композиции. Основой выполнения этой работы являются наблюдение детей с педагогом за окружающей природой, обучение умению видеть в растительных формах симметричность, яркость, гармоничность цветовых сочетаний.

Различают следующие виды аппликации: предметную, сюжетную, декоративную. Каждый из подвидов имеет свои средства выразительности: в предметной аппликации это силуэт и цвет, в сюжетной – ритм, композиция, в декоративной – ритм, симметрия, цвет, гармония. В современных программах изобразительного искусства [181] ученики осваивают в аппликации характер формы предметов, простую симметричную форму (первый класс); разнообразные композиционные приемы (второй класс); учатся передавать разное настроение при украшении изделий (третий класс); создают декоративно-орнаментальные композиции, используют приемы трансформации листа бумаги с целью создания выразительного образа, вырезают ажурные вытынанки (четвертый класс).

Подчеркивая потенциал аппликации для творческого самовыражения личности, следует отметить, что в процессе создания художественного образа в данном виде изобразительной деятельности у младших школьников развиваются образно-ассоциативное мышление, фантазия, используются сенсорный опыт и комбинаторные способности в символическом отражении окружающего.

Под детским *конструированием* понимается создание различных конструкций и моделей из разнообразных материалов (Л. Парамонова [204]). По своему характеру оно отражает окружающую действительность и служит для практического использования. Конструирование – процесс создания образа предмета и получения полного представления о нем [133].

В детском конструировании исследователи (В. Косминская [138], З. Лиштван [154], Л. Парамонова [204], Н. Поддьяков [252] и др.) выделяют главную особенность – творческое начало. Уровень детского конструирования, по мнению ученых, зависит от уровня развития изобразительного и пространственного мышления, аналитико-синтетической деятельности ученика, степени знакомства с особенностями конструкторской деятельности, представления о сенсорных свойствах предмета и способах его создания. Детское конструирование может быть *техническим* (ученики отображают реально существующие объекты, а также придумывают поделки по ассоциации с образами из сказок, фильмов) и *художественным* (образы создают, не столько отображая их структуру, сколько выражая свое отношение к ним, передают их характер, пользуясь цветом, фактурой, формой).

Изучению детского творчества в конструировании из разных материалов посвящены исследования В. Нечаевой [188], З. Лиштван [154], Л. Парамоновой [204], С. Казанковой [117]. Так, под конструированием С. Казанкова [117] понимает создание различных объектов, при котором мыслительная и практическая деятельность направлена на то, чтобы произвести вещь, предмет, которые несут в себе элемент новизны, не повторяют и не дублируют действительные объекты, что подчеркивает творческий характер данного вида изобразительной деятельности.

Во многих исследованиях дается характеристика видов конструирования по способу создания образов: конструирование по образцу на основе повторяющихся действий (З. Лиштван [154], В. Нечаева [188]); конструирование по модели с элементами проблемного обучения (Н. Поддьяков [252]); конструирование по условиям (Л. Парамонова [204], Н. Поддьяков [252]); конструирование по простейшим чертежам и наглядными схемами (С. Леон Лоренсо [154], В. Холмовская [133]); конструирование по замыслу (Н. Поддьяков [252], Л. Парамонова [204]).

Анализ разных видов конструирования, которые изучаются в начальной школе на уроках изобразительного искусства [181], показывает, что каждый из

них имеет свою специфику. Тем не менее, основы этой деятельности едины: в каждом виде школьник воссоздает предметы окружающего мира, производит материальный продукт. Например, в конструировании из природных материалов это поделки на темы «Карнавал животных», «Жители сказочного леса», «Веселый лесник» и т. д.; в художественном конструировании – макеты «волшебного дворца», «дома для сказочного персонажа», «необычного транспортного средства»). Как видим, результат деятельности предназначается в основном для практического применения (игры, подарка, украшения).

В контексте творческого самовыражения следует отметить, что конструкции и модели, формируемые из разных материалов в процессе конструирования, отображают интересы и стремления учеников начальной школы, помогают им творчески осваивать духовный и материальный мир в их взаимосвязи и реализуют потребность в создании новых вещей для практического применения.

Таким образом, относительно младших школьников как наиболее эффективные выделяются следующие разновидности художественной деятельности: рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование, каждая из которых обладает собственным потенциалом для развития творческого самовыражения младшего школьника.

В решении проблемы активизации творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности необходимым представляется рассмотрение действующих программ «Изобразительное искусство» для начальной школы [181] на предмет их содержания, а также форм и методов работы педагогов в данном направлении. Изучение перечня программ показало, что в каждой представлены все вышеперечисленные виды художественной деятельности, в которых ученики могут первично проявить свои творческие возможности. В программах Л. Любарской, Л. Вовк (действующей до 2013) [163] и Р. Шмагало, Ж. Марчук, И. Вачкова, О. Чорний, М. Гнатюк [181] (действующей с 2013) учтены внутренние связи между разными видами изобразительного искусства. Среди видов деятельности приоритет отдается урокам рисования, а лепке и конструированию уделяется мало внимания, так как чаще эти виды используются на уроках технологии.

В программе Л. Масол, Е. Гайдамаки, Н. Очеретяной и др. [170] изобразительное искусство является одной из основных содержательных линий наряду с музыкой, что дополняется хореографической, театральной и экранной составляющими для обеспечения формирования у учеников целостной

художественной картины мира. Поскольку программа является интегрированной и внимание уделяется разным искусствам, на уроках изобразительного искусства ученикам представляют все его виды и некоторые техники в ознакомительном плане и дают задания соответственно возрасту.

Вышеуказанные программы знакомят младших школьников с разными видами художественной деятельности – рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием и дают возможность с помощью их средств проявлять свои творческие возможности, реализовать потребность в творческом самовыражении. Степень развития творческого самовыражения учеников зависит от технологий, форм и методов, которые применяет педагог на занятиях.

Как показал анализ видов художественной деятельности, данные виды обладают высоким потенциалом для развития творческого самовыражения младших школьников, поскольку каждый в силу своей специфики отличается доминантным средством художественной выразительности (рис. 1.1).

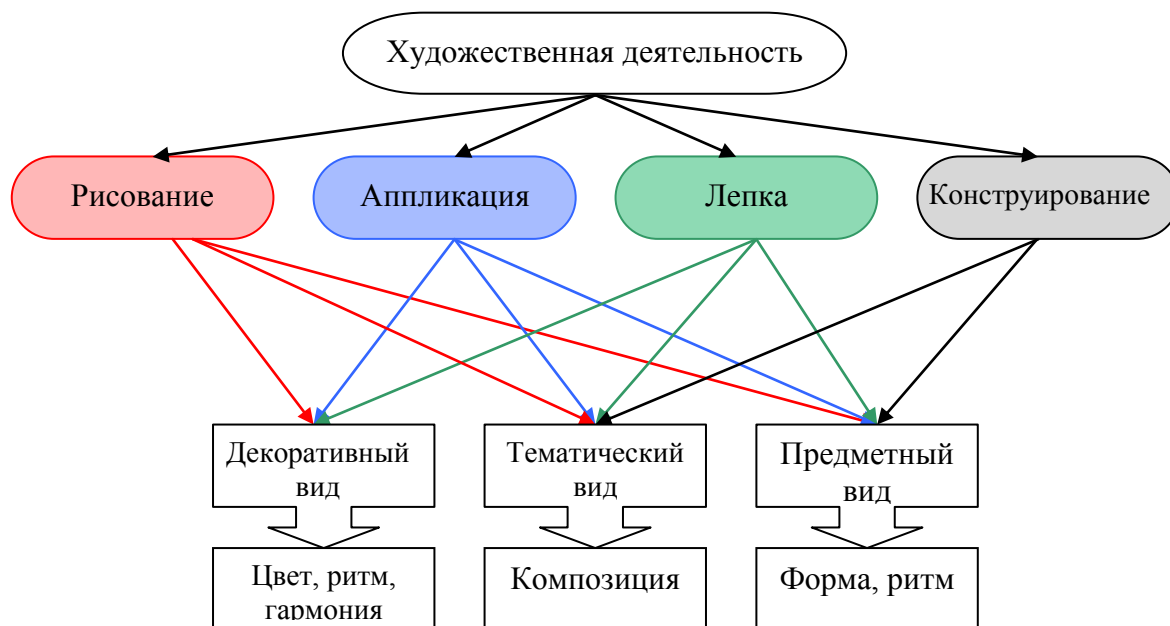


Рис. 1.1. Схематическое изображение взаимосвязи видов художественной деятельности

Однако, ни один отдельный вид художественной деятельности по своей значимости не может сравниться с комплексным воздействием, которое предполагает использование всех видов. Традиционно в педагогической практике школьных учреждений в процессе обучения изобразительному искусству используются разные виды художественной деятельности в системе,

поскольку каждый вид является частью целого – процесса познания изобразительного искусства.

Проблема взаимосвязи видов изобразительной деятельности актуализируется в работах Л. Пантелеевой [202], Г. Пантелеева [199] и других, такая взаимосвязь используется с целью обогащения художественной практики детей.

Так, Л. Пантелеева [202] разработала серию творческих заданий, в которых усвоение цвета происходило сначала на плоскости (взаимодействие контрастных и пастельных цветов, его художественно-образная выразительность), потом – в художественном конструировании. Г. Пантелеев [199] предлагает ребенку выполнять одно и то же задание с разными материалами и в разных ситуациях (например, плоскостное и объемно-пространственное оформление праздника). Анализируя оба подхода, заметим, что первый основан на традиционном взгляде относительно систематичности и последовательности занятий. Взаимосвязь определяется тематикой, последовательностью овладения изображением (например, освоение формы в лепке или аппликации, потом – в рисовании и т. д.); последовательностью задействования подвидов (предметное рисование предшествует сюжетному, так же как предметная лепка – сюжетной); постепенным овладением техническими навыками и умениями. Взаимосвязь видов такого типа широко используется в практике при планировании занятий по изобразительной деятельности.

Основу второго подхода составляет положение о необходимости отбора художественно-выразительных средств с целью формирования художественно-образного начала, поисков такой взаимосвязи видов деятельности, при которой один вид является доминантным, ведущим, а второй – сопутствующим. В этом случае взаимосвязь видов изобразительной деятельности направлена на: а) возникновение новых возможностей и способов художественного освоения действительности; б) нахождение разных способов передачи учеником образного содержания; в) создание поисковых ситуаций, при которых школьники комбинируют способы изображения, отдавая предпочтение наиболее выразительным; г) создание условий для наиболее эффективного художественного развития личности.

По нашему мнению, именно второй подход создает больше перспектив для творческого самовыражения младшего школьника, поскольку ориентирован на освоение творческих приемов работы, на получение

возможности раскрывать и отражать свое отношение к окружающей действительности в художественных образах.

Таким образом, взаимосвязь видов художественной деятельности позволяет обогащать ученика целым арсеналом средств творческого самовыражения. Знакомясь с разными видами изобразительного искусства, младший школьник изучает их выразительные средства, а также разнообразные художественные материалы, техники, что позволяет ему в своем творческом самовыражении воплощать себя и создавать обилие художественных образов: «человек изображает, строит и украшает именно ради выражения своего отношения к объекту, к жизни» (Б. Неменский [187, с. 90]).

Анализ программ, обобщение научных источников в области педагогики искусства и художественно-эстетического воспитания позволяют сделать следующие выводы. Художественная деятельность в эстетико-искусствоведческих и психолого-педагогических исследованиях рассматривается в широком смысле как деятельность в разных видах искусства и включает в себя изобразительную, музыкальную, театральную, хореографическую и другие виды, а также в узком контексте рассматривается как собственно изобразительная. В рамках нашего диссертационного исследования художественная деятельность подвергается анализу в узком понимании – как изобразительная деятельность.

Художественная деятельность младших школьников определяется как продуктивная изобразительная деятельность, в которой ученик отражает действительность, выражает и воплощает свое отношение к ней в процессе восприятия и оценки произведений, получения знаний об искусстве и создания художественных образов.

Как эффективное средство формирования творческой личности младшего школьника художественная деятельность способствует познанию мира, всячески обогащает физическую, моральную, эмоционально-чувственную, эстетическую сферы, помогает ребенку достичь гармонии с окружающим миром.

Художественная деятельность соответствует потребностям учеников начальных классов, которые проявляют значительный интерес к различным ее видам. В художественной деятельности творчество естественно сочетается с игрой и общением, столь значимыми для младших школьников, в результате возникают художественные образы как воспроизведение окружающей

действительности через индивидуальную окраску внутреннего мира личности ученика.

Наиболее действенными для младших школьников являются такие разновидности художественной деятельности, как рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование, каждый из которых обладает собственным потенциалом в развитии творческого самовыражения учеников начальных классов: рисование актуализирует зрительный и двигательный опыт ученика, отображает уровень познания им предметной действительности, содержания событий и взаимоотношений между людьми и становится формой и средством установления коммуникации с окружением, самопрезентации, самоутверждения; в аппликации проявляются образно-ассоциативное мышление, фантазия, используются сенсорный опыт и комбинаторные способности в символическом отражении окружающего; лепка дает возможность моделировать мир и свое представление о нем в пространственно-пластических образах; создаваемые младшими школьниками конструкции и модели из разных материалов отражают интересы и стремления учеников, помогают им творчески осваивать духовный и материальный мир во взаимосвязи и реализуют потребность в создании новых вещей для практического применения.

Изучение средств, техник и приемов различных видов художественной деятельности в их комплексе благотворно влияет на творческое самовыражения младших школьников, поскольку позволяет им приобрести знания об изобразительном искусстве, наращивать практический опыт и расширять возможности творческого самопроявления, что способствует переходу от репродуктивного уровня к уровню художественного творчества.

Выводы по первому разделу

1. Рассмотрение научных источников позволило выявить междисциплинарный характер проблемы творческого самовыражения и разноаспектность понимания сущности творческого самовыражения личности. На основе анализа научных исследований выделены подходы к определению понятия «творческое самовыражение». Феномен творческого самовыражения трактуется в философии как многогранный процесс определения и выражения человеком себя, собственной индивидуальности, постоянного расширения

возможностей в своем становлении и развитии, что является существенным для субъекта и важным для общества. В психологии творческое самовыражение рассматривается с позиций развития психических качеств личности как сложный процесс раскрытия ею внутренней сущности и индивидуальности в деятельности, что способствует изменению качеств личности, ее развитию и саморазвитию. Творческое самовыражение в педагогической науке определяется как непрерывное раскрытие и формирование «образа Я» – склонностей, мыслей, чувств, эмоций, представлений, что сопровождается мощным желанием и устойчивым стремлением проявить свою индивидуальность, и находит свое выражение в процессе и результатах одной либо многих видов деятельности, которые человек представляет окружающим.

Учитывание психологических механизмов творческого процесса, что важно и для художественной деятельности, дало возможность выделить этапы творческого самовыражения: мотивацию к нему, которая характеризуется непреодолимым стремлением человека реализовать себя, свои возможности и вступить в новые отношения с окружающим миром; раскрытие потенциала творческих возможностей, сопровождающееся высвобождением желательных и реальных представлений личности о себе, ее эмоций и чувств; воплощение представлений, эмоций и отношений наружно – путем осуществления замысла; познание самого себя и окружающей действительности в процессе творческой деятельности, что неотъемлемо от формирования самооценки; дальнейшее развитие и саморазвитие, направленные на более полную реализацию себя как творческой личности.

Творческое самовыражение на каждом этапе становления человека имеет свои характеристики. Обобщение источников, касающихся возрастной психологии, и собственного педагогического опыта диссертанта позволило утверждать, что в младшем школьном возрасте творческое самовыражение детерминируется особенностями 6/7–10-летних детей, поскольку для них существенными являются острота и свежесть восприятия, любознательность, яркость внимания, интенсивное развитие эмоционально-чувственной сферы, потребность в свободном творчестве, использование своих возможностей в разных видах деятельности, среди которых особое значение приобретает художественная.

2. Изучение эстетико-искусствоведческих исследований и трудов в области педагогики искусства дает возможность рассматривать

художественную деятельность в широком контексте – как деятельность в разных видах искусства, а также в узком – как собственно изобразительную. Признавая правомерность широкого толкования дефиниции, в нашем диссертационном исследовании мы придерживались ее конкретизации как изобразительной и определили *художественную деятельность* как продуктивную изобразительную деятельность, в которой младший школьник отображает действительность, выражает и воплощает свое отношение к ней в процессе восприятия и оценивания произведений, получения знаний об искусстве и создания художественных образов.

На основании философских и психолого-педагогических положений о сущности творческого самовыражения, психофизиологических особенностей младших школьников и специфики художественной деятельности предложено определение *творческого самовыражения учеников начальных классов* в процессе художественной деятельности – это самораскрытие и творческое самовыявление «образа Я» (представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств) школьниками 6/7–10 лет в процессе создания и презентации художественных образов.

Установлено, что различные виды художественной деятельности, которые при всей своей специфичности и уникальности имеют общие особенности, несут в себе мощный потенциал для творческого самовыражения личности младшего школьника. Касательно младших школьников выделены как наиболее действенные такие разновидности художественной деятельности: рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование. *Рисование* актуализирует зрительный и двигательный опыт ученика, отображает уровень познания им предметной действительности, содержания событий и взаимоотношений между людьми и становится формой и средством коммуникации с окружением, самопрезентации, самоутверждения. В *аппликации* проявляются образно-ассоциативное мышление, фантазия, используются сенсорный опыт и комбинаторные способности для символического отображения окружающего. *Лепка* дает возможность моделировать мир и свое представление о нем в пространственно-пластичных образах. Создаваемые младшими школьниками конструкции и модели из разных материалов отображают интересы и стремления учеников в *художественном конструировании*, помогают им творчески осваивать

духовный и материальный мир в их взаимосвязи и реализуют потребность в создании новых вещей практического применения.

С учетом таких особенностей младших школьников, как легкая возбудимость, ранимость психики, неустойчивость непроизвольного внимания, быстрая утомляемость вследствие однообразной работы, и возрастной специфики творческого самовыражения сделано предположение о необходимости педагогического сопровождения творческого самовыражения для повышения его эффективности.

Обобщение научных источников и результатов педагогической практики позволило прийти к выводу о том, что в плане такого педагогического сопровождения, оптимального в младшем школьном возрасте, необходима *активизация творческого самовыражения учеников в художественной деятельности*, которая представляет собой комплекс педагогических средств побуждения личности к творческому самовыражению, а именно: мотивирования учеников к раскрытию своей личности художественными средствами; привлечения к творческому взаимодействию и художественному общению со сверстниками и взрослыми; стимулирования к творческому проявлению в разных видах художественной деятельности, в связи с чем, ученик многократно испытывает радость творчества и широкий спектр положительных эмоций.

Данные о результатах исследований, изложенные в этом разделе, приведены в работах [82; 87; 90; 91].

РАЗДЕЛ 2

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Специфика санаторных школ-интернатов в активизации творческого самовыражения учеников начальных классов в процессе художественной деятельности

Главной задачей современного образования является обеспечение условий для адаптации ребенка к жизни в обществе и реализации его прав на разностороннее развитие личности, предоставление возможностей всем без исключения детям проявить свои таланты и творческие способности. Важная миссия в выполнении поставленной задачи возложена на различные учреждения в образовательной системе Украины, в том числе и школы-интернаты.

Санаторные школы-интернаты санаторного типа являются важным звеном в системе образования Украины и имеют определенные особенности в структуре, содержании и организации работы с воспитанниками. В связи с этим возникает необходимость в изучении специфики учебно-воспитательного процесса данных учреждений с целью выявления их возможностей для активизации творческого самовыражения младших школьников.

Санаторные школы-интернаты являются составляющей сети школ-интернатов, поэтому определим их место в общей структуре данных учреждений Украины. Согласно законодательным документам (Приказ МОН Украины от 12.06.2003 г. № 363 «Об утверждении Положения об общеобразовательной школе-интернате и общеобразовательной санаторной школе-интернате» [182]) *общеобразовательные школы-интернаты* – это общеобразовательные учебные заведения I–II, I–III ступеней, которые обеспечивают реализацию прав детей, нуждающихся в социальной помощи, на общее среднее образование.

В 60-х годах XX века в СССР начали разрабатывать теоретико-методологические основы интернатного образования и воспитания, фундаментом которых стали основные педагогические идеи Я.-А. Коменского,

Я. Корчака, А. Макаренко, И.-Г. Песталоцци, Ф. Прокоповича, В. Сухомлинского, С. Швейного относительно народного и общественного характера воспитания, гуманистического подхода к человеку и образованию, целостного развития естественных сил и способностей растущего человека. В концептуальных работах украинских ученых А. Бондаря [40], Б. Кобзаря [125], Е. Постовойтова [125], В. Слюсаренко [255] и других рассматривались проблемы обучения, воспитания, трудовой подготовки, организации отдыха и досуга детей в школах-интернатах. Методические аспекты деятельности данных учебных учреждений в современных условиях отражены в работах украинских (Г. Покиданов [215], Л. Токарук [270], В. Яковлева [312] и др.) и российских (М. Плоткин, В. Цыпурский [213] и др.) исследователей.

Основные этапы развития школ-интернатов в системе общего образования прослеживаются в историко-педагогических исследованиях В. Курило [65], В. Липинского [105], М. Стельмаховича [125], О. Сухомлинской [264]. На этапе становления и развития интернатных учреждений и особенно в период создания украинской образовательной системы в независимой Украине (с 1991 года) в ее структурном звене – школах-интернатах произошли существенные изменения, которые касались структурных, содержательных и прочих компонентов, появились новые типы школ-интернатов и т. д., что требовало разработки новых подходов к осуществлению деятельности разных типов их. В русле научных и образовательных инноваций, которые разрабатываются по требованию общества, современные ученые уточняют понятийный аппарат: определяют типы и виды интернатов, продолжают изучать их специфику и особенности учебно-воспитательной работы в современных условиях (В. Загрева [105]), Л. Канишевская [118], Е. Прозорова [224], Е. Синявина [253], Т. Сурнина [263], Н. Шерри [294] и др.).

Основными тенденциями инновационных процессов в интернатных учреждениях на современном этапе развития украинского общества, по мнению Л. Канишевской, являются: ориентация на общечеловеческие ценности и социально-экономические особенности региона; гуманизация взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками; единство учебно-воспитательной работы, направленной на формирование жизненной компетентности учащихся; семейное воспитание как важное звено реформирования воспитательной системы учреждения [118, с. 123–124].

Отсюда следует, что деятельность школ-интернатов в контексте социальных и образовательных изменений требует теоретического обобщения и выдвижения новых концептуальных основ, применения современных инновационных технологий работы с воспитанниками в быстро меняющихся современных условиях.

В настоящее время в Украине насчитывается примерно 317 общеобразовательных школ-интернатов, в которых проживают и воспитываются дети 6–18 лет, нуждающиеся в коррекции физического и умственного развития, а также воспитанники, требующие социально-психологической помощи. Деятельность данных учреждений основана на Конституции Украины, Конвенции ООН «О правах ребенка», Законах Украины «Об образовании», «Об охране детства», нормативных актах Президента Украины, Кабинета Министров, Министерства образования и науки Украины, других центральных органов исполнительной власти, Положении о детских домах и общеобразовательных школах-интернатах для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки [182], и др. Согласно нормативным документам существуют следующие *типы школ-интернатов*:

- специальная общеобразовательная школа-интернат – общеобразовательное учебное заведение, обеспечивающее воспитание, обучение, социальную адаптацию и коррекцию детей с особенностями умственного и физического развития, в том числе детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки;
- общеобразовательная санаторная школа-интернат – общеобразовательное учебное заведение с соответствующим медицинским профилем, которое обеспечивает реализацию прав детей, нуждающихся в длительном лечении и реабилитации, на среднее образование;
- общеобразовательная школа-интернат – общеобразовательное учебное заведение с частичным или полным содержанием за счет государства детей, нуждающихся в социальной помощи, которое обеспечивает воспитание, обучение и социальную адаптацию детей, в том числе детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки; детей с отклонениями в поведении, в семьях которых неблагоприятные условия жизни;
- специализированная школа-интернат – общеобразовательное учебное заведение с углубленным изучением отдельных предметов и курсов,

которое обеспечивает воспитание, обучение и социальную адаптацию одаренных детей, в том числе детей-сирот [118, с. 115–116].

Следует признать, что современные типы школ-интернатов выделены на основе специальных условий, которые создаются в них для воспитанников, а именно: оказание социальной помощи детям из семей, не имеющих возможности обеспечить нормальные условия воспитания; коррекция физического или умственного развития, осуществимость длительного лечения детей с определенными заболеваниями; углубленное изучение отдельных предметов, курсов и др. [182; 1].

Как видим, исходя из типологии школ-интернатов *санаторные школы-интернаты санаторного типа* наделены особыми функциями. Их создание как учреждений относится к началу XX века, когда в Украине начинает разворачиваться организованное курортное лечение детей, направленное на реализацию декретов правительства СССР («О лечебных местностях общегосударственного значения» от 20.03.1919 г., «Об использовании Крыма для лечения трудящихся» от 21.12.1920 г.). Появление нового типа школ-интернатов было обусловлено именно развитием детской курортологии; в данных учреждениях использовались возможности природно-оздоровительного потенциала определенного региона страны с целью оздоровления детей, поддержания их здоровья и проведения профилактических мероприятий. В начале своего зарождения подобные школы-интернаты организовывались на базе санаториев и домов отдыха в разных регионах страны, в том числе в Крыму.

Специфической особенностью деятельности санаторных школ-интернатов является тесная взаимосвязь реабилитационно-оздоровительной составляющей работы данных учреждений с учебно-воспитательной, включающей уроки и внеурочные мероприятия. Это было обусловлено и доказано практической необходимостью: так, первые общеобразовательные санаторные школы были организованы в санаториях для детей и подростков, больных туберкулезом. Срок лечения данного контингента больных составлял до одного года и более, т. е. определенный временной промежуток. В течение этого времени дети не могли находиться вне школьного обучения, которое стало необходимым для их нормальной жизнедеятельности на базе подобных учреждений.

В современных научных источниках *общеобразовательная санаторная школа-интернат* рассматривается как общеобразовательное учебное заведение

I–II, I–III ступеней с соответствующим медицинским профилем, обеспечивающее реализацию прав детей, которые нуждаются в длительном лечении и реабилитации, на общее среднее образование [182]. Согласно «Положению об общеобразовательной школе-интернате и общеобразовательной санаторной школе-интернате» [182] срок пребывания детей в санаторных школах-интернатах ограничивается одним годом. Необходимость продления пребывания ребенка в учреждении устанавливается медицинской комиссией, которая выносит решение о продолжении лечебно-реабилитационного периода еще на один год.

В настоящее время в Украине действуют 7 видов общеобразовательных санаторных школ-интернатов. В зависимости от заболеваний разных органов и систем действуют санаторные школы-интернаты для детей, нуждающихся в *оздоровлении и/или лечении органов дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистой системы, психоневрологических заболеваний, детей, больных сколиозом, сахарным диабетом, с малыми и затухающими формами туберкулеза*. Помимо восстановления и укрепления здоровья детей на базе данных учреждений создаются условия для предоставления им квалифицированной медико-психолого-педагогической помощи, их самоопределения [182].

В связи с тем, что лечебно-реабилитационный и лечебно-коррекционный факторы являются доминирующими в работе указанных учреждений и основополагающими для жизнедеятельности детей, исследователи меньше внимания уделяли разработке вопросов, связанных с организацией учебно-воспитательного направления в санаторных школах-интернатах, и больше – лечебно-оздоровительного, а именно:

- продумыванию оптимального общего режима школьников, организации их внеурочной и досуговой деятельности, проведению занятий лечебной физкультурой, в том числе с целью разгрузки позвоночника (Г. Покиданов [215], В. Слюсаренко [255] и др.);
- формированию психогигиены учебно-воспитательного процесса соответственно психическому состоянию (И. Болтivec [37]);
- созданию специальной структуры воспитательной работы, отвечающей интересам и возможностям детей, страдающих церебральным параличом, а также с последствиями полиомиелита, и целям педагогической

коррекции речевых и физических недостатков учеников младших классов школ-интернатов (Е. Постовойтов [125]);

- организации реабилитационно-воспитательного процесса для детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы путем трудового воспитания и участия воспитанников в продуктивном труде (А. Наточий [184]) и т. д.

Отсюда следует, что в общеобразовательной санаторной школе-интернате лечебно-оздоровительный фактор выступает в качестве одного из наиболее важных (и для жизнедеятельности и развития детей, и для оценки деятельности учреждения) критериев результативности кратковременной (в течение года и более) работы рекреационной системы, что кажется нам вполне обоснованным. В этой связи важным представляется теоретико-практический подход исследователей, предлагающих различные оздоровительные комплексы, методики и учитывающих специфику работы с детьми, которые перенесли те либо иные болезни или находятся на разных стадиях заболевания (ремиссия, обострение, реабилитация после оперативного лечения и т. д.).

Вместе с рекреационной функцией санаторные школы-интернаты выполняют ряд других функций. Сегодня неправомерно рассматривать такие учреждения исключительно с точки зрения выполнения ими оздоровительных задач, отмечает А. Капская, следует видеть в них «уникальную систему духовного и физического саморазвития ребенка, поле для проявления его активности, взаимосвязь с другими социальными институтами» [260, с. 161].

Исследователи выделяют такие принципы деятельности, регулирующие работу оздоровительного учреждения, в частности и санаторных школ-интернатов: гуманизация как организация взаимоотношений ребенка и воспитателя с опорой на общечеловеческие ценности; демократизация, предполагающая развитие разных форм совместной работы на основе самоопределения вида деятельности; индивидуализация и дифференциация, что подразумевает полное включение детей в учебно-воспитательный процесс; социализация [260, с. 160–161].

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что образовательно-развивающее направление работы санаторных школ-интернатов является одним из тех основных, на которых базируется содержание их деятельности. На данные учреждения возложено выполнение важных образовательно-воспитательных задач – удовлетворение интересов и духовных запросов детей

относительно их индивидуальных потребностей, развитие их разных сфер и качеств, в частности творческой составляющей.

Ценными для нашей работы являются выводы, к которым пришли ученые (Л. Балабушевич [18], О. Бернацкая [25], О. Ващенко [49], О. Голуб [65], Л. Канишевская [118] и др.) относительно необходимости учета и использования в работе педагогов школ-интернатов возможностей и особенностей региона для оздоровления детей и развития творческих качеств личности. Однако специальное и целенаправленное исследование особенностей санаторных школ-интернатов крымского региона прежде всего в контексте решения нашей проблемы – творческого самовыражения младших школьников не проводилось, что актуализирует необходимость изучения данного вопроса.

В крымском регионе функционируют такие санаторные школы-интернаты:

- для детей с малыми и затухающими формами туберкулеза (г. Алупка);
- для детей с хроническими и неспецифическими заболеваниями органов дыхания (г. Ливадия);
- для детей с заболеваниями сердечно-сосудистой системы (г. Евпатория);
- для детей с заболеваниями органов пищеварения (г. Феодосия);
- для детей с психоневрологическими заболеваниями (г. Джанкой).

Учебно-воспитательный процесс в данных учреждениях проходит с учетом клинических проявлений заболеваний и психологических особенностей воспитанников: течения основного заболевания; соматической ослабленности, общей недостаточности функций нервной системы (повышенной истощаемости, эмоциональной вялости или неуравновешенности, возбудимости, склонности к вегетососудистой дистонии) и т. д. Ввиду этого вся организация работы базируется на единстве оздоровительного и учебно-воспитательного процессов с доминантой оздоровительного компонента. Это позволяет выполнять следующие функции: восстановительную, что предусматривает снижение нагрузки в распорядке деятельности ребенка до уровня его психосоматических возможностей; дозирующую, которая предполагает выбор режима или отдельных его компонентов как одного из условий восстановления нормального состояния здоровья; тренировочную, дающую возможность сформировать и закрепить навыки ведения здорового

образа жизни в течение определенного периода пребывания ребенка в данном учебном заведении [118, с. 122].

Упомянутые общеобразовательные санаторные школы-интернаты имеют свои специфические черты, это связано с лечебно-оздоровительным направлением их работы (освещенным нами выше), однако в них придерживаются такой организации работы, которая отличает всю систему школ-интернатов, а именно: это особые закрытые (полузакрытые) общеобразовательные учебные заведения со специфическим составом воспитанников, в которых по-своему организуются жизнь и быт, создается собственный психологический микроклимат, формируются определенные ценностные ориентиры [125, с. 103]. Поскольку в большинстве своем такие учреждения являются учреждениями закрытого типа, дети в них находятся круглосуточно, исключая каникулярный период. Только в некоторых из них, как, например в Ливадийской санаторной школе-интернате, практикуется обучение вместе с воспитанниками интерната еще и проходящих учеников, проживающих в данной местности.

Важно отметить, что в санаторных школах-интернатах проживает и учится определенное количество детей из так называемых неблагополучных семей. Их определяют в санаторные школы-интернаты разного вида согласно медицинским показаниям и конкретному заболеванию. Такие дети оказывают определенное влияние на остальных.

В связи с закрытостью учреждения, наличием в контингенте школьников трудных, проблемных учеников в санаторных школах-интернатах формируется особая среда, которая накладывает отпечаток на воспитанника: у него могут возникать собственные ценностные установки, обусловленные ограниченным общением с социальной средой, отсюда проистекают небольшой социальный опыт, недостаточно сформированные коммуникативные умения, отсутствие навыков поведения в социуме и т. д. У воспитанников могут наблюдаться потребительское отношение к государству и обществу, низкий уровень социальной ответственности, социальной активности, толерантности, отсутствие навыков хозяйствования, низкая эмпатия.

Как отмечают в своих работах А. Бондарь [40], В. Вугрич [196], Л. Канишевская [118], Б. Кобзарь [125], Н. Огренич [190], Е. Постовойтов [125], В. Слюсаренко [255], О. Голубь [65] и другие исследователи, большинство воспитанников интернатов не имеют явных отклонений в психическом и

физическом развитии и обучаются по действующим программам общеобразовательной школы. Однако вместе с тем воспитывающиеся вне семьи ученики школ-интернатов все-таки имеют ряд отличий от своих ровесников из обычных школ.

В научных исследованиях представлен перечень реальных и возможных отличительных особенностей, которыми характеризуются или могут характеризоваться ученики школ-интернатов, в том числе и санаторных школ-интернатов. Так, при отслеживании интеллектуального развития воспитанников выделяют слабо сформированную картину мира, повышенную ситуативность поведения, снижение уровня вербально-логического мышления (О. Голубь [65], Л. Канишевская [118], Б. Кобзарь [125], И. Кулик [148], В. Мухина [180], А. Наточий [184], Е. Постовойтов [125] и др.).

По мнению И. Дубровиной [96], В. Мухиной [180], А. Прихожан, Н. Толстых [222], наиболее уязвимой у воспитанников школ-интернатов является эмоционально-волевая сфера: они проявляют признаки повышенной тревожности, эмоциональной напряженности либо стресса, психического утомления, обостренную чувствительность к разного рода препятствиям, неготовность преодолевать трудности, конформизм, уменьшение потребности в достижениях и успехе, повышенную агрессивность, недоверчивость, вспыльчивость, несдержанность, чрезмерную импульсивность, эмоциональную холодность, уходят в себя. Таких детей характеризуют и периоды пассивности, депрессии, неуверенности в себе, снижения самоорганизации, целеустремленности. Поэтому важно помочь детям преодолевать такие состояния, корригировать и переключать свои отрицательные эмоции, трансформировать их в положительные – радость, доброжелательность, спокойствие и пр., чему способствует художественная деятельность с ее арттерапевтической, креативной и другими функциями.

Исследование сферы общения ребенка В. Мухиной [180] показало, что дети, растущие в условиях учреждения интернатного типа, испытывают трудности с приобретением навыков продуктивного общения и чувствуют свою отчужденность, у них может нарушаться эмоциональный контакт с окружающими вплоть до полного отсутствия желания сотрудничать с другими.

Присутствие феномена «мы», что составляет особую проблему для воспитанников, выделяют А. Прихожан и Н. Толстых [222]. У школьников, которые живут в закрытом учреждении, стихийно происходит своеобразная

идентификация одного воспитанника с другим, и это тормозит развитие самосознания. Преодолевать доминирование феномена «мы» помогают занятия художественной деятельностью, направленные на индивидуальное самовыражение, – лепка, аппликация, рисование, конструирование, на этих занятиях ученик стремится в самостоятельных действиях создать индивидуальный творческий продукт и раскрывает свои возможности как творческой личности.

Особое влияние на учеников школ-интернатов оказывают, как считают ученые (Л. Канишевская [118], Б. Кобзарь [125], В. Мухина [180] и др.), лимитированное пространство предметного мира и отсутствие в школах-интернатах свободных помещений, где школьники могли бы уединиться, отдохнуть от общества взрослых и других детей. Чрезмерно заорганизованная жизнедеятельность воспитанников, находящихся постоянно в поле зрения педагогов, воспитателей, в кругу ровесников и старших учеников, приводит к нарушениям в социализации личности (Л. Канишевская [118], И. Дубровина [96]), проявлениям комплекса затруднений ребенка при овладении той либо иной социальной ролью (О. Антонова-Турченко [228], И. Бех [29], И. Дубровина [96], Г. Прихожан, В. Толстых [222]). Причины возникновения этих трудностей ученые видят в «несоответствии требований к ребенку в процессе его взаимоотношений с социумом и готовности ребенка к этим отношениям» [228, с. 26].

Как видим, в итоге отсутствие условий для самостоятельного и творческого проявления результирует в неготовности воспитанника действовать в социуме, быть активной личностью, выражать себя в разных видах деятельности, заниматься творчеством, стремиться творчески самовыражаться.

Обращают на себя внимание и серьезные искажения в структуре самосознания отдельных учеников школ-интернатов (И. Дубровина [96], В. Мухина [180]), что выражается отрицательным отношением к собственной личности; невозможностью соотнесения себя настоящего с собой в прошлом и будущем; усложнением половой идентификации, смутным и искаженным представлением о своей будущей половой роли, затрудненностью формирования полоролевых эталонов и стереотипов поведения. Реализация притязаний на признание осуществляется зачастую через физическую силу в среде сверстников, а порой и через асоциальные формы поведения. Одним из

ведущих средств повышения самооценки ребенка и осознания своей половой идентичности есть признание себя через творчество, благодаря чему ученик находит себя в различных видах творческой деятельности.

Определенные нарушения отмечаются и в мотивационной сфере, что проявляется «симптомом отчуждения желаний» (О. Голубь [65]), свои желания воспитанники высказывают предположительно, используя в речи глаголы в сослагательном наклонении (с частицей «бы»), потому что не ощущают себя «хозяевами» своих желаний.

В контексте вышеизложенного считаем нужным обозначить спектр вероятных особенностей учеников начальных классов санаторных школ-интернатов (табл. 2.1 Приложения А.1). Педагогам и воспитателям санаторных школ-интернатов следует обратить внимание на данные особенности и направить свою работу на их выявление и коррекцию, подобрав соответствующие виды деятельности, формы и методы работы с учениками, среди которых наиболее перспективной является художественная деятельность с ее богатыми возможностями творческого самовыражения младшего школьника, как отмечено нами в §1.2.

Несмотря на несомненную важность художественно-эстетических средств для развития учеников санаторных школ-интернатов, анализ работ соответствующей проблематики выявил слишком малое количество исследований по вопросам эстетического воспитания учеников школ-интернатов, в которых авторы касались только некоторых отдельных аспектов – музыкально-эстетической деятельности слепых младших школьников (Л. Куненко [149]) и развития самостоятельности младших школьников средствами арттерапии (О. Бернацкая [25]).

Ценным для нашей работы является изучение художественной деятельности и ее видов как средств педагогического влияния на учеников школ-интернатов отдельными авторами: Е. Сухоленцевой [267] (эстетическое воспитание средствами декоративно-прикладного искусства); Н. Шерри [294] (художественное образование младших подростков в условиях школы-интерната). В частности, Н. Шерри акцентирует внимание на необходимости создания в интернате единой учебно-воспитательной системы художественного образования при учете следующих дидактических условий: развития у учащихся положительного отношения к искусству в целом; систематизации и обобщения искусствоведческих знаний, становления художественного опыта на

интегративном уровне; включения художественного опыта и художественно-творческой деятельности воспитанников практически во все сферы их жизнедеятельности; создания в школе-интернате благоприятного психологического климата, способствующего развитию художественных способностей, творческого дарования, а также эмоциональной коррекции и психической гармонизации внутреннего мира воспитанников [294, с. 9].

С целью выявления потенциальных возможностей санаторных школ-интернатов в активизации творческого самовыражения учеников начальной школы углубимся в систему функционирования данных учреждений, их учебно-воспитательного процесса.

Важным организующим вектором жизни воспитанников санаторных школ-интернатов является *режим дня*, эффективное применение которого базируется на следующих принципах: максимальном использовании природно-климатических условий, рациональной организации деятельности детей, их полноценного питания и сна, соблюдении санитарно-гигиенического режима [260, с. 166].

Итак, основной лечебно-оздоровительной составляющей работы санаторных школ-интернатов является использование природных факторов. Уникальность Южного берега Крыма заключается в особых климатических условиях, сочетании целебного горного и морского воздуха, что позволяет проводить полезные для здоровья водные процедуры, обеспечивать солнечные, морские целебные ванны и достигать значительного улучшения состояния здоровья детей вплоть до стойкой ремиссии без применения медикаментозного лечения. Вот почему для воспитанников санаторных школ-интернатов независимо от их медицинского профиля режимом дня предусмотрено пребывание на воздухе не менее 3,5 часов. В это время включаются *утренняя прогулка* до занятий, *большая перемена*, *прогулки после обеда и перед сном*, *общественно полезный труд*, *уроки физической культуры* и часы, отведенные в режиме дня на климатолечение. Климатолечение предусматривает *ходьбу по терренкуру* в парковых зонах Алупки, Ливадии, Евпатории, Феодосии и у моря, экскурсии, маршруты ближнего и дальнего туризма. Для этих целей один день недели (суббота) объявляется днем здоровья. Некоторые *уроки* (физкультуры, трудового обучения, природоведения) при хороших погодных условиях проводятся на воздухе.

В целом наблюдение за процессом работы школ-интернатов позволило установить, что в формах работы с воспитанниками, которые заявлены в режиме дня, персонал и педагоги используют природные возможности крымского региона, что позволяет эффективно влиять на улучшение работы органов дыхания и сердечно-сосудистой системы, на психоневрологию и отличает санаторные школы Крыма от подобных учреждений других регионов. При этом, по нашему мнению, перечисленные выше формы работы с учениками можно наполнять и обогащать разными видами художественной деятельности при помощи восприятия, интерпретации, создания художественных образов на темы природы или искусства в течение продолжительного времени (на занятиях и между ними, в послеурочной работе – во время прогулок, экскурсий и т. д.). В указанных формах работы важно максимально задействовать природные объекты с целью положительного влияния на эмоционально-чувственную сферу учеников: формировать умение видеть красоту, гармонию природы и постигать ее в процессе восприятия объектов природы (наблюдения и рассматривания их, любования ими), а также отражения своих чувств, переживаний, впечатлений в практической деятельности – в обсуждении объектов природы, в беседах о них, в создании художественных работ на определенную тему. Экскурсии и прогулки позволяют вводить разнообразные педагогические методы и приемы, которые способствуют максимальному проявлению воспитанниками своих мыслей и эмоций через разные виды художественной деятельности, например в процессе использования природных материалов непосредственно во время прогулки (рисования на песке, создания разнообразных композиций с помощью подручного природного материала и др.).

Творческому самовыражению способствуют новые впечатления, получаемые во время постоянно изменяющихся маршрутов *прогулок* (в разное время года, в разную погоду и время суток), когда ученики могут отмечать запах деревьев, кустарников, цветов, звуки естественного окружения, которые используются в фитотерапии, ароматерапии, арттерапии. Все это обогащает опыт ребенка, который получает новые ощущения, зрительную и слуховую информацию, что помогает родиться оригинальным замыслам его творческих работ.

Таким образом, обогащению впечатлений и приобретению художественно-творческого опыта воспитанников, положительно влияющих на

процесс их творческого самовыражения, способствует присутствие в распорядке дня младших школьников режимных моментов (прогулок, мини-экскурсий, туристических мероприятий, уроков на свежем воздухе), это позволяет познавать природу региона, в котором расположена санаторная школа-интернат, с ее уникальным и неповторимым богатством и стимулировать у детей художественно-творческие проявления, используя природные материалы (травы, сухоцветы, кору деревьев, листья, плоды и пр.).

Санаторная школа-интернат является общеобразовательным учебным заведением, в котором ученики приобретают художественные компетенции *на уроках изобразительного искусства*. Поскольку специальных программ обучения в санаторных школах-интернатах с учетом кратковременности пребывания там учеников на сегодняшний день нет, обучение проходит по программам для общеобразовательных школ. Основными задачами уроков изобразительного искусства являются овладение необходимыми изобразительными умениями, основами изобразительного искусства, знаниями о его понятиях, которые используются в процессе творческого самовыражения. Большинство уроков предусматривают в практической части создание художественного образа, особенно уроки тематического рисования, на которых ученики выражают свое отношение к окружающему миру, самостоятельно подбирают средства выразительности. Все это требует от школьников накопления художественного опыта владения материалами и техниками, что необходимо для творческого самовыражения. Поскольку ученики ограничены программными требованиями и временем (один час в неделю), они не могут в полной мере осуществлять свои желания и творческие устремления. Возникает необходимость в создании и введении в учебно-воспитательный процесс кратковременных курсов (годовых, лучше во время внеурочной работы), позволяющих младшему школьнику реализовать свой творческий потенциал художественными средствами.

Внеурочная деятельность является важной частью жизни санаторной школы-интерната, она представляет собой систему организованных и целенаправленных мероприятий и свободного времени, которые призваны помогать школьникам в учебе, в выработке привычки к общественно полезной работе и сознательной дисциплины, а также благоприятствуют развитию способностей и расширению возможностей воспитанников. Однако это далеко не всегда достигается на практике. Как отмечает В. Слюсаренко, в

основу создания и деятельности учреждений интернатного типа положена идея обеспечения равных возможностей для всех детей и подростков в образовании, в гармоничном развитии средствами художественного, литературного, музыкального, технического творчества, игры, спорта, общественной деятельности согласно естественным задаткам, склонностям и талантам, приобретению социального опыта и личностных черт будущего гражданина Украины [125]. Вслед за В. Вугрич [196], Л. Канишевской [118], Б. Кобзарь [125], Е. Постовойтовым [125], В. Слюсаренко [255] и другими мы считаем, что внеурочная деятельность является важным условием эффективного общего развития личности и ее творческих качеств, а необходимый баланс разнообразных форм (коллективных, групповых, индивидуальных) позволяет ребенку самоопределился в разных видах творческой деятельности.

Одна из главных задач внеурочной деятельности – выявление творческих способностей, развитие которых может быть гарантировано только широко разветвленной по разным видам и направлениям деятельностью воспитанников. Санаторная школа-интернат обеспечивает функционирование различных кружков и секций для учеников. Однако более эффективными и результативными для развития их творческого потенциала станут такие формы и виды деятельности, которые предусматривают самодеятельность, инициативность, активность воспитанников за счет более широкого и вариативного выбора ими содержания деятельности.

Формированию многогранной творческой личности способствуют разные формы организации воспитанников на основе учитывания интересов младших школьников, их эмоциональной заинтересованности во внеурочной деятельности, изменения вида деятельности, организационных форм, перехода от обязательных групповых к индивидуальным свободно избранным видам занятий и от кратковременных – к продолжительным [125].

Как отмечают О. Голубь [65], Б. Кобзарь [125], В. Слюсаренко [255], одной из основных задач организации внеурочной деятельности школы-интерната является преодоление формализма, который выражается в дроблении воспитательного процесса, погоне за количеством воспитательных влияний, односторонности практикования того или другого влияния, показном характере воспитательной работы, недостаточном учитывании индивидуальных особенностей учеников, невозможности осуществления детьми свободного самостоятельного выбора [65]. Подтверждая данную мысль, Л. Канишевская

[118, с. 156–157] при анализе опыта работы современных школ-интернатов Украины выделяет следующие недостатки: педагоги не всегда принимают во внимание интересы воспитанников, недостаточно рационально используют свободное время учеников, кружки работают несистематично и создаются накануне смотров, конкурсов, а после них часто прекращают свое существование. С целью творческого развития личности учеников их необходимо *привлекать к искусству* в разных направлениях, используя для этого художественную литературу, живопись и скульптуру, музыку, хореографию, театр и пр., что является одной из основных социально-педагогических функций школ-интернатов [118, с. 156].

Как показывает проведенный анализ, условия функционирования школы-интерната в единстве учебной и внеурочной деятельности позволяют педагогам изучать интересы учеников, их способности в различных видах искусства и реализовывать их в разнообразных кружках и других формах работы по художественно-эстетическому воспитанию с возможностью свободного выбора школьниками видов художественно-творческой деятельности. По нашему мнению, наполнение и обновление содержания учебной (уроков изобразительного искусства, природоведения, искусства) и внеурочной (свободного времени, внеклассных мероприятий, занятий в кружках, индивидуальных часов для общения педагога и ученика) работы, применение личностно-ориентированных методик и технологий способствуют творческому самовыражению младших школьников.

По результатам научного осмысления данной проблемы можем сделать следующие выводы:

1. В образовательной системе Украины важным структурным звеном является общеобразовательная санаторная школа-интернат – общеобразовательное учебное заведение I–II, I–III ступеней соответствующего медицинского профиля, рассчитанное на кратковременное пребывание учащихся школьного возраста (в том числе и младшего школьного) с целью восстановления и укрепления их здоровья и обеспечивающее их общеобразовательную подготовку и воспитание личности.

В санаторные школы-интернаты направляются по медицинским показателям дети в возрасте от 6 до 17 лет, которые находятся в данных учреждениях в течение года до достижения стойкой ремиссии; решением специальной медицинской комиссии срок пребывания ребенка может

продлеваться. Такой контингент детей периодически требует для своей жизнедеятельности особых условий, связанных с коррекцией и улучшением здоровья, поэтому на базе санаторных школ-интернатов этих учеников обеспечивают медико-реабилитационными процедурами. Важной составляющей деятельности санаторных школ-интернатов является учебно-воспитательный процесс, в котором интегрируются досуговые, арттерапевтические и другие формы работы с учениками.

2. Особенности учебно-воспитательного процесса санаторных школ-интернатов, которые раскрывают оптимальные возможности этих учреждений в направлении активизации творческого самовыражения младших школьников через взаимосвязь урочного и внеурочного времени с привлечением вариативных форм и методов работы с учащимися 6/7–10 лет на основе учета их интересов и потребностей, являются:

- наличие в расписании дня младших школьников режимных моментов (групповых и коллективных прогулок, мини-экскурсий, ходьбы по терренкуру, солнечных и воздушных ванн, дыхательной и лечебно-оздоровительной гимнастики на свежем воздухе), которые благоприятны для привлечения воспитанников к познанию природной среды с ее живописными ландшафтами и богатым растительным и животным миром, что стимулирует их художественно-творческие проявления с использованием художественных и природных материалов и побуждает отразить свои мысли, эмоции, чувства в художественном творчестве;

- возможность введения в учебно-воспитательную работу санаторных школ-интернатов курсов, факультативов, кружков, в том числе и художественного направления, лично ориентированных методик и технологий, обеспечивающих педагогическую поддержку творческого самовыражения учащихся начальной школы.

2.2. Критерии и показатели творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности

Определение состояния развития творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной

деятельности происходило в процессе констатирующего эксперимента, что требовало разработки соответствующих критериев и показателей, выбора диагностических методик, проведения диагностических процедур, обобщения результатов.

В научно-педагогических исследованиях содержатся общие требования к выделению критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с их помощью устанавливаются связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными. Как отмечает И. Исаев [112, с. 121], критерии призваны отражать динамику измеряемого качества во времени и культурно-историческом пространстве; они раскрываются через ряд специфических признаков, т. е. показателей, отражающих все структурные компоненты.

Таким образом, критерий – это средство суждения, признак, на основе которого проводятся оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки; критерий является наиболее существенной характеристикой того явления, которое оценивают [63, с. 58].

Для определения собственной системы критериев развития творческого самовыражения проанализируем подходы исследователей к решению проблемы оценивания детского творчества вообще и детской художественной деятельности в частности. Несмотря на широкий спектр работ, в которых изучаются творческие качества (их отсчет ведется от работ Дж. Гилфорда [272], Е. Торренса [321] и др.), в настоящее время продолжается поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Ученые рассматривают данный показатель как некое сочетание мотивационных и интеллектуальных факторов или же как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов, а также творческого мышления [43].

Результаты современного поиска научных критериев относительно художественного творчества детей (О. Иванова [108], А. Ивершинь [109], С. Игнатъев [110], В. Кавера [113], Л. Пшеничных [230], А. Размыслова [233], Д. Сафонова [247]) и непосредственно учащихся начальной школы (С. Аманжолов [7], Л. Антонова [14], Л. Балабушевич [18], Е. Белоус [21], А. Гизатуллина [62], Е. Демченко [79], Н. Ермак [99], М. Казакова [115], Е. Коротеева [137], Л. Мальцева [167], В. Пантиков [203], В. Родионова [237], В. Ростовщик [240], Е. Савельева [242]) свидетельствуют о том, что

исследователи выделяют следующие компоненты и их показатели: мотивационно-творческая активность личности (смелость, решительность, целеустремленность, любознательность, стремление к самообразованию и др.); интеллектуальные компоненты (фантазия, ассоциативность мышления, критичность, гибкость, оригинальность, способность к анализу и синтезу); способность к самоуправлению (планирование, рефлексия, инициатива); нравственные качества; коммуникативно-творческие компоненты (сотрудничество в творчестве, избегание конфликтов, продуктивное общение по вопросам искусства); индивидуальные особенности личности (темп и стиль деятельности, темперамент). Следовательно, единые критерии для оценки детского художественного творчества, в том числе творческого самовыражения в художественной деятельности, в психолого-педагогической науке не выработаны, что связано с выделением учеными различных и наиболее важных, на их взгляд, компонентов – качеств личности, которые являются основополагающими в творческом процессе; отдавая им предпочтение, исследователи обосновывают и изучают эти компоненты экспериментальным путем.

Качества творческой личности в художественной деятельности предлагается диагностировать при помощи определенных методик на основе учитывания и комплексного исследования таких составляющих:

- процесса и результата художественной деятельности – нахождения адекватных выразительных средств для воплощения образов в рисунке; своеобразия манеры исполнения и выражения своего отношения; соответствия продукта элементарным художественным требованиям; оригинальности, необычности изображения (креативные тесты Ф. Вильямса, Дж. Рензулли-Хортман [272], А. Савенкова [146], тесты Дж. Гилфорда, Е. Торренса [272] и др.);
- художественных знаний и умений (методики «Композиция», «Цвет», «Изображение», «Симметричные фигуры» и «Комбинаторская задача» Ю. Полуянова [218], «Матисс», «Геометрия в композиции» Е. Торшиловой, Т. Морозовой [271], цвето-рисуночный тест С. Прохорова, Г. Генинг [225] и др.);
- общих процессов развития личности, влияющих на создание художественного образа, а также отношения детей к творчеству, ценностных характеристик и пр. (Г. Григорьева [69], И. Лыкова [160], Л. Малиновская [168], А. Мелик-Пашаев [172] и др.).

Как видим, ученые придерживаются *комплексного подхода* в диагностике, с чем совпадает и наше видение: на творческое самовыражение младших школьников в художественной деятельности влияют уровень развития общих психических процессов на данном возрастном этапе, эстетические и творческие качества, знание понятий изобразительного искусства и художественные умения, проявляющиеся в конкретных результатах – художественных работах учеников.

Прежде чем выделить и обосновать собственные критерии, рассмотрим подходы к определению состояния творческого самовыражения в современных диссертационных исследованиях. Так, Т. Никишина [188] в структуре творческого самовыражения учителя-словесника при его оценке выделяет следующие типы качеств личности: мотивационно-ценностный (мотивы и ценности педагогической деятельности, уважение к украинскому языку как родному, владение искусством произношения), операционно-деятельностный (систему профессиональных знаний), результативно-деятельностный (комплекс профессионально значимых качеств), личностно-характерологический (систему личностных характеристик учителей).

Определяя творческое самовыражение как проявление личностного роста, стремление личности реализовать свое «Я», И. Онищук [194] среди его показателей у дошкольников в музыкальной деятельности называет стремление выразить свое «Я», что отражается в постоянстве проявлений творческого самовыражения; согласованность потребности выражения с умением адекватно и творчески презентовать себя средствами музыки; стабильность разных форм проявлений творчества в музыкальной деятельности – способность к комбинированию, соединению средств музыкальной выразительности.

Плодотворными являются исследования Н. Крыловой [144] М. Недашковской [186] и Г. Чернявской [289], в которых на основе функций выделены основные блоки внутренних процессов самовыражения личности: когнитивный (самоощущение, самонаблюдение, самопознание, самооценка); поведенческий (самоподготовка, самообразование, самовоспитание, саморазвитие, самопринуждение, самоопределение, самовнушение); регулятивный (самоконтроль, самодисциплина, саморегуляция).

Исходя из структуры деятельности Н. Полубабкина [216] предлагает свою модель самовыражения из трех подсистем – стратегически-смысловой (ценностные представления и устремления личности, ее цели, мотивы,

намерения); побудительной (потребности, интересы, склонности); исполнительской (задатки, способности, знания, умения и навыки).

Современные исследователи, основываясь на компетентностном подходе, разрабатывают критерии и показатели, которые учитывают не только общие личностные качества, но и наличие у детей изобразительных умений, знания определенных понятий, достаточного уровня развития творческих способностей. Так, Г. Григорьева [69] разработала систему оценки художественного творчества детей и наряду с показателями, характеризующими качество детской продукции, изучает еще и способы творческих действий, отношения, интересы, способности личности.

В связи с этим важно, определяя уровни творческого самовыражения ученика начальной школы, рассматривать не столько качество и оригинальность *результата* – отдельного рисунка, поделки и т. п., а и особенности *процесса* творческого самовыражения, на основании которых можно сделать вывод о его уже проявившихся и потенциальных составляющих.

Любое художественное открытие, всякое адекватное воплощение художественного замысла в произведении непреднамеренно и неизбежно становится оригинальным, т. е. творческим. В то же время это и открытие в себе самом, особый акт самопознания и самовыражения уникальной личности. Такой субъектный опыт трансформируется в постоянный источник художественных замыслов, что побуждает человека к творческой самореализации, дает ему толчок для самовыражения средствами искусства [173].

Внутренний мир младшего школьника является содержательным образованием детской психики, отражающим особенности представлений ребенка о себе («образ Я»), других людях («образ Другого»), а также объектах и явлениях окружающей действительности («обобщенный образ предметного мира»), передающим эмоциональное отношение к ним и определяющим характер его поведения и деятельности.

В процессе творческой деятельности большую роль играют мотивы, их характеристика. На осуществление творческого самовыражения влияют эстетическая позиция, художественно-творческая активность (Б. Неменский [187], И. Лыкова [160]), потребность в творчестве (О. Дьяченко [98], Г. Григорьева [69]), сформированность учебной мотивации и принятие социальной роли школьником (Н. Семаго [251]), увлеченность деятельностью (Г. Григорьева [69]).

Комплексную систему оценки самовыражения ребенка, которая включает эстетические качества личности, процесс и результат, предлагает С. Брикунова [42, с. 82–85]: первый блок критериев, с помощью которых выявляют эмоционально-эстетическую позицию (характер эмоционально-эстетического восприятия и отношения к событиям и явлениям окружающей действительности), – сензитивность, эмпатия, синестезия, эстетическая интуиция, эмоционально-эстетическое отношение к искусству, самооценка и отношение к оценке окружающих; второй блок критериев, позволяющих отследить качество творческих действий, – мотивация, образность мышления и воображение, выразительность, изобразительность, сотворчество. Особенность этого подхода – в выделении эмоционально-эстетической позиции отдельным блоком, тогда как у других авторов данные показатели отнесены к личностному или социальному критерию.

По нашему мнению, при разработке критериев творческого самовыражения необходимо исходить из следующего: во-первых, целесообразно опираться на возрастные особенности младших школьников; во-вторых, учитывать творческие и эстетические качества, которые прямо и опосредованно влияют на процесс и результат творческой деятельности учеников; в-третьих, соотноситься со спецификой вида деятельности, в нашей работе – художественной; в-четвертых, обращать внимание на условия учебно-воспитательного процесса того учебного заведения, где обучаются воспитанники (общеобразовательного заведения, школы определенного профиля – спортивной, художественной и т. д., школы-интерната и пр.).

В нашем исследовании важно учитывать особенности воспитанников санаторных школ-интернатов, описанные нами в §2.1. Эти школьники могут переживать различные негативные состояния – страхи, агрессию, депрессию и прочее вследствие затруднений в коммуникации со сверстниками, появления нового окружения, проблем в семье, личностного взросления и т. п.

Применительно к весомому потенциалу художественной деятельности в развитии творческого самовыражения младших школьников продуктивным представляется подход Н. Семаго [251], которая полагает возможным при помощи образов в рисунке выявлять: а) отношения учащихся с окружающими (оценку разнообразия зрительных образов и их качеств, определение особенностей представления о внутрисемейных отношениях); б) мотивационную готовность учеников к принятию новых социальных ролей;

в) наиболее яркие, аффективно окрашенные переживания касательно внутрисемейной ситуации, сверстников и педагогов, страхи (инертность и стереотипность самого рисунка как показатель аффективной заряженности переживания и инертности психической деятельности в целом); г) самооценку (адекватность и специфику полоролевой и возрастной идентификации) и развитие личности ребенка (установление косвенных показателей самооценки и уровня притязаний на успех, косвенных показателей уровня психической активности и темперамента) [251, с. 211].

Такую же позицию занимают и другие исследователи (Л. Комиссарова [16], Л. Левченко [152], Н. Медведева [171]), которые пришли к выводу о возможности выявления в художественной деятельности уровня развития творческих качеств личности воспитанников школ-интернатов с дальнейшим их формированием. Так, Е. Прозорова [224] корригирует депривированное поведение подростков с помощью творческой деятельности, в которой желание школьников поэкспериментировать с нетрадиционными материалами, оценить их пластические и художественные возможности способствует созидательной работе, направленной на самопознание. Диагностику самостоятельности у школьников в изобразительной деятельности с помощью комплекса арттерапевтических методик изучала О. Бернацкая [25].

Выводы отечественных ученых перекликаются с выводами зарубежных исследователей. Так, метод творческого самовыражения М. Бурно [45] основан на создании произведений способами рассказывания, рисования, фотографирования, вышивания, а также на общении с природой и на восприятии произведений искусства. Изобразительная деятельность, по мнению М. Бурно, способна, с одной стороны, развивать у ребенка «тягу к жизни» через удовлетворение потребности в удовольствии взаимодействовать с изобразительным материалом, а с другой – пробудить его чувства, насытить эмоциями, что, в свою очередь, порождает желание вновь и вновь обращаться к художественной деятельности [45].

На основе обобщения работ вышеуказанных авторов, учитывая возрастные особенности младших школьников и специфику художественной деятельности учеников начальных классов санаторных школ-интернатов, выделяем следующие критерии творческого самовыражения: мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-результативный, коммуникативный и приводим их показатели (табл. 2.1).

Критерии и показатели творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в художественной деятельности

№ п/п	Критерий	Показатели	Степень и качество проявления показателей
I	Мотивационно-эмоциональный	1. Потребность в художественно-творческом самовыражении	Возникающая часто – возникающая время от времени Сильная – слабая
		2. Интерес к интерпретации и созданию художественных образов	Сильный – слабый Проявляемый самостоятельно – проявляемый под влиянием взрослого
		3. Направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром	Непреодолимая, острая – полное отсутствие Самостоятельно проявляемая – стимулированная педагогом
II	Когнитивный	1. Понимание понятий изобразительного искусства	Высокий – достаточный – низкий уровень понимания
		2. Осознание выразительности средств изобразительного искусства (цвета, композиции, формы, ритма, величины) в создании художественного образа	Высокий – достаточный – низкий уровень осознания
		3. Представление о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения	Высокий – достаточный – низкий уровень представления
III	Деятельностно-результативный	1. Экспериментирование с художественными материалами и инструментами	Самостоятельное – под внешним воздействием Постоянное – время от времени
		2. Комбинирование и создание новых художественных техник и приемов работы	Объем комбинирования и создания Частота комбинирования и создания

		<i>Продолжение таблицы 2.1.</i>	
		3. Умение воплощать собственные замыслы художественными средствами	Высокий – достаточный – низкий уровень умения
IV	Коммуникативный	1. Взаимодействие с другими людьми в процессе сотворчества	Положительное взаимодействие – отрицательное взаимодействие
		2. Умение продуктивно обсуждать результаты своего художественного творчества и работ других	Креативно-конструктивное обсуждение – деструктивное обсуждение
		3. Готовность представить свои художественные работы другим	Высокий – достаточный – низкий уровень готовности

Осветим подробнее показатели критериев творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в художественной деятельности.

Показателями *мотивационно-эмоционального критерия* творческого самовыражения являются: потребность ученика в творческом выражении себя в художественной деятельности в рамках учебных задач, а также в свободном творчестве; интерес к интерпретации художественных произведений разных видов и жанров изобразительного искусства и к созданию художественных образов в собственной практической деятельности (в рисунках, поделках, аппликациях и т. п.); направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром, что проявляется в открытости новым впечатлениям в области искусства вообще и изобразительного искусства в частности, на восприятие событий, явлений в эстетических категориях прекрасного и гармоничного.

Затем мы представляем *когнитивный критерий* и его показатели. Об уровне творческого самовыражения учеников свидетельствует усвоение ими понятий изобразительного искусства; осознание выразительности его средств, к которым относятся цвет, композиция, форма, ритм, величина, соответственно требованиям действующих программ по изобразительному искусству в начальной школе, применение этих средств в интерпретации и создании собственных художественных образов; представление о многообразии художественных техник и способов.

Как третий критерий нами выделен *деятельностно-результативный* с его показателями – экспериментированием с художественными материалами и инструментами, комбинированием и созданием новых художественных техник и приемов работы; умением воплощать собственные замыслы художественными средствами.

Склонность учеников к экспериментированию, преобразованию, комбинированию и созданию новых художественных техник и приемов работы происходит путем применения новых сочетаний и перегруппировки неизменных элементов освоенных ранее техник. Подобные экспериментирование и комбинирование позволяют изобретать новые техники, сознавать их выразительность и понимать целесообразность использования при создании того либо иного художественного образа.

Коммуникативный критерий представлен следующими показателями: вовлеченностью учеников в процесс сотворчества с другими людьми (ровесниками, взрослыми), которая базируется на умении всех участников деятельности отстаивать свою точку зрения, не отвергая позиции друг друга, принимать взвешенное аргументированное решение в творческом процессе, т. е. обмениваться опытом и взаимообогащаться; диалогическим взаимодействием с участниками творческого процесса, что находит свое проявление в обсуждении процесса и результатов художественного творчества; гибкостью в поведении, внимательностью, наблюдательностью, доброжелательностью и чуткостью по отношению к другим и к себе. Важной представляется потребность в демонстрации продуктов своей творческой художественной деятельности, а также в обсуждении их содержания, художественных образов, средств выразительности и др.

Таким образом, на основе изучения подходов ученых к оцениванию состояния творческого самовыражения у младших школьников нами установлено, что при разработке критериев и показателей творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в художественной деятельности наиболее целесообразным является комплексный подход, который предусматривает изучение мотивационно-эмоциональных установок воспитанников санаторных школ-интернатов, когнитивной, деятельностно-результативной и коммуникативной составляющих творческого самовыражения в младшем школьном возрасте, а также специфики процесса и результата художественной деятельности в этих школах-интернатах.

Особенности творческого самовыражения учеников начальных классов, учете специфики художественной деятельности в младшем школьном возрасте позволили выделить такие критерии творческого самовыражения, как мотивационно-эмоциональный, когнитивный, деятельностно-результативный, коммуникативный, и систему их показателей, что позволяет провести констатирующий эксперимент и определить уровни творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности в условиях учебно-воспитательного процесса санаторных школ-интернатов.

2.3. Диагностика творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности

На пути разработки эффективных направлений развития творческого самовыражения младших школьников в условиях санаторной школы-интерната особого внимания заслуживает определение состояния творческого самовыражения учеников начальной школы.

Изучение педагогических процессов требует экспериментальной проверки гипотетических выводов. Надежным способом получения данных является педагогический эксперимент, под которым в научной литературе понимается система познавательных операций, связанных с изучением педагогических ситуаций, факторов, специально созданных условий для выяснения свойств, связей, отношений, закономерностей [206, с. 96].

На основании разработанных критериев и показателей творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности проводился констатирующий эксперимент. *Целью констатирующего эксперимента* является определение уровней творческого самовыражения учеников младших классов в художественной деятельности в условиях учебно-воспитательного процесса санаторных школ-интернатов.

Цель реализовывалась через поставленные *задачи*:

- разработку программы и методики констатирующего эксперимента;
- осуществление диагностической процедуры;
- обобщение и анализ результатов диагностики;

• определение уровней творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности и описание характеристик этих уровней.

Констатирующий эксперимент проходил в *период* сентября-октября 2008 года. *Экспериментальную базу* диссертационного исследования составили учебные заведения Крыма и г. Киева (табл. 2.2).

Таблица 2.2

Экспериментальная база исследования

№ п/п	Название учебного заведения	Лечебный профиль школы-интерната	Класс	Количество учеников
1	Республиканское учебное заведение «Джанкойская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней»	Психоневрологическое заболевание	Второй	11
2	Республиканское учебное заведение «Евпаторийская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней»	Сердечно-сосудистые заболевания	Второй	25
3	Республиканское учебное заведение «Ливадийская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней»	Хронические и неспецифические заболевания органов дыхания	Второй	23
4	Республиканское учебное заведение «Алупкинская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней»	Малые и затухающие формы туберкулеза	Второй	14
5	Республиканское учебное заведение «Феодосийская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней»	Заболевания пищеварительной системы	Второй	22
6	Санаторная школа-интернат I–II ступеней № 20 Шевченковского района г. Киева	Малые и неактивные формы туберкулеза	Второй	15
	Всего 6			110

Так как творческое самовыражение детей требует минимального знания ими изобразительного искусства и художественного опыта (это достигается в

ходе первого года обучения в учебном заведении), на этапе педагогической диагностики нами были отобраны для исследования ученики вторых классов.

Как уже отмечалось в §2.2, отдельно взятые методики не дают возможности установить уровни творческого самовыражения учеников. Поэтому для его комплексной оценки у младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности нами разработана **методика диагностики**, которая характеризуется следующими чертами:

- диагностические задания позволяют определять особенности развития мотивационно-эмоциональной, когнитивной, деятельностно-результативной и коммуникативной составляющих творческого самовыражения учеников в санаторных школах-интернатах (табл. 2.2);
- диагностические процедуры проводятся непосредственно в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов – на уроках и во время внеурочной работы дает возможность максимально отследить творческие проявления учеников младших классов;
- творческому самовыражению способствуют разные виды художественной деятельности, в которые вовлекаются при комплексной диагностике младшие школьники, – восприятие репродукций картин, обсуждение и анализ художественных образов, создание творческих работ с помощью художественных материалов;
- роль педагога-экспериментатора заключается в создании условий (развивающей среды, наличия необходимых материалов) для художественного творчества и стимулирования творческого самовыражения посредством поощрения, одобрения, похвалы и других приемов;
- предоставление ученикам начальной школы возможности экспериментирования и свободного творчества с различными художественными материалами позволяет приобрести первичный опыт художественных действий и способствует реализации творческих замыслов учеников;
- специально разработанные задания помогают осуществлять тестовый срез относительно младших школьников разного уровня развития художественных способностей и творческого самовыражения;
- предложенные ученикам задания специально предусматривают применение ими нетрадиционных техник рисования, освоение которых не требует длительного времени и обеспечивает быстрый результат в виде готовой

работы, это дает экспериментатору возможность отследить процесс творческого самовыражения младших школьников;

- творческая направленность методики предполагает задания открытого типа, что стимулирует младших школьников активно включаться в творческую деятельность и проявлять инициативу, придумывая различные варианты выполнения задания, в том числе оригинальные, отличающиеся от вариантов других детей. При этом ученика не ограничивают временными рамками, он посвящает выполнению задания столько времени, сколько ему необходимо, тем самым никто не оказывает извне давления на испытуемого;
- методика учитывает возрастные особенности младшего школьного возраста – предложенные задания доступны и интересны своим содержанием ученикам начальной школы;
- задания подразумевают возможность индивидуального творчества и сотворчества с одноклассниками.

Состояние творческого самовыражения в процессе художественной деятельности младших школьников в санаторных школах-интернатах изучалось в ходе наблюдений за учениками во время занятий и во внеурочной работе, в процессе диагностических заданий. Также экспериментатор изучал учебные программы и документацию, проводил беседы с учителями и воспитателями на основе специального опросника.

Программа констатирующего эксперимента представлена в табл. 2.3.

Таблица 2.3

Программа констатирующего эксперимента

Этапы	Методы исследования	Цели этапов	Методики диагностики
1. Пропедевтический	Наблюдение за учениками; беседа с учителями; анализ программ по изобразительному искусству для начальной школы (урочная и внеурочная деятельность)	Знакомство с учениками, изучение учебно-воспитательной работы в санаторной школе-интернате, особенностей организации художественной деятельности учеников начальных классов, возможностей для творческого самовыражения в урочной и внеурочной деятельности	Наблюдение за учениками на уроках и во время внеурочной деятельности, беседа по опроснику с учителями; анализ программ

Продолжение таблицы 2.3.

2. Процессуальный	Беседа с детьми Диагностическое задание № 1	Определение мотивации учеников к творческой деятельности, к творческому самовыражению художественными средствами, интереса к интерпретации и созданию художественных образов; типа взаимодействия с окружающим миром	Беседа «Расскажи о своих увлечениях», интервью «Если бы ты был волшебником», игра-эксперимент «Смешай краски», игра-исследование «Цветные пятна» Диагностическое задание «Интервью возле картины»
	Диагностическое задание № 2	Установление уровня понимания понятий изобразительного искусства; уровня осознания выразительности средств изобразительного искусства (цвета, композиции, формы, ритма, величины) при создании художественного образа; уровня представлений о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения	Диагностическое задание «Составь натюрморт»
	Диагностическое задание № 3	Предоставление возможности экспериментировать с художественными материалами и инструментами; определение уровня умений комбинирования и создания новых художественных техник и приемов работы; умений воплощать собственные замыслы художественными средствами	Диагностическое задание «Дорисуй композицию»
	Диагностическое задание № 4 Наблюдение за учениками	Определение типов взаимодействия с другими людьми в процессе сотворчества, умения продуктивно обсуждать результаты своего художественного творчества и	Диагностическое задание «Сделаем вместе» Протокол наблюдения за учениками в процессе

		творчества других; готовности представить свои художественные работы другим ученикам	сотворчества
3. Анализ продуктов детской деятельности	Оценка художествен- ных работ учеников	Интерпретирование художественных образов в работах учеников (использование разных выразительных средств, оригинальность, индивидуальность созданных образов и т. д.)	Оценка художественных работ учеников
4. Заключи- тельный	Анализ и обобщение результатов	Интерпретация количественных и качественных результатов исследования. Определение уровней творческого самовыражения младших школьников, описание их характеристик данных уровней	Описание результатов констатирующего эксперимента

Результаты выполнения учениками диагностических заданий оценивались на основании специально разработанной системы баллов (табл. 2.4 и Приложение А.2).

Рассмотрим диагностические процедуры и их результаты. **Пропедевтический этап** предусматривает изучение особенностей художественной деятельности в начальном звене санаторной школы-интерната и ее возможностей для творческого самовыражения учеников.

Особенности учебно-воспитательного процесса в санаторных школах-интернатах, раскрытые в ходе анализа режима жизнедеятельности учеников, бесед с учителями и воспитателями, изучения документации, показали, что в условиях работы данных учреждений возможности младших школьников в творческом самовыражении значительно ограничены. Это обусловлено жестким режимом дня младших школьников, заорганизованностью их деятельности, недостаточным количеством в учебно-воспитательном процессе таких форм и видов работы, которые позволяли бы детям максимально часто и полно выражать себя художественными средствами и т. п.

Опрос педагогов (учителей начальной школы, учителей изобразительного искусства, воспитателей) исследуемых классов (Приложение Б.1) был проведен с целью установления понимания педагогами основной цели изобразительной деятельности, которая заключается в раскрытии

способностей учеников, реализации их стремления к самовыражению, ознакомления детей с арсеналом художественных средств, позволяющих творчески самовыражаться. Также определялись частота мероприятий, системность и последовательность работы по активизации творческого самовыражения учеников в урочной и внеурочной деятельности: предоставление им времени и условий для свободной творческой деятельности; овладения методами и приемами активизации художественного творчества младшими школьниками.

Анализ ответов педагогов показал: лишь 6,2% среди них имеют представление о необходимости творческого самовыражения учеников начальных классов и влиянии его на общее развитие учеников, что способствует совершенствованию их физической, интеллектуальной и эмоциональной сфер. Посещение ряда занятий позволило констатировать доминирование в практике учителей и воспитателей репродуктивных методов работы, направленных на обучение конкретным знаниям и художественным приемам. 63,2% опрошенных педагогов и воспитателей называют некоторые методы активизации творческой деятельности учеников (метод мозгового штурма, театрализации, наглядные методы, интегративные задания и др.), но редко их применяют, так как данные приемы, по их мнению, требуют больших временных затрат на подготовку урока, а также индивидуального подхода к каждому воспитаннику, что в условиях интерната, с точки зрения педагогов, практически неосуществимо. К тому же учителя считают, будто для организации творческого самовыражения учеников требуются дополнительные дорогостоящие художественные материалы, что не всегда возможно и выполнимо в школах-интернатах. Основную свою задачу педагоги видят в обучении школьников конкретным знаниям и определенным приемам художественной деятельности, заданным программой; развитием способностей и творчества детей должны, на их взгляд, заниматься в специализированных учебных заведениях – художественных школах.

Ввиду отсутствия специально разработанных *программ обучения изобразительному искусству и программ художественной (кружковой) деятельности* в санаторных школах-интернатах обучение проходит по программам для общеобразовательных школ. В этих программах не учитывается специфика работы санаторных школ-интернатов, а кружковая работа по изобразительному искусству ведется как продолжение учебной – в

форме урока с использованием его структуры и содержания. Такое положение затрудняет педагогическую деятельность в данном направлении, поскольку на поиск и разработку собственного программно-методического обеспечения, которое бы отвечало потребностям воспитанников данных учреждений, у преподавателей не хватает временных ресурсов и опыта.

При таких условиях наблюдаются недостаточное внимание со стороны учителей и воспитателей к творческому самовыражению младших школьников, отсутствие направленности учебно-воспитательного процесса на активизацию творческого самовыражения в художественной деятельности учеников.

Беседа с учениками «Расскажи о своих увлечениях» (Приложение Б.2)

Цель: определение потребности в творческом самовыражении художественными средствами изобразительного искусства; интереса к интерпретации и созданию художественных образов; установление типа взаимодействия с окружающим миром.

Содержание задания: «Выслушай вопрос и дай ответ» (испытуемым предлагалось ответить на вопросы, ответы записывались на диктофон).

Описание результатов. Особенность беседы с учениками заключалась в использовании вопросов открытого (готового ответа не было, ученики высказывали то, что думали) и полуоткрытого (выбор ответа из нескольких вариантов) типа.

По результатам ответов обнаружилось, что среди учебных предметов, значимых для учеников начальных классов, доминируют предметы гуманитарного цикла (изучение языка, чтение), это связано с тем, что они являются основным источником познавательной информации. Около 32,3% респондентов выбрали математику как дисциплину, имеющую прикладное значение в жизни. И только 6,1% воспитанников указали предметы художественного цикла, которые, с их точки зрения, позволяют познавать и отображать окружающий мир.

Круг внеурочных занятий, которые школьники могли выбрать для своего досуга из предложенного им перечня, был весьма широк – от чтения сказок, занятия спортивными играми, ухода за животными до просмотра телепередач и т. д. Отвечая на вопрос о привлекательных для них видах досуга, большая часть учеников остановилась на прогулках и спортивных играх – в данном случае младшие школьники предпочли нерегламентированные занятия, которые предполагают свободу действий и которые им знакомы. Часть

учеников выбрала слушание сказок, музыки, просмотр телепередач («сколько разрешат»).

Как видим, большинство младших школьников отдают предпочтение пассивным видам деятельности, направленным на созерцание окружающей действительности, а также тем, в которых учеников организуют взрослые – учителя, воспитатели.

Различные варианты, связанные с активным художественным творчеством («рисовать», «лепить», «мастерить», «играть», в частности «играть с конструктором», «вязать», «вышивать», «заниматься фотографией»), остались практически без внимания (только 2,2% детей выбрали занятия этого рода). На наш взгляд, такое времяпровождение нечасто предлагается школьникам, поэтому они слабо представляют себе, как разнообразно и интересно можно заполнить свободное время. Отдельные занятия, например связанные с коллекционированием или фотографией, что предполагает выход за пределы учреждения, оказываются невозможными для воспитанников интерната, поэтому редко выбираются ими.

Итак, младшие школьники ограничены в видах деятельности, в частности и в художественной сфере, что обедняет их возможности познания, творчества. Это подтверждают и их ответы на третий вопрос «Представь, что у тебя есть свободное время, чему бы ты хотел его посвятить?», по которым видно, что в режиме дня школы-интерната не предусмотрен временной интервал для свободного творчества, поскольку в паузах между урочной и внеурочной работой младшие школьники решают неотложные бытовые вопросы.

При ответе на вопрос «Кем ты хочешь быть?» предпочтения учеников были типичными для их возраста: они называли профессии бизнесмена, модели, шофера, директора, учителя и т. д. Никто не упомянул творческие профессии – художника, музыканта, дизайнера и др., что свидетельствует о недостаточном знании учениками особенностей этих профессий, отсутствии малейшего опыта и представления относительно этих видов работы. Круг интересов учеников начальных классов школ-интернатов очень узок, так как ограничены время просмотра телепередач, свободное передвижение, нет достаточных возможностей для регулярного посещения музеев, выставок, театров и др., встреч с интересными людьми (народными мастерами, художниками и т. п.). Желания воспитанников очень просты, уровень потребностей весьма низок (касается лишь еды, одежды, общества близких

людей). Среди опрошенных встречаются ученики, которые пережили эмоциональные травмы, связанные с близкими людьми, что отражается на мировосприятии и отношении к окружающему миру.

Игра-эксперимент «Смешай краски»

Цель: определение потребности в художественно-творческом самовыражении; установление типа взаимодействия с окружающим миром.

Содержание задания: «Перед тобой разложены разные краски. Ты можешь играть с ними так, как тебе хочется».

Испытуемому предлагались гуашевые и акварельные краски 24 цветов, кисти, листы бумаги формата А3. Процесс экспериментирования с красками фиксировался видеокамерой. Игра проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Описание результатов. Отметим, что ученики с боязнью приступали к выполнению задания, в течение нескольких минут занятия не решались приступить к каким-либо действиям, ожидая дополнительных пояснений экспериментатора. Это говорит об излишней заданности деятельности учеников педагогом, который дает четкий инструктаж о действиях и нацеливает на определенный результат, к чему младшие школьники привыкли. Когда второклассники понимают, что могут свободно выбирать цвета красок, их количество, приемы работы (рисование кистью или пальцами), они с удовольствием погружаются в свободное творчество и отдают такому виду деятельности приоритет в дальнейшем. Как видим, ученики настороженно относятся ко всему непривычному, не сразу воспринимают новую информацию и неизвестные им виды деятельности, что отображается в их творчестве.

Характерно, что в начале года младшие школьники не особенно экспериментировали с приемами работы, они сосредоточивали внимание на цвете, что понятно, поскольку он является наиболее доступным для них средством передачи эмоций. Ученики не старались пояснить свой выбор самостоятельно, ограничиваясь комментариями типа «Мне так хочется», «Понравился этот цвет» и т. д. Только при стимулировании педагога (игровая ситуация «Представь, что краски в твоих руках умеют говорить. Что они рассказали бы?») школьники пытались фантазировать и придумывать истории.

Важно отметить, что практически половина учеников (45,7%) не владела знаниями о цветовом спектре, о том, какие цвета называют теплыми, а какие – холодными, и ошибалась при ответе на вопрос о том, что за цвет получится в

результате смешения двух других (игра «Красный + желтый = ?»), а также основного цвета и монохромного – белого (игра «Синий + белый = ?»). Это свидетельствует об ограниченности знаний второклассников относительно средств изобразительности.

Игра-исследование «Цветные пятна»

Цель: определение потребности в творческом самовыражении в художественной деятельности; установление типа взаимодействия с окружающим миром.

Содержание задания. Вариант 1: «Перед тобой разложены полупрозрачные цветные пластинки. Приложи их одну к другой и посмотри на свет. Какие цвета получаются и что можно изобразить или выразить с их помощью?»

Вариант 2: «Перед тобой на столе набор различных цветных форм из картона. Рассмотрите их – на что ни похожи? Поиграйте с ними, как вам хочется».

Вариант 3: «На листе бумаги нарисованы разнообразные цветные пятна. Если тебе захочется, ты можешь их дорисовать и придумать истории по рисункам».

Задания открытого типа вызывают затруднения у большинства учеников, поскольку им неизвестен конечный продукт, который они должны представить учителю. Поскольку в учебной работе школьники заранее нацелены на конкретный результат (решить пример, выучить правило и применить его и т. д.), процесс с отсутствием конечного результата (поделки, рисунка и пр.) вызывал удивление и недоумение второклассников («Что это может быть? Что должно получиться при завершении работы?»).

Рассматривание новых цветов, которые возникают вследствие накладывания полупрозрачных цветных пластинок одна на другую понравилось ученикам, они называли конкретные предметы и объекты, которые окрасили бы в такие цвета (в зеленый – кроны деревьев, траву; в оранжевый – солнце, мяч, платье). О том, что с помощью цвета можно выразить свои чувства и настроение, дети не догадывались.

Предложение поиграть с цветными формами вызвало растерянность у большинства (77,3%) воспитанников («Как с ними играть?» «Что с ними делать?»), они просто перебирали формы и рассматривали их. Остальные (22,7% учеников) после вопросов-стимулов педагога («Похожи ли эти фигурки на героев какой-либо истории?», «Придумай сказку об этих пятнышках-

персонажах») пробовали выкладывать их и пытались относиться к ним как к действующим лицам, однако придумать историю не могли. Отметим и поиск школьниками каких-либо образцов – при получении задания второклассники искали глазами работы, выполненные другими детьми, чтобы подсмотреть, как те справились с непонятным заданием.

Большее оживление вызвали игры с цветными пятнами, которые младшие школьники дорисовывали. Отметим при этом, что 100% учеников выбрали карандаши и фломастеры, отдав им предпочтение перед другими средствами (пастелью, углем, цветными мелками, красками), что говорит об отсутствии опыта работы с такими материалами. Образы, созданные учениками, были достаточно просты и незамысловаты: тучка с улыбкой, клякса, смайлик и т. д.

Продуктивные ответы были определены *в интервью «Если бы ты был волшебником»*. Ученики отвечали на вопросы, касающиеся их желаний: нужно было нарисовать то, что они хотели бы получить в подарок; представить, что у них есть волшебные краски и они могут воплотить в реальность все, что бы ни нарисовали. Ответы разделились на группы: первая – школьники воспроизводили наиболее часто слышимые ими пожелания, звучавшие от воспитателей и учителей («Достаточно денег», «Чтобы не было войны», «Хорошее здоровье») и т. п.; вторая – испытуемые говорили о сокровенном, они хотели, чтобы рядом была мама, а также «шоколадку», «новые джинсы или кроссовки» и пр., ограничиваясь чисто утилитарными, практическими потребностями, что объяснялось отсутствием необходимого, в том числе эмоционально значимого для личности (материнского тепла, любви и участия окружающих, «волшебной палочки» и пр.), окрашенного эмоциями радости. В ответах младших школьников практически не было желаний, связанных с тем либо иным видом художественного творчества, – нарисовать, приобрести наборы для художественной деятельности.

***Диагностическое задание № 1 «Фасилитированная дискуссия
«Интервью возле картины»***

Цель: установить направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром (природой, людьми, искусством) в процессе изобразительной деятельности, эмоциональных переживаний и состояний воспитанников, интерес к интерпретированию художественных образов.

Испытуемым были предложены следующие репродукции картин (Приложение Б.4): № 1 – Е. Ревуцкая, «Колядки», № 2 – Е. Гапчинская, «Баловники», №№ 3, 4 – Е. Гапчинская, «Наказаны»-1 (картина для девочек) и «Наказаны»-2 (картина для мальчиков).

Содержание задания. «Рассмотри внимательно картины художников. О какой картине тебе хотелось бы рассказать? Может, ты хочешь рассказать обо всех картинах?» *Примечание:* если ученик не мог начать рассказывать, педагог помогал ему серией вопросов: «Что происходит на картине? Что еще происходит на картине? Как ты полагаешь, о чем думал художник, когда рисовал эту картину? Был ли ты в таких же ситуациях, как на предложенных картинах? Что могло предшествовать изображенному событию и что происходило после него?»

По результатам этого задания установлено следующее:

1. Половина испытуемых (52,3%) выбрала картину № 1 с темой праздника, что, на наш взгляд, объясняется желанием младших школьников «перешагнуть» ограниченное пространство интерната, попасть за его пределы, «поместить» себя в события картины, почувствовать эмоции детей – участников праздника. Нежелание переживать близкие им ситуации, связанные с запретом, наказанием, что отражено в содержании картин №№ 3, 4, руководило учениками, которые сознательно не выбирали данные картины.

39,9% участников исследования с интересом рассматривали картину № 2 и рассказывали о запечатленных на ней событиях, которые им знакомы и близки. Поэтому, несмотря на понимание детьми того, что персонажи картины поступают неэтично, ученики стремились вслед за героями украдкой стащить кусочек пирога с праздничного стола, хоть и предвидели негативный исход этих действий – наказание, порицание, недовольство взрослых.

Никто из младших школьников (ни мальчики, ни девочки) не выбрал отдельно для обсуждения картины № 3 и № 4. Думаем, причина кроется в том, что ученикам неприятно испытывать отрицательные эмоции, связанные с наказанием, поэтому они не хотят переживать их снова в процессе интерпретации образов картины.

Интересно, что среди испытуемых 7,8% составили ученики, которые выстроили все картины в сюжетную последовательность исходя из эмоций, возникавших при восприятии ими картин, – от радостных, веселых до печальных, мрачных, что говорит о наличии системного подхода к выполнению

задания, целостного восприятия, а также собственного мнения, о проявлении оригинальности в выполнении задания, т. е. о демонстрации качеств, характерных для творческой личности.

2. Младшие школьники с настороженностью начинали свой рассказ о выбранной картине, так как данный вид работы для них был новым и они испытывали страх ответить неправильно. Однако в процессе работы благодаря доброжелательному тону экспериментатора, его словесным поощрениям у воспитанников возникало комфортное состояние, и они с интересом выполняли задание: начинали рассуждать, показывать детали изображения, включались в групповое обсуждение.

Обращаем внимание на то, что в процессе обсуждения ученики соотносили содержание картины с собой, своей жизнью, от имени персонажей картины пересказывали то, что их волновало, что они переживали в настоящий момент, т. е. привносили в рассказ свой личный опыт, свои чувства и переживания. Например, Витя С., «общаясь» с персонажами картины Е. Гапчинской «Баловники», дал им всем имена своих друзей приятелей. Рассказал, как перед Новым годом к нему приезжали родственники и привезли сладкий пирог, который с удовольствием съели Витя и его друзья. Из высказываний мальчика была видна значимость для него совместного досуга и удовольствия, разделенного с друзьями. Алина К. вспомнила историю о том, как она с двумя подружками в первом классе делила конфеты, спрятавшись от остальных учеников. Девочка рассказала, какие острые эмоции она ощутила, как боялась быть увиденной и как теперь сожалеет о своем поступке, ведь легче и радостней поделиться с другими.

3. Ученики в целом адекватно давали оценку образам картин, эмоциональному состоянию персонажей, с удовольствием рассказывали о событиях на картинах. Каждый участник исследования легко придумывал предысторию происходящего, которую связывал с собой, и сам себя идентифицировал с главными героями картины. Так, Коля В., выбрав картину № 2, поведал, что сам был в такой ситуации: его класс дежурил на кухне, и он, не дожидаясь, когда все сядут за стол завтракать, украдкой взял со стола печенье и переживал, что получит нагоняй. Вика С. остановилась на картине «Колядки», объяснив это тем, что она любит слушать музыку и песни, с нетерпением ждет новогодних праздников, а также назвала свои любимые песни современных исполнителей.

Экспериментатор отметил, что в беседах о картинах младшие школьники практически не рассказывали о средствах выразительности, благодаря которым получились такие образы, они не обратили внимания на цветовую гамму, композиционное решение, не говорили о мыслях художника и т. д., что свидетельствует об отсутствии опыта интерпретации произведений искусства, а также о том, что более важным на данном этапе для школьников стало желание высказаться – раскрыть свои эмоции и чувства, поскольку художественные образы картин послужили мощным импульсом для их свободного творческого проявления.

4. Как показало диагностическое задание, младшие школьники положительно реагировали на вопросы педагога-экспериментатора открытого типа («Как ты думаешь, что здесь происходит?», «Что еще здесь происходит?», «Как тебе кажется, что могло предшествовать этим событиям?», «Что, по твоему мнению, произойдет дальше?» и т. п.), связанные с высказыванием своего мнения о картине и ее содержании, благодаря позиции педагога, который не оценивал ответы, а только их перефразировал, и включались в дискуссию.

Итак, для учеников санаторных школ-интернатов очень значимыми и острыми стали потребность в проявлении себя – своих переживаний и чувств, желание поделиться с другим (педагогом), который их выслушает. Стремление выговориться в этом задании было для учеников важнее анализа художественного решения картины, поскольку очевидно, что, если отсутствует непосредственный интерес педагога к отдельно взятому ученику и работа не ведется с ним лично, свободное творчество ребенка редко имеет место.

Экспериментатором сделан вывод, что умело подобранный дидактический материал становится мощным стимулом для творческих проявлений учеников (рассказа, интерпретации, придумывания историй, практической деятельности); в интерпретации художественных образов (чему способствует специальная методика фасилитированной дискуссии) младшие школьники выражают свое эмоциональное состояние, поднимают проблемы, которые их волнуют, заявляют о своих потребностях, желаниях, чувствах, впечатлениях, т. е. делаются более открытыми и восприимчивыми, чаще выражают то, что их волнует, творчески проявляются в ходе интерпретации и т. д. Поэтому ответы учеников дают материал для анализа педагогом мотивов творческой деятельности, эмоционального состояния детей во время

творческого самовыражения и корригирования педагогических действий с целью активизации творческих проявлений младших школьников.

Как показывает анализ результатов выполнения диагностического задания, отсутствие опыта творческой деятельности и недостаточная активность в творческом самовыражении учеников вторых классов санаторных школ-интернатов, которые зафиксировали предыдущие диагностические задания, восполняются путем применения специально разработанных методик, которые пробуждают творческое начало испытуемых и способствуют их художественно-творческим проявлениям.

Количественные результаты выполнения задания представлены в табл. 2.4.

Таблица 2.4

**Распределение по уровням творческого самовыражения
младших школьников санаторных школ-интернатов
согласно показателям мотивационно-эмоционального критерия**

Уровень	Количество учеников	Процент от общего количества учеников
Активно-творческий	16	14,5 %
Ситуативно-творческий	50	45,5 %
Трансляционно-стереотипный	44	40,0 %

В результате объективного анализа видно, что интерес к творческому самовыражению в художественной деятельности у младших школьников присутствует, однако его следует развивать специальными методами и приемами, которые задействуют эмоционально-чувственную сферу. Это позволит младшим школьникам через испытываемые неоднократно эмоции радости творчества выходить за рамки заданного учителем, продуцировать свои творческие идеи и воплощать их художественными средствами.

Диагностическое задание № 2 «Составь натюрморт»

Цель: определение уровня понимания учениками понятий изобразительного искусства, осознания выразительности его средств (цвета, композиции, формы, ритма, величины) в создании художественного образа и уровня представления о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения.

Содержание задания. «Из простых геометрических фигур (квадратов, треугольников, кругов разного размера и цвета) и рамок различной формы составь скомпонуй один или несколько условных натюрмортов». Все

созданные варианты будут правильными и важными для педагогов, поскольку каждый вариант – это «картина» (пакеты с одинаковым набором геометрических фигур в количестве 20 штук предоставлялись каждому испытуемому индивидуально).

В начале занятия внимание учеников акцентировалось на том, что все решения будут правильными, что можно сочетать и комбинировать фигуры, как захочется. Созданные испытуемыми «картины» фиксировались экспериментатором при помощи фотоаппарата.

Описание результатов. Анализ процесса создания «картин» и собственно работ второклассников позволил выделить следующее:

1. Младшие школьники проявляли большой интерес к необычному заданию, поскольку, во первых, оно было (уже) далеко не единственным в таком роде и второклассники отметили необычность и новизну заданий, предлагаемых экспериментатором; во-вторых, данная работа не предполагала оценивания, в-третьих, результат можно было получить быстро и изменять несколько раз – комбинировать, переставлять элементы, т. е. играть с ними, что особенно понравилось ученикам, которые чувствовали нереализованную потребность в игре.

2. Все участники эксперимента выбрали рамки для своих картин, не нашлось учеников, которые отказались бы от рамок вообще, что, на наш взгляд, обусловлено стремлением младших школьников четко выполнять инструкции взрослых, а также стереотипным мнением «картина должна быть в рамке». Так, 61,5% воспитанников выбрали прямоугольную рамку формата А4, что говорит о стандартном подходе, обусловленном тем, что дети замечают вокруг себя, и о воплощении того, что они видят, – все картины в школе находятся именно в таких рамках. У альбомов для рисования формат А4, что тоже является своего рода рамкой. Таким образом, младшие школьники отображают увиденное, которое закрепляется в их памяти. 25,6% учащихся заинтересовались необычной треугольной рамкой, и 15,3% выбрали овальную – как мы понимаем, в среде младших школьников все же присутствует желание испробовать что-то новое.

3. По цветовому решению установлено, что 4,2% воспитанников использовали только холодные цвета, сохранив при этом симметричность композиции; 14,8% учеников выбрали только теплые цвета, остальные 81,0% – и теплые, и холодные. Отметим, что дети 7–8 лет еще не воспринимают данные

цвета как средство выражения своего настроения, поскольку не задумываются об этом, а действуют интуитивно и спонтанно. На вопрос «Почему ты выбрал такую цветовую гамму?» ученики затруднялись ответить и в основном говорили: «Так захотелось». Допускаем, что отсутствие подробных и расширенных ответов было связано и с неготовностью учеников что-либо пояснять в своих действиях, поскольку их мнением практически не интересуются в повседневной жизни и оно не влияет на ход событий.

4. Относительно композиционного решения можно было установить, что в большинстве работ преобладает слишком большая загруженность общего поля элементами, которые не всегда сочетаются и образуют целостную композицию, т. е. 79,6% учеников не владеют умением построения композиции, перегружают плоскость художественной работы, не чувствуют пространства. На наш взгляд, представление о средствах выразительности и об их возможностях у второклассников сформировано недостаточно полно.

Как мы полагаем, переполненность элементами работ школьников связана и с их нереализованным желанием апробировать сразу много материала, который ранее был им недоступен, задействовать все детали в работе, попрактиковаться в композиционном расположении цветных фигур («Что из этого выйдет?»). Таким образом, приходим к выводу, что накопление у учеников знаний о понятиях изобразительного искусства и средствах выразительности следует сочетать с обязательным самостоятельным художественным творчеством детей, в котором они могли бы больше проявлять свои знания, приобретать опыт и отражать творческие стремления.

В работах младших школьников выделялись группы образов: мальчики предпочитали фигуры с углами (квадраты, треугольники) и создают образы «домика» или «замка»; девочки выбирали преимущественно фигуры округлой формы и составляли натюрморты с цветами либо фруктами. В 42,2% работ наблюдалась симметрия и по выбранным элементам, и по цвету. Среди выполненных учениками работ встречались интересные и оригинальные по своим образам и по их художественному воплощению. Так, в работе Любы К. угадывалось «лицо», Тая З. украсила вазу своеобразным геометрическим орнаментом, а Катя Ч. нарисовала необычный натюрморт с цветами и яблоком (работы учеников представлены в Приложении Б.3).

5. Никто из испытуемых самостоятельно не захотел дать своей работе название – это подтверждает еще недостаточную активность учеников вторых

классов в своем творческом самовыражении, боязнь сделать больше, чем нужно, выйти за рамки предложенного учителя.

Обратим внимание еще и на такую особенность: все ученики выполнили только одну работу, хотя количество материала (20 фигурок) позволяло создать несколько вариантов. Также никто из испытуемых не попытался отобразить фрагмент истории, сказки, воссоздать нескольких персонажей, придумать оригинальный интерьер или пейзаж и пр. Объясняем это отсутствием опыта создания произведения или придумывания чего-либо кардинально нового, отличающегося от сделанного другими.

Количественные результаты выполнения данного диагностического задания представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.5

**Распределение по уровням творческого самовыражения
младших школьников санаторных школ-интернатов
согласно показателям когнитивного критерия**

Уровень	Количество учеников	Процент от общего количества учеников
Активно-творческий	11	10,0%
Ситуативно-творческий	68	61,8%
Трансляционно-стереотипный	31	28,2%

Диагностическое задание № 3 «Дорисуй композицию»

Цель: определить уровень творческих умений (экспериментирования с художественными материалами и инструментами; комбинирования и создания новых художественных техник и приемов работы; умения воплощать собственные замыслы художественными средствами).

Содержание задания. Вариант 1: «Посмотри на этот лист бумаги. Кто-то из ребят начал рисовать и не успел закончить работу. Придумай, что из этого может получиться, и закончи, пожалуйста, рисунок. Дай ему название».

Дополнительное задание (по желанию). «Если тебе захочется представить свою работу на общей выставке, сделай это; если ты хочешь рассказать о своей работе одноклассникам, расскажи».

Содержание задания. Вариант 2 («Кружочки»): «Посмотри, сколько кругов нарисовано на листе бумаги. Дорисуй эти круги, чтобы получились какие-либо предметы или явления». Данное задание направлено на раскрытие способности строить различные изображения на основе одного и того же повторяющегося графического контура (круга), умения переключаться с одного

класса объектов на другой. Младшим школьникам дали бланки с одинаковыми графическими контурами в количестве 12 штук на одном листе формата А4. Ученикам было предложено создать за 20 минут как можно больше образов на основе дорисовывания кругов.

Такие задания составлены с использованием методики невербального творческого мышления Е. Торренса (бланки для диагностики представлены в Приложении Б.5). Для выполнения работы младшим школьникам предлагались различные художественные материалы – карандаши, краски, фломастеры, уголь, пастель и другие, они могли выбрать их на свое усмотрение.

Методическое пояснение и процедура оценивания результатов. При интерпретации полученных данных внимание обращалось на беглость и гибкость, а также на оригинальность мышления, которые определяли на основе созданных образов. Беглость связывалась с общим количеством преобразованных знаков, вырисованных учеником. Максимальное количество баллов – 3, минимальное – 0 (если ученик отказывался рисовать). Гибкость оценивалась по количеству категорий объектов, использованных в рисунках (например испытуемый рисовал только людей либо и людей, и животных, и разнообразные предметы). Отказ от задания оценивался в 0 баллов, максимальное количество баллов составляло 3 (при использовании нескольких категорий). Оригинальность разных категорий оценивалась по следующей системе баллов: 1 – звери, пища, транспорт; 2 – игрушки, человек; 3 – герои сказок, одежда, птицы, растения; 4 – мебель, рыбы; 5 – насекомые, техника; 6 – светильники, музыкальные инструменты, постельные принадлежности.

Кроме дорисовывания учениками кругов с целью превращения их в отдельные предметы (разрозненные образы), принималось к сведению объединение всех элементов в единую композицию, наличие линий, точек, цвета и других элементов как дополнительных выразительных средств, помогающих раскрыть содержание рисунка. Отказ рисовать или воспроизведение тождественного контура рядом с основным оценивалось в 0 баллов. Дорисовывание с минимальным количеством линий, при котором обыгрывалось традиционное использование контура (огурец, солнышко, шарик, волны), давало 1 балл. Если в рисунке были дополнительные элементы, соединенные с основным контуром (человечек, кораблик, дорожка в саду), ученик получал 2 балла. В случае если контур являлся частью других предметов или их деталью, это оценивалось в 3 балла. Рисунок с определенным

сюжетом, в котором персонажи демонстрировали какие-либо действия, получал 4 балла. Если в рисунке присутствовали несколько персонажей или предметов, раскрывающих его тему, которая подчинялась одному смысловому центру, связанному с основным контуром, ему присваивали 5 баллов.

Анализ результатов диагностических заданий позволил сделать следующие выводы:

1. Несмотря на предоставление ученикам возможности опробовать в работе различные материалы, с которыми они прежде не были знакомы (пастель, восковые мелки, уголь, сангину и др.), большинство рисунков выполнены карандашами и фломастерами, реже – простым карандашом, что говорит о распространенной привычке младших школьников выполнять задания привычными средствами, поскольку возможности других средств им неизвестны, а краски требуют аккуратности в работе и дополнительной затраты сил. Отметим, что ученики часто выбирали один материал и практически не пытались комбинировать его с другими, например в работе редко сочетали карандаши и фломастеры, карандаши и краски и т. д., а также не пробовали применять разные техники (например, растушевывание карандашных штрихов пальцем, создание образа из точек и пр.). Это свидетельствует об ограниченном знании различных художественных техник и неполном представлении о возможностях их использования при воплощении замысла.

2. В процессе задания 8,2% учеников просто обводили контуры кругов цветными карандашами, не осознавая цели – дорисовать, придумать свое, это говорит о неготовности к заданию открытого типа, в котором не указано, что конкретно нужно изобразить.

10,9% испытуемых создавали отдельные образы, но некоторые из них остались на листе недорисованными, потому что школьники испытывали трудность в придумывании новых образов, и это снижало желание завершить работу. Следует отметить, что ученики в возрасте 7–8 лет использовали примерно одни и те же типы их, например «бабочки», «цветы», «машинки») (Приложение Б.6). Однако, среди работ выделялись рисунки, в которых благодаря оригинальному замыслу проявлялся индивидуальный почерк, в частности в необычном пейзаже, в образе бегущего человека, в объекте из мира техники и пр. (примеры художественных работ представлены в Приложении Ж).

Только 4,5% учеников попытались связать все отдельные образы в одном целостном изображении. Например, Валя К. из всех контуров создала один

образ – образ лошадки, так как недавно научилась ее рисовать. А Маша Д. объединила все элементы в образе «баночки с малиновым вареньем».

3. Выполнение задания с дорисовыванием кругов показывает следующее: 30,7% детей находятся на трансляционно-стереотипном уровне, в их работах наблюдается небольшое количество образов или все круги дорисованы однотипно (их преобразовали в «человечков», дорисовывали «волосы» на голове, превращали круги в буквы); большее количество учеников (44,5%) находятся на ситуативно-творческом уровне, их образы просты, идеи чаще касаются одного класса объектов, однако встречаются и образы, относящиеся к нескольким категориям объектов («буквы», «лица», «цветы»); на активном творческом уровне ученики дорисовывают круги, создавая разные образы, пытаются объединить круги-элементы в один художественный образ («очки», «ножницы», «колеса у машины», «окна в ракете»), в их работах часто присутствуют оригинальные идеи-образы, которые школьники воплощают при помощи различных цветных художественных материалов, например «цапля», «каре́та», «мотоцикл», «комета», «младенец» и др. В создаваемых образах проявляются интересы и потребности детей младшего школьного возраста. Кроме того, замечено, что мальчики больше любят рисовать технику, различные механизмы, строения, а девочки – объекты растительного мира, кукол, одежду. Объединяло и мальчиков, и девочек наличие в рисунках объектов из животного мира, изображение школьных принадлежностей. Распределение младших школьников по уровням творческого самовыражения в плане оригинальности графических образов выглядело таким образом: активно-творческий характерен для 29,1% учеников, ситуативно-творческий – для 36,4%, трансляционно-стереотипный – для 34,5%).

Таблица 2.6

**Распределение по уровням творческого самовыражения
младших школьников санаторных школ-интернатов
в плане оригинальности графических образов**

	Активно-творческий уровень	Ситуативно-творческий уровень	Трансляционно-стереотипный уровень
Количество учеников, %	29,1	36,4	34,5

4. Дополнительное задание, которое можно было выполнять по желанию, показало, что большинство учеников неохотно восприняли идею

продемонстрировать созданные ими художественные образы и рассказать о них другим ученикам. Второклассники стесняются, опасаются показывать свою работу другим и особенно озвучивать, как именно они воплощали свой замысел; им проще сдать работу учителю и получить оценку, которая волнует их больше, чем демонстрация своих результатов другим воспитанникам. Это говорит о боязни младших школьников оказаться в ситуации оценивания со стороны окружающих.

11,9% детей сделали попытку представить свою работу, однако в основном это были просто показ рисунка, название нарисованных образов, короткий комментарий. Так, Маша Д., к примеру, свою работу «Баночка с малиновым вареньем» презентовала одним предложением: когда она ездила на каникулы домой, то заболела, и ее лечили малиновым вареньем. Костя К., демонстрируя нарисованную ракету, пояснил, что хочет побывать в космосе. Количественная характеристика результатов выполнения задания представлена в табл. 2.7.

Таблица 2.7

**Распределение по уровням творческого самовыражения
младших школьников санаторных школ-интернатов
согласно показателям результативно-деятельностного критерия**

Уровень	Количество учеников	Процент от общего количества учеников
Активно-творческий	13	11,8%
Ситуативно-творческий	46	41,8%
Трансляционно-стереотипный	51	46,4%

Диагностическое задание № 4 «Сделаем вместе»

Цель: определение характера коллективно-группового взаимодействия в процессе сотворчества (умения продуктивно обсуждать результаты художественного творчества и творчества других; готовности представить свои художественные работы окружающим).

Методическое пояснение. Для применения методики, ориентированной на изучение направленности личности ученика на взаимодействие в процессе творческого самовыражения в коллективном проекте, экспериментатор представил двум ученикам в паре картинку с контурным изображением предмета (дерева) и небольшое количество фигур в виде листьев двух цветов. Каждому участнику давался комплект листьев одного цвета (Приложение Б.7). За основу взяли методику Р. Калининой и адаптировали ее в плане решения

задач нашего исследования (творческое задание «Осеннее дерево», ориентация на коллективно-групповое взаимодействие) [118].

В исследовании участвовали пары школьников одного возраста. В пару не рекомендовалось брать двух друзей. Каждому участнику давался комплект листьев одного цвета.

Содержание задания. «Вместе создайте из цветных деталей свое дерево». Акцент делается на слове «вместе»: ученикам дается равное количество листочков, каждому ученику – листья одного цвета, что предполагает обмен и взаимодействие между участниками в процессе сотворчества. В среднем процедура исследования занимала 15–20 минут. Во время выполнения задания младшими школьниками взрослый не вмешивался в их работу, не подсказывал, не давал никаких рекомендаций и комментариев, не делал замечаний. В конце работы детям было предложено рассказать о дереве, которое у них получилось.

Для оценивания взаимодействия участников в паре был составлен протокол (Приложение Б.8), на основе которого анализировался процесс выполнения диагностического задания «Сделаем вместе». Были определены следующие особенности у младших школьников в результате их взаимодействия в творческом задании и их количественные показатели:

1. *Активно-творческая направленность* во взаимодействии с партнером в процессе сотворчества (10,8%): испытуемый приходит на помощь партнеру (например поправляет его фигурки, дает советы), поддерживает его репликами типа «Сейчас я тебе подскажу, как сделать», «Давай помогу» и др.; делится художественными материалами – передвигает их на центральную часть стола или ближе к партнеру, работает на столе партнера вместе с ним; использует в речи личные местоимения первого лица множественного числа «мы», «нас», «нам» и т. п., сразу откликается на предложение делать что-то вместе и пытается наладить сотрудничество; работает вместе с партнером.

Важно, что воспитанники пытаются обсуждать результаты своего участия в творческом проекте с другими учениками и даже взрослыми даже спустя некоторое время после его окончания, что говорит о рефлексивном процессе, в котором ученики отражают свою позицию в отношении себя и других. Некоторые из них пытаются привлечь к созданию творческих продуктов (поделок, рисунков) своих ровесников («Давай вместе нарисуем», «Помоги мне

сделать это» и т. п.), что свидетельствует о стремлении учеников к совместной художественной деятельности, которая им напоминает игру, и о потребности в ней.

2. *Пассивная направленность* во взаимодействии с партнером в процессе сотворчества (48,3%): ученик занимает пассивную позицию, молчит или изредка обращается за помощью («Помогите мне»); ожидает активных действий или указаний от учителей либо одноклассников («Скажите, как надо работать», «Что я должен сделать?» и пр.); при стимуляции педагога может делиться художественными материалами с другими участниками и выполнять задание; откликается на предложение делать что-то вместе и пытается наладить сотрудничество, но требует помощи окружающих, зависим от их мнения.

3. *Отрицательная направленность* во взаимодействии с партнером в процессе сотворчества (40,9% учеников): ученик мало взаимодействует с другим участником, равнодушен к трудностям партнера; редко делится художественными материалами; не включается в обсуждение общей идеи работы, может выполнять работу или часть ее самостоятельно либо пытается навязать свою идею, регулировать поведение партнера, оценивать его действия (репликами типа «Делай давай!», «Ты что, совсем ничего не понимаешь?» и др.); использует в речи личные местоимения первого лица единственного числа «я», «мне», «меня» и т. д.; не воспринимает значения слова «вместе» соответственно.

Таким образом, в процессе выполнения задания выяснилось, что у испытуемых творческое самовыражение при коллективной художественной деятельности находится на недостаточно высоком уровне. Отдельные школьники старались занять лидирующее положение и управлять процессом выполнения задания, большая часть пассивно ожидала указания учителя или более активного товарища в паре и полностью подчинялась ему. Отмечались и отрицательные проявления: вспышки агрессии, раздражительность учеников, которым другие не подчиняются или не соответствуют их ожиданиям, не разделяют их идею, позицию, не включаются в их темп работы и т. д. В то же время сама форма задания младшим школьникам понравилась, поскольку это был новый для них вид работы, в котором результат – художественный образ получался быстро, не требовалось продолжительного времени на подготовку и обучение, а содержание задания было им интересно и доступно.

Количественные результаты выполнения задания представлены в табл. 2.8.

**Распределение по уровням творческого самовыражения
младших школьников санаторных школ-интернатов
согласно показателям коммуникативного критерия**

Уровень	Количество учеников	Процент от общего количества учеников
Активно-творческий	12	10,9%
Ситуативно-творческий	53	48,2%
Трансляционно-стереотипный	45	40,9%

Опираясь на результаты *наблюдения* за учениками вторых классов санаторных школ-интернатов в ходе выполнения ими диагностических заданий, а также в процессе учебной и внеурочной работы, на основании протокола наблюдения за учеником в коллективной творческой работе (Приложение Б.9) считаем возможным раскрыть особенности творческого самовыражения:

- задания творческого (открытого) типа вызывают интерес школьников. Однако они достаточно настороженно относятся на начальном этапе занятия (первые 5–7 минут) ко всему новому – к заданиям с непривычным для них содержанием («Придумай», «Сочини»), к неизвестным им художественным материалам, к новым педагогическим приемам, когда взрослые интересуются мнением воспитанников («Расскажи, что ты думаешь»);

- уже во втором классе воспитанники устойчиво склонны к репродукции заданного учителем образца. Младшие школьники передают форму и цвет изображаемых предметов, используя при этом минимальное количество художественных материалов (цветные карандаши, фломастеры, акварельные краски), и ознакомлены с простыми приемами создания образа по примеру взрослого.

Младшие школьники достаточно уверенно раскрашивают разрисовки – листы с наведенным контуром изображения, чувствуется, что для них это привычный вид работы и досуга. Задания, требующие самостоятельного замысла и выбора средств его воплощения, вызывают некоторое затруднение. Готовые художественные образы либо весьма просты и реалистичны (чаще всего это предметы окружения), либо абсолютно фантастичны. Задания же, требующие самостоятельного замысла и выбора средств его воплощения, вызывают определенные сложности, а именно:

- большинство воспитанников недостаточно активны на занятиях художественной деятельностью, опасаются что-то сделать неправильно, боятся

низкой оценки своей работы, нуждаются в постоянном участии и стимулировании педагога в разной форме (в одобрении, похвале, дружеском участии);

- воспитанников санаторных школ-интернатов отличают потребность в творческом самовыражении – выявлении своих мыслей и чувств художественными средствами и необходимость в том, чтобы их выслушали, поддержали; эта потребность успешно реализуется в условиях применения педагогических методов и приемов, направленных на раскрытие учениками своего внутреннего мира, включения детей в художественно-игровые формы, предоставления возможности свободного экспериментирования и творчества;

- младшим школьникам нравится сообщать участвовать в творческих проектах, однако навыки сотворчества и продуктивного взаимодействия, которые способствуют успешному выполнению и демонстрации своего творческого продукта, у них не сформированы. В связи с этим у учеников наблюдаются различные проявления эмоционального состояния: с одной стороны, раздражительность, вспышки гнева, агрессия, когда результат или процесс ощутимо не совпадает с их представлениями, с другой – «уход в себя», скрытность, замкнутость, пассивность, когда они испытывают страх, неуверенность в себе и сомневаются в качестве результата своей художественной деятельности.

Вопросы открытого типа «А как ты думаешь?», «Может быть, нам что-то изменить в работе?» вызывают у школьников мысли об ошибках, неправильном решении и т. п., они блокируют учеников и лишь спустя какое-то время при устойчивом применении их взрослыми начинают играть для воспитанников роль стимулов, способствующих продуктивной художественной деятельности учеников.

Следует отметить, что навыки влияния на свое эмоциональное состояние с целью его изменения и переведения в положительное русло путем использования различных средств изобразительного искусства (цвета, формы, композиции и др.) у учеников отсутствуют. Свои отрицательные эмоции они предпочитают выражать обидными словами, резкими жестами, деструктивными действиями (толкнуть, дать подзатыльник и т. п.), плачем или же замыкаются в себе.

Попытки экспериментатора рассказать ученикам, что осознание своих внутренних переживаний, характера конфликтов с окружающими, собственных личностных особенностей и понимание их причины помогают разрешению сложной ситуации, а позитивное ее обсуждение (со сверстниками, взрослыми с позиции выслушивания, аргументирования) и отображение при помощи художественных средств ведет к повышению уровня самопрятия, самооценки как личности, ощущению внутренней свободы, к сожалению, вызывали непонимание позиции взрослого («Ну как я могу рисовать, когда меня ударили?», «Я лучше буду кричать на того, кто меня обидел, чем предлагать ему поговорить» и пр.).

Сводные результаты выполнения диагностических заданий констатирующего эксперимента представлены в табл. 2.9.

Таблица 2.9

**Состояние творческого самовыражения младших школьников
в процессе художественной деятельности на этапе
констатирующего эксперимента**

Уровень	Количество учеников в цифрах	Количество учеников в процентах
Активно-творческий	14	12,7
Ситуативно-творческий	53	48,2
Трансляционно-стереотипный	43	39,1

На основании полученных данных в констатирующем эксперименте нами выделено три уровня творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в художественной деятельности – трансляционно-стереотипный (начальный), ситуативно-творческий (средний) и активно-творческий (высокий). Дадим им характеристику.

Активно-творческий уровень творческого самовыражения учеников начальных классов в художественной деятельности отличается эмоциональностью и открытостью школьников при познании нового, устойчивой потребностью в творческом самовыражении при выполнении учебных задач и самостоятельной работе; знанием основных понятий изобразительного искусства, представлений о методах, техниках, способах и их самостоятельным выбором при создании художественных образов, выделяющихся оригинальностью; способностью отображать мысли и чувства художественными средствами и использовать их для улучшения своего

эмоционального состояния; умением общаться на художественные темы, продуктивно обсуждать результаты художественного творчества; проявлением активности в экспериментировании, преобразовании и создании новых техник для воплощения художественных образов, которые свидетельствуют об эмоционально-эстетическом типе взаимодействия учащихся с окружающим миром.

Учащимся, имеющим **ситуативно-творческий уровень** творческого самовыражения, свойственны: ситуативная потребность в творческом самовыражении художественными средствами, в интерпретировании художественных образов с необходимостью педагогической поддержки; фрагментарные знания и представления о возможностях языка изобразительного искусства и художественных техник при создании художественных образов; недостаточно развитая способность положительно влиять на свое внутреннее состояние художественными средствами; склонность к подражанию в художественной деятельности, использование в процессе создания художественных образов определенных техник, экспериментирование и комбинирование в их пределах; недостаточная инициативность и появление конфликтных отношений в процессе сотворчества, обсуждения и демонстрации своих работ; содержание художественных образов свидетельствует о нейтральном типе взаимодействия с окружающим миром.

Трансляционно-стереотипный уровень творческого самовыражения характеризуется закрытостью и низкой эмоциональностью в познании окружающего мира, проявлением влечения к творческому самовыражению в художественной деятельности и использованием художественных средств преимущественно при выполнении учебных задач и наличии внешних стимулов; отдельными знаниями о понятиях и средствах выразительности, недостаточным владением художественными техниками и умением их применять в создании художественных образов; склонностью к копированию образцов при интерпретации и выполнении работы, способностью к использованию нескольких знакомых техник, неумением сочетать их и создавать новые для воплощения собственных замыслов; неспособностью влиять на свое внутреннее состояние с целью его улучшения; проявлением пассивной позиции в процессе сотворчества и коллективных обсуждений на

художественные темы; содержание художественных образов свидетельствует об отрицательном типе взаимодействия с окружающими.

По результатам констатирующего эксперимента были определены контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. В обеих группах суммарный средний балл при определении уровней творческого самовыражения учеников начальных классов примерно равен. Из общего количества участников эксперимента в экспериментальную группу вошли ученики трех республиканских учебных заведений (РУЗ «Евпаторийская общеобразовательная санаторная школа-интернат» – 25, РУЗ «Ливадийская общеобразовательная санаторная школа-интернат» – 23, РУЗ «Феодосийская общеобразовательная санаторная школа-интернат» – 21, всего 61 ученик).

Младшие школьники трех санаторных школ-интернатов составили контрольную группу (РУЗ «Джанкойская общеобразовательная санаторная школа-интернат» – 11, РУЗ «Алупкинская общеобразовательная санаторная школа-интернат» – 14, санаторная школа-интернат I–II ступеней № 20 Шевченковского района г. Киева – 15, всего 49 учеников).

Сравнительные данные о состоянии творческого самовыражения младших школьников на этапе констатирующего эксперимента в контрольных и экспериментальных группах представлены в табл. 2.10.

Таблица 2.10

Сравнительные результаты состояния творческого самовыражения младших школьников на этапе констатирующего эксперимента в контрольных и экспериментальных группах

Группы	Активно-творческий уровень		Ситуативно-творческий уровень		Трансляционно-стереотипный уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Экспериментальная группа	8	13,1	29	47,5	24	39,3
Контрольная группа	6	12,2	24	49,0	19	38,8

В педагогике для определения эффективности предлагаемого авторского подхода, как правило, образуются экспериментальная и контрольная группы. При этом проверяют, является ли уровень подготовленности групп по исследуемому признаку примерно одинаковым. Для подтверждения

полученных результатов используют так называемые *критерии согласия* [189]. Данные критерии позволяют установить, в каком случае результаты проведенных сравнений носят случайный характер, а в каком они являются следствием предложенного автором подхода.

Проверить, будет ли результат значимым, помогают *статистические гипотезы*. Статистической гипотезой называется утверждение о соответствии той либо иной выборки некоему классическому распределению или о совпадении основных числовых характеристик распределения. В педагогике по большей части статистическую гипотезу можно сформулировать в виде утверждения о несущественности различий полученных результатов в контрольной и экспериментальной группах [189]. Статистическая гипотеза может быть проверена методами математической статистики. В результате будет получен вывод о том, следует ли принять выдвинутую гипотезу или же отклонить ее (*Расчет представлен в Приложении II*).

На основании проведенного констатирующего эксперимента сделаны следующие выводы:

1. С целью определения состояния творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности разработана и применена *методика диагностики*, состоящая из диагностических процедур, которые использовались в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов. Диагностические задания разработаны с учетом возрастных особенностей младшего школьного возраста, специфики художественной деятельности на данном возрастном этапе и условий работы санаторных школ-интернатов.

2. Констатирующий эксперимент включал пропедевтический и процессуальный этапы, предполагал изучение программно-методического обеспечения художественной деятельности учеников в начальной школе, анализ продуктов художественного творчества, а на заключительном этапе предусматривал анализ и интерпретацию количественных и качественных результатов констатирующего эксперимента. В констатирующем эксперименте использовались наблюдение за учениками в ходе урочной и внеурочной деятельности, беседы с учениками и опрос педагогов, диагностические задания, фасилитированная дискуссия, анализ продуктов художественного творчества, методы математической статистики, которые в совокупности позволили установить и зафиксировать количественные и качественные показатели

творческого самовыражения учеников, интерпретировать и обобщить их, определить уровни творческого самовыражения младших школьников в процессе художественной деятельности.

3. Показано, что в условиях санаторных школ-интернатов возможности творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности значительно ограничены, это обусловлено рядом факторов: жестким режимом пребывания детей 6/7–10 лет в данных учреждениях с регламентацией учебной, внеурочной работы и свободного времени; отсутствием специальных программ художественной деятельности, в том числе и кружковой работы, учитывающих особенности контингента учеников и условия учебно-воспитательного процесса санаторной школы-интерната; преобладанием традиционных методов работы учителей в художественной деятельности на уроках, на занятиях кружков и при организации досуга воспитанников.

4. На основании полученных количественных и качественных результатов выделены три уровня творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности – активно-творческий, ситуативно-творческий и трансляционно-стереотипный. Воспитанники санаторных школ-интернатов распределились по уровням следующим образом: активно-творческий продемонстрировали 12,7% учеников, ситуативно-творческий – 48,3%, трансляционно-стереотипный – 39,0%. В итоге установлено, что большая часть младших школьников находится на ситуативно-творческом и трансляционно-стереотипном уровнях. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по активизации творческого самовыражения учеников начальных классов школ-интернатов.

Выводы по второму разделу

1. На основе анализа нормативных документов, регулирующих деятельность санаторных школ-интернатов, установлено, что *санаторные школы-интернаты* являются важным звеном в системе образования Украины и определяются как общеобразовательные учебные заведения I–II, I–III степеней соответствующего медицинского профиля, которые обеспечивают кратковременное пребывание школьников, в том числе учеников младшего

школьного возраста, и направлены на восстановление и укрепление их здоровья, общеобразовательную подготовку и воспитание личности.

Выявлено, что воспитанники санаторных школ-интернатов периодически нуждаются для коррекции и улучшения здоровья в особых условиях жизнедеятельности, которые реализуются в комплексе медико-реабилитационных процедур, учебно-воспитательных, досуговых, арттерапевтических форм и видов работы с учениками.

В результате анализа нормативных документов, обобщения выводов исследователей и наблюдения за учебно-воспитательным процессом данных общеобразовательных заведений выделены *особенности учебно-воспитательного процесса санаторных школ-интернатов*, которые раскрывают оптимальные возможности таких учреждений в *направлении активизации творческого самовыражения младших школьников* через взаимосвязь урочного и внеурочного времени с привлечением вариативных форм и методов работы с учениками 6/7–10 лет на основе учета их интересов и потребностей. Эти возможности заключаются в наличии в распорядке дня санаторных школ-интернатов определенных режимных моментов – групповых и коллективных прогулок, мини-экскурсий, прогулок по терренкурам, солнечных и воздушных ванн, дыхательной и лечебно-оздоровительной гимнастики на свежем воздухе, которые благоприятствуют привлечению воспитанников к познанию природной среды с ее живописным ландшафтом и богатым растительным и животным миром, что стимулирует творческие проявления учеников с использованием художественных и природных материалов и побуждает их отразить свои мысли, эмоции, чувства в художественном творчестве. Возможность введения в учебно-воспитательную работу санаторных школ-интернатов курсов, факультативов, кружков, в том числе и художественного направления, личностно ориентированных методик и технологий позволяет обеспечить педагогическую поддержку творческого самовыражения учащихся начальной школы в художественной деятельности.

2. В результате изучения научно-педагогических подходов к оценке творчества, художественного творчества и творческого самовыражения младших школьников аргументирована целесообразность комплексного подхода в разработке системы критериев, что предусматривает учитывание процесса и результата художественной деятельности учеников начальной школы, особенностей этой деятельности в период младшего школьного

возраста, мотивационно-ценностных установок воспитанников школ-интернатов.

С целью определения состояния творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности выявлены следующие *критерии и показатели*: *мотивационно-эмоциональный критерий*, характеризующийся такими показателями, как потребность воспитанника в творческом выражении себя в художественной деятельности в рамках учебных задач, а также в свободном творчестве; интерес к интерпретации художественных произведений разных видов и жанров изобразительного искусства и к созданию художественных образов в собственной практической деятельности (в рисунках, поделках, аппликациях и т. п.); направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром, что проявляется в открытости новым впечатлениям в области искусства вообще и изобразительного искусства в частности, на восприятие событий, явлений в эстетических категориях прекрасного и гармоничного; *когнитивный критерий* – усвоение понятий изобразительного искусства; осознание выразительности его средств, к которым относятся цвет, композиция, форма, ритм, величина, соответственно требованиям действующих программ по изобразительному искусству в начальной школе, применение этих средств в интерпретации и создании собственных художественных образов; представление о многообразии художественных техник и способов, помогающем ученику в творческом самовыражении; *деятельностно-результативный* – экспериментирование с художественными материалами и инструментами, комбинирование и создание новых художественных техник и приемов работы; умение воплощать собственные замыслы художественными средствами; *коммуникативный* – вовлеченность учеников в процесс сотворчества с другими людьми (ровесниками, взрослыми), которая базируется на умении всех участников деятельности отстаивать свою точку зрения, не отвергая позиции друг друга, принимать взвешенное аргументированное решение в творческом процессе, т. е. обмениваться опытом и взаимообогащаться; диалогическое взаимодействие с участниками творческого процесса, что находит свое проявление в обсуждении процесса и результатов художественного творчества; гибкость в поведении, внимательность, наблюдательность, доброжелательность и чуткость по отношению к другим и к себе. Важной представляется потребность в демонстрации продуктов своей

творческой художественной деятельности, а также в обсуждении их содержания, художественных образов, средств выразительности и др.

3. Разработана *методика диагностики*, позволяющая использовать комплекс диагностических процедур непосредственно в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов.

В ходе диагностирования творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности применялись *авторские методики*, которые позволили определить мотивацию учеников к художественно-творческой деятельности (беседа, интервью, игра-эксперимент, игра-исследование); эмоциональные переживания и состояние воспитанников (фасилитированная дискуссия), представления учеников о средствах художественной выразительности, художественно-творческие умения, способность к сотворчеству и коллективно-групповому взаимодействию (творческие задания, авторский протокол наблюдений за младшими школьниками в процессе выполнения групповых и коллективных заданий).

В результате констатирующего эксперимента выделены и охарактеризованы три уровня творческого самовыражения младших школьников – *активно-творческий, ситуативно-творческий, трансляционно-стереотипный*.

Младшие школьники активно-творческого уровня (12,7 %) эмоциональны и открыты в познании нового, их характеризуют стойкая потребность в творческом самовыражении при выполнении учебных заданий и в самостоятельной работе, наличие знаний относительно понятий изобразительного искусства, представлений о художественных средствах, техниках, способах и самостоятельный выбор их при создании художественных образов, которые отмечаются оригинальностью. Такие ученики способны отображать собственные мнения и чувства художественными средствами и использовать их для улучшения своего эмоционального состояния. Они проявляют активность в экспериментировании и создании новых техник для воплощения художественных образов, что свидетельствует об эмоционально-эстетическом типе взаимодействия учеников с окружающим миром. Этим младших школьников отличает умение общаться на художественные темы и продуктивно обсуждать результаты своего художественного творчества.

Ученики ситуативно-творческого уровня (48,3%) творческого самовыражения ощущают ситуативную потребность в творческом

самовыражении художественными средствами. В интерпретировании и создании художественных образов им необходима педагогическая поддержка. Этим младших школьников отличают фрагментарные знания и представления о возможностях языка изобразительного искусства и художественных техник при создании художественных образов, у них недостаточно развита способность положительно влиять на свое внутреннее состояние художественными средствами. В художественной деятельности они больше склонны к копированию образцов, нежели собственно к творчеству, используют в работе определенные художественные техники, экспериментируют и комбинируют в их пределах. В процессе сотворчества характеризуются недостаточной инициативностью.

Ученикам трансляционно-стереотипного уровня (39,0%) свойственны закрытость и низкая эмоциональность в познании окружающего мира, проявление интереса к творческому самовыражению в художественной деятельности и использованию художественных средств преимущественно в учебных заданиях и при наличии внешних стимулов. Для таких младших школьников характерны наличие отдельных знаний о понятиях и средствах выразительности, недостаточное овладение художественными техниками и умением их применять в создании художественного образа, а также склонность к копированию образцов при интерпретации и выполнении работ. Эти ученики испытывают трудности с комбинированием и созданием новых художественных техник в воплощении собственных замыслов, не умеют влиять на свое внутреннее состояние с целью его улучшения. В процессе сотворчества они чаще пассивны.

Зафиксировано преобладание трансляционно-стереотипного и ситуативно-творческого уровней творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов, что обусловлено рядом причин, среди которых отсутствие комплексного и системного подходов к использованию потенциала художественной деятельности и возможностей санаторных школ-интернатов в процессе развития творческого самовыражения на этапе начальной школы, недостаточность теоретического обоснования и отсутствие разработанных технологий.

Содержание данного раздела освещено в авторских статьях [83; 84; 89].

РАЗДЕЛ 3.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ И ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ САНАТОРНЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Педагогические условия и технология активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили установить недостаточный уровень развития творческого самовыражения учеников начальных классов школ-интернатов, что обуславливает необходимость разработки *педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в художественной деятельности.*

Под педагогическими условиями в педагогическом процессе понимают совокупность обстоятельств, направленных на повышение его эффективности [313]. Педагогические условия касаются всех элементов учебно-воспитательного процесса – цели, содержания, методов, форм, средств, которые взаимообусловлены и взаимосвязаны. Поскольку от данных факторов зависит успешность процесса обучения, они представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения в достижении определенных дидактических целей [9]. Педагогические условия рассматривают еще и как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [219, с. 36]. Что касается педагогических условий гармоничного развития детей с целью реализации их потенциальных возможностей, то, по мнению А. Запорожца [106], они создаются, во-первых, путем широкого развертывания и максимального обогащения специфики детских форм игровой, практической и художественной деятельности и, во-вторых, благодаря общению детей друг с другом и со взрослыми.

В нашем исследовании под **педагогическими условиями**, способствующими творческому самовыражению учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в художественной деятельности, понимается совокупность образовательно-воспитательных воздействий на ученика (целенаправленно разрабатываемых мер воздействия на ученика и его взаимодействия с педагогом и другими школьниками: содержания, методов, приемов и форм обучения и воспитания, программно-методического оснащения) и материально-пространственной среды (учебно-технического оборудования, природно-пространственного окружения на территории учреждения и т. д.), направленных на повышение уровня развития творческого самовыражения младших школьников.

Рассмотрим разработанные нами педагогические условия.

I. Овладение младшими школьниками понятиями изобразительного искусства в контексте познания законов природы

Подчеркивая огромный педагогический потенциал природной среды, из которой можно черпать арсенал приемов для воспитания и развития личности ребенка, Н. Ефименко [102] считает, что в природе уже давным-давно все есть, необходимо понять ее секреты и использовать их в своей педагогической деятельности.

Природу как источник красоты рассматривал В. Сухомлинский [265], который считал, что именно через нее лежит путь приобщения младших школьников к духовной культуре. Учебно-воспитательный процесс в начальной школе, по словам педагога, должен быть основан на обогащении опыта ребенка образами природы. Путешествие в природу и примеры из природы являются теми уроками мышления, которые влияют на эмоциональный мир личности, воздействуют на творчество ребенка, предлагая богатую пищу для ума, информацию для познания, осмысления, приобретения опыта, в том числе и художественного.

Творческое самовыражение в процессе художественной деятельности невозможно без знания элементарных понятий в области изобразительного искусства и без элементарных художественных умений. Необходимость усвоения младшими школьниками основных понятий изобразительного искусства, таких как *форма, композиция, контраст, ритм, гармония* и т. д., которые универсальны и для других видов искусства и являются базой для художественной деятельности и творчества, отмечали В. Кузин [147], Н. Ростовцев [239], Г. Сухорукова [268] и др. Разделяя позицию ученых, считаем, что легче и эффективнее знакомить младших школьников с понятиями

изобразительного искусства в непосредственной близости к естественному окружению детей, доступному их восприятию и пониманию, т. е. к природе. Используя особенности организации учебно-воспитательного процесса санаторной школы-интерната, а именно включение в режим дня различных лечебно-оздоровительных процедур (прогулок, воздушных ванн, ходьбы по терренкуру и др.), что позволяет ученикам много времени проводить в непосредственной близости к природе, педагоги могут акцентировать их внимание на природных объектах и объяснять в процессе их восприятия и наблюдения за ними посредством выделения характеристик этих объектов понятия изобразительного искусства.

В основе целостного композиционного построения любой художественной работы лежат объективные законы природы, которые позволяют объяснить наше физическое бытие, ориентацию в пространстве, физические реакции на воздействие среды, биологические потребности. Законы природы находят свое отражение в искусстве, поскольку на их основе выработаны эстетические категории гармонии, совершенства, симметрии и др.

1. Одним из основополагающих законов природы является *закон гравитации*, т. е. всемирного тяготения. Он объясняет симметричность строения живых организмов (необходимость равновесия), им обосновывают законы движения и небесной механики. В искусстве законом гравитации определяется роль вертикали, горизонтали и диагонали в композиции; он обуславливает необходимость равновесия, значение симметричных форм, понятие верха и низа в картине и пр.

2. Следующий закон – это *закон прямолинейного распространения света* в природе. Благодаря определенному устройству мозга и органов чувств человек видит свет, различает цвета, формы предметов и воспринимает их пространственно, отсюда проистекают законы перспективы, понятия цветового контраста, тени и полутени и др.

3. В природе действует *«закон экономии»*, по которому природа в результате процесса эволюции и естественного отбора всегда выбирает экономные решения.

Исследование биологических форм показало родство и повторение одних и тех же простых форм в огромном многообразии сложных форм в мире. Мысль о том, что в основе жизни лежат простые стереометрические образования, встречается еще в трудах античных философов (Платона, Евклида и др.) [103], а также ученых эпохи Возрождения (Л. Пачоли [205] и др.), художников и искусствоведов XIX–XX веков (П. Сезанн [249], Р. Арнхейм

[15]). Разделяя данную точку зрения, современные исследователи Ч. Жемайтис и В. Миронов причисляют к простым формам спираль, шар, многогранник, трубу, дерево, звезду [103].

На основе обобщения подходов Ч. Жемайтиса и В. Миронова мы составили табл. 3.1, которая позволяет определить особенности данных форм в природе и их использование в искусстве (Приложение А.3).

4. *Статика и динамика* – состояния, присущие физическим телам.

Принципы статики и динамики учитываются в построении композиции. Перспективное построение изображения обусловлено устройством органов зрения, восприятием относительной величины предметов на расстоянии, ибо «пространственное видение есть видение измерительное», как пишет А. Самойлов [246, с. 128]. Ведущая роль центра изображения связана с особенностями направленного и периферического зрения, благодаря которым мы различаем детали только вокруг точки фиксации. Эта способность, вызванная неравномерным строением сетчатки, не только дает возможность выделить нужные сведения из прочих.

5. *Ритм* – важнейшее средство организации художественного произведения. Все, что движется, развивается, функционирует в природе и в человеческой деятельности, подчинено ритму: ритму биения сердца, частоте дыхания, чередованию дня и ночи, приливов и отливов, смене времен года и т. д. Ритмичное изменение различных ощущений вызывает положительные эмоции. Та же потребность в ритмичности жизни лежит в основе контраста, основанного на усилении зрительных импульсов в пограничных зонах мозга; чем сильнее импульс, воздействующий на органы чувств, тем более резок контраст форм предметов в произведении искусства (например, угловатых и закругленных).

6. *Закон пропорции*. Все существующее в природе и воспринимаемое глазом человека характеризуется величиной и формой в единстве этих составляющих. Нетрудно заметить, что природа всегда создает нечто целостное, будь то дерево, рыба, собака или человек, когда нельзя что-то отнять либо добавить, не нарушив целостности.

Целое всегда состоит из частей. Части разной величины находятся в определенном отношении друг к другу и к целому. Это и есть пропорции. С математической точки зрения мы отмечаем повторение измеримых равных и неравных величин, соотносящихся друг с другом как величины золотой пропорции. Это два вида пропорциональных отношений. Все другие величины,

если они возникли по каким-либо причинам в результате нарушения формообразования, пропорций не составляют.

Пропорциональные отношения ведут к симметрии, ритму, к гармонии и красоте. Симметрию в природе считают стремлением материи к устойчивости. Симметричные формы наиболее стойки к разного рода воздействиям. В то же время слишком устойчивые структурно системы противятся новшествам, абсолютно же симметричные формы производят впечатление искусственности и безжизненности. В природе, как отмечал Луи Пастер, соблюдается какой-то таинственный баланс симметрии и асимметрии [133].

7. *Математические закономерности композиции. Золотое сечение.* Еще в Древней Греции пифагорейцы и их последователи искали числовое выражение всего сущего в мире, пытаясь математически обосновать идею его единства, и утверждали, что в основе мироздания лежат симметричные геометрические формы [296]. Эти ученые установили, что математические пропорции лежат и в основе музыки (отношение длины струны к высоте тона, отношения между интервалами, соотношение звуков в аккордах, дающих гармоничное звучание).

Золотое сечение – это пропорциональное деление отрезка на неравные части, при котором весь отрезок так относится к большей части, как сама большая часть относится к меньшей, или, другими словами, меньший отрезок так относится к большему, как больший к самому длинному отрезку (рис. 3.1):

$$a:b = b:c$$



Рис. 3.1. Изображение золотой пропорции и золотой спирали

Закон золотого сечения можно наблюдать в пропорциях человеческого тела, это относится к длине фаланг пальцев, соотношению длины предплечья и длины ладони, длины плеча и длины предплечья и т. п.

В своих работах И.-В. Гете [60] подчеркивал такую особенность природы, как устремление к спиральности, и называл спираль «кривой жизни».

Совместная работа ученых в сферах ботаники и математики позволила объяснить, к примеру, строение молекулы ДНК, образование спиралевидной формы стебля вьюнка, раковины улитки и пр. Выяснилось, что в расположении листьев на ветке (филлотаксисе), семян подсолнечника, шишек сосны прослеживается ряд Фибоначчи (1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, ...), а стало быть, действует все тот же закон золотого сечения. Исследователь

проявлений золотого сечения в растительном мире Ю. Урманцев [275, с. 36] пришел к выводу, что оно царит в некоторых процессах, происходящих в живой природе (так, например, паук плетет паутину по спирали, ураган закручивается спиралью). Расположение домов и улиц в городке Ауровилль (Индия) свидетельствует об использовании золотой спирали.

Предметный мир исходит из тех же основополагающих законов природы, являясь одновременно и отражением, и продолжением мира природы. Создавая свой предметный мир, человек сознательно или бессознательно использует ее формы и конструкции. Подтверждением тому является создание им орудий труда, которые П. Флоренский [279] рассматривал как своеобразное продолжение функциональных органов человеческого тела, усиливающее естественные способности человека (молот действует словно кулак, пальцы – словно грабли, сердце – словно насос, сосуды – словно трубы).

Создана была новая наука бионика для решения инженерных задач на основе использования принципов действия живых систем, биологических процессов, биологических форм.

Принципы развития форм живой природы применялись издавна в архитектуре для создания экономичных и гармоничных сооружений, хорошо вписывающихся в естественную среду и согласующихся с потребностями людей.

В процессе своей жизнедеятельности человек применяет к миру свой масштаб, измеряет его своим телом (все старинные меры длины – локоть, пядь, дюйм, стадия возникли на основе размеров частей тела человека), соотносит силы природы со своими возможностями и создает материальный и духовный мир вокруг себя и для себя в формах, упорядоченных относительно его восприятия и освоения.

Резюмируя данные о формообразовании в природе, можно сделать следующий вывод: существующие законы развития природных систем проявляются в изобразительном искусстве, поэтому в контексте вышеизложенного считаем необходимым пояснять младшим школьникам основные понятия и закономерности изобразительного искусства и изучать их с ними непосредственно в процессе восприятия и наблюдения за природой и ее объектами и явлениями, а в объяснении сути понятий изобразительного искусства отталкиваться от естественных законов развития природы.

II. Введение регионального компонента в содержание художественного обучения и воспитания в санаторных школах-интернатах

Современная школа переходит на образование вариативное, образование по выбору, которое опирается на исторические, духовные и социально-культурные истоки, на традиции народной педагогики и культуры, составляющие основу жизнедеятельности населения того либо иного региона. Поэтому введение регионального компонента в содержание обучения и воспитания младших школьников является важным условием активизации творческого самовыражения личности в процессе художественной деятельности.

Впервые региональный компонент образования появился в экспериментальном варианте базисного учебного плана общеобразовательных учебных заведений Советского Союза (1989), назывался союзно-республиканским и был связан с идеями гуманизации и гуманитаризации образования [208, с. 35].

Как отмечает А. Капаева [122], в настоящее время в научной среде отсутствует единое мнение о необходимом содержании национально-регионального компонента. Одна группа ученых выделяет в структуре данного компонента два аспекта – поликультурный (источник: взаимодействие с другими культурами) и краеведческий (источник: внутреннее саморазвитие, связанное со спецификой природы и социума); другая – определяет национально-региональный компонент как средство обеспечения специфических потребностей и интересов в области образования народов региона [122, с. 51]. Необходимость реализации национально-регионального компонента исходит из принципов когнитивности (осознания культуры и себя как ее части); толерантности (предотвращения этноэгоизма и этноцентризма); валидности и надежности информации; принципа новизны (познания нового краеведческого материала, использования новых технологий для овладения материалом); компаративности (сравнения между собой культур других стран и регионов) [122, с. 52–53].

Характерными признаками культурного освоения территории любого региона являются постепенное формирование общего и особого нравственно-психологического климата, приспособление к природно-климатическим и ландшафтным условиям, постепенная трудовая специализация населения.

В педагогической науке начала 90-х годов XX века выделилась такая область теоретического исследования, как педагогическая регионология (Т. Буторина [47]), согласно которой национально-региональный компонент в образовании понимается как «совокупность природных, экологических, историко-социокультурных, демографических, этнопсихологических

особенностей региона, отраженных в содержании образования и воспитания» [47, с. 62]. Эффективным способом реализации регионального компонента в школьном учебно-воспитательном процессе является включение в содержание образования при изучении основных тем программы материалов относительно родного региона.

Сегодня регионализацию программ по искусству тесно связывают с развитием культурно-образовательного пространства и гуманизацией общего образования. Регионализацию программ можно рассматривать, с одной стороны, как средство гуманизации художественного образования, поскольку региональный компонент программ позволяет строить процесс обучения на знании близкого и понятного школьникам мира – природы, фольклора, народных традиций и обрядов, изобразительного и декоративно-прикладного искусства; с другой – как средство воспитания толерантности, уважения к национальной культуре другого народа через формирование гуманного отношения к носителям разных национальных и культурных традиций.

В контексте вышеизложенного считаем важным знакомить учащихся санаторных школ-интернатов с особенностями культуры и художественного творчества региона, в котором располагается данное учебное заведение. Это способствует обогащению художественного опыта воспитанников, расширению их духовного мира при познании региональных культур и искусства, а также пониманию самобытности и уникальности региона Украины.

Следует подчеркнуть, что для Крыма постановка данного вопроса приобретает особую актуальность, поскольку геополитическое положение, историко-культурные и этнические особенности региона накладывают отпечаток на весь учебно-воспитательный процесс санаторных школ-интернатов. Ученики начальных классов, которые приезжают в вышеупомянутые учреждения, несут культурные традиции региона своего проживания и знакомятся с особенностями крымского региона. Учитывая такую данность, в обучении изобразительному и декоративно-прикладному искусству применяется принцип последовательного изучения – «от родного порога к культуре региона, страны, к культуре мира» [187], что легко отследить при рассмотрении тематики действующих программ по изобразительному искусству в школе. Благодаря этому воспитываются такие качества учеников, как толерантность, уважительное отношение к культуре других народов и национальностей.

Мы согласны с Л. Перминовой [208], Т. Сафоновой [248] и другими авторами в том, что включение регионального образовательного компонента позволит учащимся получить общее представление о древнейшей этнической истории края; преданиях, легендах народов Крыма; произведениях крымских писателей; традиционных предметах домашнего обихода и их художественной ценности; народных праздниках и обрядах.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод, что данное педагогическое условие – введение регионального компонента в содержание художественного обучения и воспитания в санаторных школах-интернатах является необходимым в условиях учебной деятельности школ-интернатов Крыма. С целью его реализации в учебно-воспитательной деятельности санаторных школ-интернатов предусмотрено дополнение содержания программ «Изобразительное искусство» и «Искусство» региональным компонентом путем включения специально подобранного дидактического материала (легенд, репродукций картин, фотографий, видеосюжетов и т. д.) и методов и приемов работы с учениками начальной школы (табл. 3.1).

Таблица 3.1.

**Художественные произведения, рекомендуемые
для ознакомления младших школьников
с изобразительным искусством крымского региона
в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов**

№ п/п	Тема программы	Ориентировочный перечень художественных произведений для восприятия и анализа учениками
<i>Изобразительное искусство</i> (авторы программы Р. Шмагало, Ж. Марчук, И. Вачкова, О. Черный, М. Гнатюк)		
Первый класс	Тема 2. «Элементарные средства компоновки простых форм» при ознакомлении с группами теплых и холодных цветов	М. Волошин, «Деревня Козы» и «Холмы из мрамора и горы из стекла» В. Щесняк, «Аю-Даг» Л. Скрипченко, «Аю-Даг» В. Орлов, «Я рисую море»
Второй класс	Тема 4. «Композиционные приемы в скульптуре и декоративно-прикладном искусстве при изучении декоративной стилизации формы»	Ознакомление с элементами народного декоративно-прикладного искусства Крыма. Гончарное искусство мастеров (А. Ахиллов, Р. Скибин)
Третий класс	Тема 3. «В гостях у художников – пейзажиста, анималиста, портретиста,	Е. Вдовина, «Кувшин, стакан и кипарис» Э. Жалдак, «Крымские кипарисы»

	мастера натюрморта» (при изучении передачи плановости размещения объектов в пространстве)	
<i>Искусство</i> (авторы программы Л. Масол, Е. Гайдамака, Н. Очеретяная, О. Дмитренко)		
Второй класс	«Образы родной земли»	И. Айвазовский, «Лунная ночь в Крыму» М. Новикова, «Черное море»
Третий класс	«Путешествия сказочных персонажей»	Фотографии скульптур на Поляне сказок (Крым, г. Ялта)
Четвертый класс	«Путешествие по странам и континентами» – архитектурный пейзаж	Т. Батыканова, «Ласточкино гнездо» А. Бовт, «Ласточкино гнездо» (стихи) А. Гапонюк «Ханский дворец в Бахчисарае», «Домики Бахчисарая» А. Пучков, «Свежий ветер. Херсонес» В. Власов/Б. Руденко, «Фонтану Бахчисарайского дворца» (романс)

Обратим внимание на еще одну особенность в реализации данного педагогического условия: оно применимо не только в условиях работы санаторных школ-интернатов Крыма, но и в учебно-воспитательном процессе подобных учреждений других областей Украины. Педагогам предлагается использовать на уроках и во внеурочной работе с учениками работы художников и других деятелей искусства того региона, где находится учебное заведение. Важным направлением в совместной работе учителя и учеников по изучению изобразительного искусства могут стать самостоятельный подбор и классификация школьниками образцов художественных работ по определенным темам под руководством учителя, а затем подготовка и создание альбомов с репродукциями художников и мастеров данного региона.

III. Расширение возможностей творческого самовыражения учащихся 6/7–10 лет в процессе использования нетрадиционных художественных техник

Результаты констатирующего исследования показали, что в начале обучения изобразительному искусству в санаторной школе-интернате у младших школьников недостаточно сформированы основные художественные умения, и это мешает отображать в композициях свои замыслы. В результате у учеников могут угасать интерес к изобразительному искусству и желание самовыражаться художественными средствами. В этом случае могут помочь нетрадиционные художественные техники, которые рассматриваются и

изучаются Р. Казаковой [235], Н. Пищиковой [212], Н. Сухановой [264], Н. Чен [291] и другими. Указанные авторы предлагают при выполнении детьми работ прикладного характера использовать различные художественные техники, считающиеся нетрадиционными.

В изобразительном искусстве под *техникой* имеется в виду совокупность специальных навыков, способов и приемов, посредством которых создается художественное произведение. Понятие техники связано с вопросом о наиболее рациональном использовании художественных возможностей тех либо иных материалов при передаче особенностей предметов в лепке, моделировании и т. д. Под техникой понимают еще совершенство выполнения работ, основанное на изучении всех сторон искусства и на умении автора применять эти знания на практике. «Техника – это язык художника... без нее вы никогда не сумеете рассказать людям свои мечтания, свои переживания, увиденную вами красоту» (П. Чистяков) [292, с. 117–119]. Современные художники разных направлений делают акцент на важности техники в искусстве.

В методике обучения рисованию происходит противоборство двух позиций: одни педагоги выступают за предпочтение способов и приемов, которые создали сами дети без помощи взрослого в результате самостоятельного овладения инструментом и материалом (Г. Кершенштейнер [123], Е. Флерина [276]); другие рассматривают обучение технике как важную самостоятельную задачу изобразительного искусства (Т. Комарова [127], Р. Казакова [235], Н. Ростовцев [239], Н. Сакулина [244], Н. Сокольникова [258]). Заметим, что разнообразие материалов ведет к свободному объединению нескольких материалов и техник в одной работе, вместе с тем дети легко переносят усвоенные приемы из одной техники в другую, но могут не учитывать при этом их специфики.

В связи с этим считаем, что целесообразно в работе с младшими школьниками искать разнообразные приемы создания изображения, по-разному применяя художественные техники, и обязательно вместе с учениками находить наиболее удачные варианты использования той либо иной из них для определенного художественного образа. Такой подход обеспечивает появление новых нетрадиционных художественных техник и их эффективное применение в учебном процессе.

Следует разъяснить, что подразумевается под нетрадиционными художественными техниками. Относительно понимания нетрадиционности существуют абсолютно противоположные взгляды. Так, одна группа исследователей (П. Гуревич [74], Л. Сморгж [255] и др.) нетрадиционность

понимает как неукорененные в культуре явления, которые возникают в период нестабильности и изменений в общественной жизни в различные исторические эпохи. Другие ученые (Л. Григорьева [70]) придерживаются иной точки зрения: на первом месте у них качественная новизна подобных техник, отличающихся широким многообразием, неординарностью, самобытностью и изначально противопоставляемых традиционным. Имеется и третий подход (Дж. Кастильоне, М. Добужинский [210] и др.), который исходит из следующего: в практике изобразительного искусства существует проблема определения художником собственного стиля, манеры исполнения, поэтому он находится в постоянном поиске собственного «почерка» – так появляются новые художественные техники.

На наш взгляд, развитие изобразительного искусства на протяжении столетий и особенно в XX веке, появление новых материалов и постоянное стремление художников к экспериментированию способствовали появлению новых художественных техник, которые называются нетрадиционными. Более широкое применение в художественной практике помогает популяризовать данные техники, и со временем их перестают относить к категории нетрадиционных. Материалы, с которыми экспериментирует ученик, выполняют функцию стимула, способствующего самостоятельному рождению новых способов изображения, новых техник, что весьма ценно в рамках обучения на основе личностно-ориентированного подхода.

Мы выделяем следующие особенности использования нетрадиционных художественных техник (под руководством В. Рагозиной):

- *простота материалов, которые используются в работах с применением данных техник.* Специализированные отделы с товарами для детского творчества в магазинах и «лавки художника» предлагают огромное количество разнообразных материалов, которые не всегда доступны из-за высокой цены. Однако в детском творчестве можно успешно использовать и другие материалы – бумагу разной фактуры и назначения (журналы, газеты, обрезки обоев, упаковочную бумагу и т. д.), естественные красители (на основе фруктов и овощей), бросовый материал и др., которые позволяют добиться интересных эффектов;

- *возможность творить без специальных художественных инструментов,* например без мольберта, кисточек, ножниц, можно рисовать при помощи пальцев и ладошек, работать в технике рваной аппликации и др., обходясь без специальных приемов;

• *легкость усвоения техник.* При традиционном обучении освоение приемов изображения происходит путем их последовательной передачи от учителя к ученикам в течение определенного времени; нетрадиционные же художественные техники позволяют младшему школьнику выступать сразу и носителем, и создателем новых приемов, поскольку сам ученик может изобрести в процессе экспериментирования новую технику и продемонстрировать ее учителю. Также ученик может передать полученный опыт своим одноклассникам, т. е. выступать в роли учителя, для чего необязательна специальная и длительная художественная подготовка;

• *универсальность приемов нетрадиционных художественных техник,* которые школьники могут свободно переносить из одного вида художественной деятельности в другой (из рисования в лепку и т. д.). Универсальность приемов этих техник позволяет им самостоятельно экспериментировать в свободном творчестве;

• *быстрота освоения нетрадиционных художественных техник:* от начала работы до получения готового продукта проходит иногда всего несколько минут;

• *широта и безграничность творческого процесса при применении нетрадиционных художественных техник.* В их использовании ученика не сдерживает свод разных правил, что побуждает его свободно творить, экспериментировать, фантазировать, осваивать любые материалы и получать радость и удовольствие. Это особенно важно ввиду того, что специалисты утверждают: изображать можно с помощью разнообразных материалов, и этот процесс не надо чем-либо ограничивать, самое главное в нем – желание и творчество самого ребенка (Р. Казакова [235], Н. Суханова [264], В. Давыдова [77]). Безусловно, при использовании младшим школьником нетрадиционных техник педагогу целесообразно уделять внимание выразительности изображения, беседовать с учеником о различных эффектах в результате использования тех либо иных приемов для того, чтобы добиться красоты и гармоничности созданных образов.

Как видим, упомянутые выше особенности позволяют эффективно применять нетрадиционные техники в условиях санаторных школ-интернатов.

Какая-либо общепринятая классификация нетрадиционных техник в исследованиях не определена. Н. Чен [291] все техники подразделяет на два вида – техники штампования и другие способы изображения.

На наш взгляд, все нетрадиционные художественные техники можно разделить по материалам, которые используются в работе (табл. 3.2), и по способу получения изображения (рис. 3.2).

Таблица 3.2

Классификация нетрадиционных художественных техник по используемому материалу

Нетрадиционные художественные техники				
Нетрадиционные приемы рисования	Работа с бумагой	Работа с природным материалом	Работа с волокнистым материалом	Работа с бросовым материалом
<ul style="list-style-type: none"> •ниткография •кляксография •монотипия; •набрызг; •граттаж 	<ul style="list-style-type: none"> •квиллинг; •рваная аппликация •айрис-фолдинг •декупаж 	<ul style="list-style-type: none"> •карвинг •коллаж •биокерамика •флористика •ошибана 	<ul style="list-style-type: none"> •батик •изонить •аппликация из жатой ткани •плетение «паутинка» 	<ul style="list-style-type: none"> •коллаж •артишок •ассамбляж

Данная классификация, разработанная нами, помогает познакомить младших школьников с разнообразием материалов и техник, которые могут использоваться в их работах. Некоторые техники предполагают одновременное применение разных материалов (например, бумага и ткань в коллаже), что позволяет создавать новые приемы художественной деятельности. Важно заметить, что учителю следует не сразу раскрывать «секреты» приемов изображения, а побуждать к этому самих младших школьников, стимулировать их к открытиям.

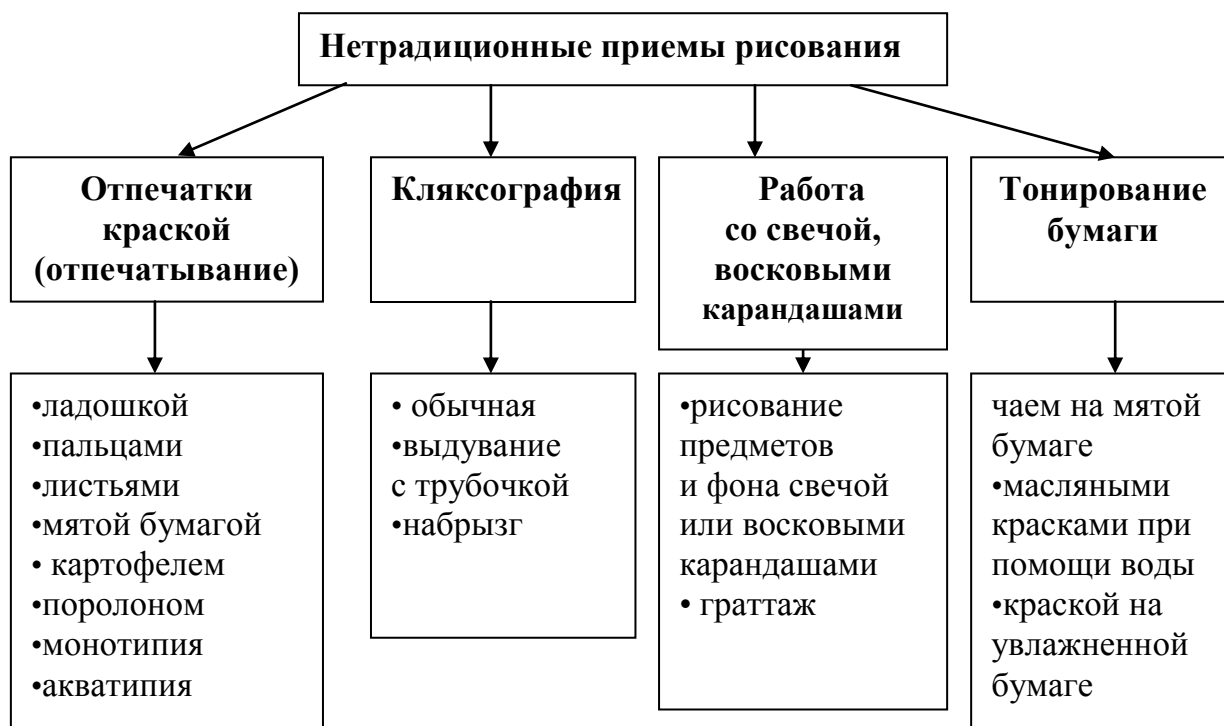


Рис. 3.2. Классификация нетрадиционных приемов рисования по способу получения изображения

Как показывает практика работы диссертанта, интересного и неожиданного художественно-выразительного эффекта можно достичь, объединяя разные техники, когда, к примеру, ученики рисуют и закрашивают контуры цветными восковыми карандашами, а потом покрывают лист бумаги гуашевыми красками и т. д. Примеры получения новых нетрадиционных художественных техник при соединении нескольких приемов представлены в табл. 3.3.

Таблица 3.3.

Примеры комплексных нетрадиционных художественных техник

№ п/п	Техника 1	Техника 2	Комплексная техника	Особенности выразительности
1	Монотипия	Граттаж	Цветной граттаж	Яркость цветового решения
<i>Продолжение таблицы 3.3</i>				
2	Монотипия	Использование соли	«Соленая» монотипия	Цветная фактура
3	Аппликация	Пастель	Живописная аппликация	Объем предметов (натюрморт)
5	Рисование цветной пеной	Квиллинг	Мыльный квиллинг	Создание эффектов воздушности, полуобъемности
6	Тонирование чаем на мятой бумаге	Отпечатки пальцев, кляксография	«Старинное письмо»	Создание эффекта старины
7	Эбру	Контурное рисование	Графическое эбру	Создание эффекта сочетания красок, абстрактное изображение

По нашему мнению, разные группы техник могут эффективно влиять на развитие составляющих творческого самовыражения ученика начальной школы. Так, использование техники штампования, кляксографии, рисования ладошками дает изображения, которые привлекают школьников именно неопределенностью, недосказанностью и требуют дальнейшего дорабатывания – дорисовывания карандашами, фломастерами и др., а значит, возникает интерес («Что это может быть?»), проявляется способность генерировать новые идеи («Может быть это... а может выйти и то...») и воплощать их («Чтобы получилось задуманное, дорисую детали»), т. е. возникает желание создавать красивое и осуществляются действия по реализации этого желания.

Работа же, которая включает несколько техник, а также коллаж, акватипия требуют не только творчества, но и анализа их, планирования, предвидения конечного результата, привлечения знания художественных материалов.

Для эффективности применения нетрадиционных приемов рисования важно обеспечить следующие условия: темы заданий должны иметь интегративную направленность (находиться на пересечении разных сфер науки и искусства); необходимо создать соответствующую творческую развивающую среду (выставочная зона, надлежащее оформление помещения, наличие необходимых материалов); предусмотреть диалоговую форму общения (учитель выступает советчиком, экспериментатором и просто партнером), коллективные формы работы, использование сказочных образов, музыкальное сопровождение (Н. Суханова [264]). Данных условий необходимо придерживаться в процессе учебной и внеурочной работы.

Нетрадиционные художественные техники изучаются и в рамках уроков изобразительного искусства согласно ныне действующим государственным программам. В программе по изобразительному искусству (авторы Р. Шмагалю, Ж. Марчук и др.) [181] ученикам предлагается с первого класса использовать технику по своему выбору, а также смешанные техники. Изучение некоторых нетрадиционных художественных техник предполагается в рамках основных тем программы: *в первом классе* – кляксографии, набрызга в теме 3 «Изображение основных форм и их частей в графике и живописи»; *во втором классе* – граптографии, акватипии в теме 1 «Язык графики и живописи» и в теме 3 «Композиционные приемы в графике и живописи»; *в третьем классе* – гризайля, техники «по-мокрому» в теме 1 «В мастерской графика и живописца», коллажа в теме 3 «В гостях у художника – пейзажиста, анималиста, портретиста, мастера натюрморта» и в теме 4 «Любимые сюжеты в искусстве. Художник и театр»; *в четвертом классе* техника монотипии включена во все темы, а техника рисунка губкой и штамповка – в тему 1 «Художественный образ в графике, живописи и скульптур» и тему 3 «Образы природы, животных, людей в искусстве».

В учебной программе «Искусство» (авторы Л. Масол, Е. Гайдамака, Н. Очеретяная, О. Дмитренко) предлагаются также в некоторых темах отдельные техники: кляксография, монотипия – при изучении тем «Красота вокруг нас» и «Искусство – волшебное окно в мир» (первый класс); техника

«по-мокрому», коллаж – темы «Времена года и народные праздники», штампование, кляксография – темы «Образы родной земли» (второй класс); коллаж – тем «Путешествие по странам и континентам», «Колокола прошлого, пути будущего» (четвертый класс).

Как видим, разработчики учебных программ предлагают достаточно ограниченное количество нетрадиционных художественных техник, не предусматривая возможности получения новых в результате комбинирования, изменения, экспериментирования. Их изучение на уроках привязано к тематике программ и характеризуется фрагментарностью применения в практике обучения изобразительному искусству младших школьников, что, очевидно, связано с приоритетностью обучения умению и навыкам рисования, лепки и т. д.

Отметим, что программы кружковой работы по художественной деятельности в санаторных школах-интернатах, где младшим школьникам предоставляется больше возможностей относительно художественного экспериментирования, создания новых техник и приемов, а также свободного творчества, на сегодняшний момент не разработаны.

IV. Амплификация художественного опыта учащихся начальных классов в условиях кружковой работы в санаторных школах-интернатах по авторской программе «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками»

Эффективным средством в развитии творческого самовыражения тут выступают крымская природа, легенды и сказки Крыма, которые позволяют увидеть и почувствовать красоту природы региона, при этом расширяют жизненный и художественный опыт детей, дают им толчок для творческого самовыражения. Однако, как показал наш анализ, книг соответствующей тематики для младших школьников нет, а пособия для работы педагогов с ними не разработаны. В найденных нами современных сборниках крымских легенд [144, 153] представлен материал, рассчитанный на взрослую аудиторию, а не адаптированный соответственно возрасту учеников начальной школы. Все это потребовало от диссертанта разработки такой программы кружковой работы.

Разработанная программа позволяет интегрировать произведения фольклора (крымские легенды и сказки) и искусства (в сфере музыки) в содержание уроков изобразительного искусства. Впечатления, полученные учениками в процессе восприятия художественного слова (поэзии и прозы) и картин художников с изображением природы Крыма, они смогут затем воплощать в своей художественной деятельности. Для свободного выражения

этих впечатлений необходимо знание основных понятий изобразительного искусства, а также применение нетрадиционных художественных техник.

При изучении данного курса в процессе занятий у детей воспитываются любовь к крымскому краю и потребность в его узнать о нем больше, что является мощным воспитательным фактором.

Во время работы над созданием художественного образа у учеников появляются интерес к узнаванию нового и любознательность по отношению к искусству, стремление выражать собственные мысли и чувства, свое «Я» в художественных образах, углубляется знание основных художественных понятий (композиции, формы, цвета и др.), идет овладение художественными техниками, совершенствуется умение их применять в процессе творческого самовыражения, зарождаются желание экспериментировать с художественными материалами и инструментами, потребность в продуктивном обсуждении результатов своей творческой художественной деятельности с другими (одноклассниками, взрослыми), происходит переживание событий с позиций эстетических категорий (прекрасного, гармоничного, совершенного и т. д.), формируются умение высказать и передать эмоции и чувства изобразительными средствами, способность применять средства художественной выразительности с целью положительного влияния на свое эмоциональное состояние или состояние других, возникает вовлеченность в процесс сотворчества с детьми и взрослыми.

Цель программы – активизация творческого самовыражения личности младшего школьника посредством изучения культуры и искусства крымского региона, а также в процессе собственной художественной деятельности.

Курс предназначен для младших школьников в возрасте от 7 до 11 лет, количество учеников в каждой группе составляет 10–15 человек. Программа курса рассчитана на 72 часа в год и 2 часа (1 занятие) в неделю. Данные материалы можно использовать и в урочной работе. Курс является пропедевтическим и интегрирует знания по истории родного края, природоведению, изобразительному искусству, трудовому обучению, литературе, музыке, киноискусству и позволяет применять технологию активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов художественными средствами, описанную выше, через познание законов природы.

Структура занятия: а) восприятие *художественного слова* (поэзии, прозы, сказок и легенд и пр.), что в начале каждого занятия настраивает школьников на художественное творчество и помогает создавать яркие образы; б)

восприятие художественных произведений, что предусматривает демонстрацию фотографий, репродукций картин, видеосюжетов, а также наблюдение за реальными природными объектами; в) *сравнительный анализ, интерпретация художественных произведений и природных объектов, их сравнение*. Педагог ориентируется на произведения крымских художников, так как они дают возможность ученикам увидеть особенности колористического решения картин для передачи красоты природы Крыма и использовать их в своих работах; г) *художественное творчество учеников*, что предполагает создание художественного образа объектов родной природы с помощью различных нетрадиционных техник (коллажа, кляксографии, набрызга, граттажа, фроттажа, энкаустики, пуантилизма и др.).

Программа курса представлена в Приложении Е.

Реализация всех педагогических условий в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов происходила путем внедрения специально разработанной ***технологии активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности***.

В широком понимании под педагогической технологией подразумевают системный метод организации всего процесса обучения и усвоения знаний учениками с учетом технических и человеческих ресурсов в их взаимодействии, что имеет целью оптимизацию образования (О. Пехота [211], И. Подласый [214] Г. Селевко [250] и др.). В узком значении технологию, которая выступает организационно-методическим инструментом педагогического процесса, рассматривают как совокупность психолого-педагогических приемов, методов обучения, воспитательных средств (В. Беспалько [27]). А. Ломакин [158] и как систему совместной деятельности учащихся и учителя по планированию, организации и коррегированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Обобщая различные подходы ученых к определению технологии, Л. Масол [170, с. 71] выделила такие основные характеристики технологии:

- она является интегративным способом организации учебно-воспитательного процесса, который направлен на достижение образовательных и воспитательных целей, планирование решения педагогических проблем и управление им;

- как педагогическая технология она предусматривает использование человеческих (учителей и учеников), интеллектуальных (знаний и идей) и технических (средств и приемов организации учебной деятельности) ресурсов;
- непрерывное взаимодействие учителя и учеников, обеспечение обратной связи между ними обусловлено континуальностью технологии;
- технология выступает как процесс достижения гарантированных и воссоздаваемых результатов.

В зависимости от функций педагогического процесса выделяют воспитательные, обучающие, развивающие технологии, однако большинство авторов не делят технологии на дидактические и воспитательные.

Педагогическая технология включает в себя следующие *составляющие*: целевую направленность; научные идеи, составляющие основу исследования системы действий учителя и ученика; критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании [27].

В нашем исследовании *технология активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в их художественной деятельности* мы понимаем как систему процедур поэтапного развертывания процесса художественно-творческой деятельности младших школьников в единстве содержания, методов мотивации учащихся к максимально полному раскрытию своей личности художественными средствами, форм урочной и внеурочной работы, приемов активизации художественного творчества, нацеленных на повышение уровня творческого самовыражения младших школьников.

Итак, *целью* технологии активизации творческого самовыражения является повышение уровня творческого самовыражения учеников начальной школы санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности. Суть технологии заключается в реализации комплекса педагогических средств побуждения младших школьников к самораскрытию и творческому самовыявлению «образа Я» (представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств) в процессе создания и презентации результатов своей художественной деятельности.

Технология базируется на таких научно-педагогических подходах:

- личностно ориентированном, что предусматривает пребывание в центре внимания педагогов ученика, уважение к его интересам и потребностям, развитие его «образа Я» и творческого потенциала;

- системном, при котором личность ребенка формируется целостно, в системе ее психических особенностей, эмоциональных и интеллектуальных процессов, социальных и творческих качеств;
- деятельностном, предполагающем реализацию творческого самовыражения в собственной художественной деятельности ученика;
- средовом, что подразумевает создание наиболее благоприятной эмоционально и информационно насыщенной среды, в которой ученик чувствует себя комфортно, получает впечатления путем познания окружающего мира, развивается и реализует себя благодаря творческому самовыражению.

Общие целевые установки учебно-воспитательного процесса санаторной школы-интерната определялись принципами отечественной дидактики (научностью обучения, его доступностью, наглядностью и др.). Однако они не в полной мере определяют специфику учебно-воспитательной деятельности педагогов, направленной на творческое самовыражение учащихся. Исходя из принципов лично ориентированного обучения [211, с. 26–35] мы определили принципы, лежащие в основе педагогической работы относительно творческого самовыражения учащихся и направленные на повышение уровня творческого самовыражения, продуктивности и креативности художественной деятельности учеников, индивидуализацию обучения и воспитания. К ним относятся следующие *принципы*: личностного творческого целеполагания ученика (учет в обучении и воспитании его личных целей, ориентированных на творческое развитие); выбора школьником своей индивидуальной траектории развития в художественной деятельности (он по согласованию с педагогом определяет основные компоненты образования – содержание, задачи, темп, формы, методы и систему оценивания результатов своего творчества); интегративного образования (основу обучения составляют интегрированные объекты познания – метапредметные, объединяющие разные учебные дисциплины и позволяющие генерировать творческие идеи); творческой продуктивности ученика (главными результатами являются развитие творческих качеств личности, повышение уровня творческого самовыражения, а также продукты художественно-творческой деятельности).

Поскольку технология призвана активизировать творческое самовыражение младших школьников, она разворачивается в определенном временном отрезке и предполагает такие **этапы активизации**: *созерцательно-подражательный, поисково-познавательный, творческо-активный, творческо-репрезентативный, рефлексивный*, на каждом из которых задействована

система форм, методов, приемов, направленных на побуждение младших школьников к самораскрытию и творческому самовыявлению «образа Я» (представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств) в процессе создания и презентации результатов своей художественной деятельности. Методический инструментарий технологии активизации творческого самовыражения позволяет провести младших школьников от этапа зарождения их мотивации к творческому самовыражению в репродуктивной художественной деятельности через отдельные художественно-творческие проявления к активному творческому самовыражению, что способствует развитию личности. Для этого использовались *игровые методы*, призванные повысить мотивацию учеников к творческому самовыражению, активизировать их восприятие и эмоционально-чувственную сферу, обеспечить наполнение их впечатлениями от красоты природы и произведений изобразительного искусства; *исследовательские методы*, направленные на восприятие природы и произведений искусства и активное исследование природных объектов и явлений с выделением их свойств, сравнение художественных образов и образов природы; *проблемно-поисковые методы*; *эвристические методы*; *задания когнитивного, креативного, эвристического типа*; *метод коллективного обсуждения* тем, касающихся искусства; *методы телесного отображения самоизменения интересов, чувств, эмоций*. Также применялся *метод погружения в учебный материал* (адаптация метода «погружение в предмет» М. Щетинина [304], который был подробно описан А. Остапенко [198]).

Данная технология предполагает активное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе санаторных школ-интернатов педагога и учеников, поэтому на каждом ее этапе реализуются *система действий учителя и учащихся* и обратная связь между ними.

Критериями оценки эффективности разработанной технологии выступают прогнозируемые результаты младших школьников после окончания каждого из этапов активизации (промежуточных результатов), а также определение в рамках общего экспериментального исследования динамики творческого самовыражения учеников начальных классов в художественной деятельности согласно разработанным ранее критериям.

Результат. При достижении цели применения технологии у младшего школьника формируется такое качество личности, как активированность, выражающаяся в постоянной готовности к творческим инициативным действиям и в способности творчески самовыражаться средствами художественной деятельности.

Представим этапы технологии активизации, методический инструментарий и прогнозируемые результаты (табл. 3.4).

Таблица 3.4

**Технология активизации творческого самовыражения
младших школьников санаторных школ-интернатов
в процессе художественной деятельности**

Этапы	Метод активизации	Цель применения	Прогнозируемые действия учеников
1. Созерцательно-подражательный	Совместное с учителем восприятие (созерцание) природных объектов	Привлечение внимания учеников, побуждение их к сосредоточенно и внимательности	Наблюдение за природными или художественными объектами (произведениями искусства), любование ими, акцентирование внимания на их особенностях (композиции, деталях, форме, колорите, цвете и т. д.)
2. Поисково-познавательный	Эвристическая беседа	Постановка поисковых вопросов-заданий для учеников, стимулирующих познание изобразительного искусства и способствующего творческому самовыражению	Обследуют природные объекты, художественные объекты (произведения искусства), анализируют, привлекают жизненный опыт, обсуждают, находят характеристики объектов – художественных образов
3. Творческо-активный	Творческое задание. Отображение увеселенных понятий изобразительно-го искусства в создании собственных художественных образов	Реализация полученных знаний в собственном самовыражении (в выполнении учебных заданий и свободном творчестве)	Создание художественных образов
4. Творческо-репрезентативный	Демонстрация и интерпретирование учениками созданных художественных образов	Реализация умения интерпретировать и демонстрировать свои художественные работы	Демонстрация и интерпретирование созданных художественных образов
5. Рефлексивный	Рефлексия	Реализация потребности в обсуждении, демонстрации продуктов творческого самовыражения	Презентация работы и ее обсуждение, анализ собственного процесса и результатов творчества

Разработанная технология рассчитана на годовой отрезок времени, однако после его истечения ученики, которые остаются в санаторной школе-интернате, продолжают ощущать воздействие технологии и повышают уровень своего творческого самовыражения по индивидуальной траектории, намечаемой совместно учеником и учителем.

Существуют определенные *ограничения* в использовании технологии, поскольку она более ориентирована на пространственные виды искусства и несколько ограничивает самовыражение учащихся в других его видах, например музыкальном, хореографическом, театральном и пр., поскольку предложенные в рамках технологии формы, методы и приемы учитывают специфику творческого самовыражения ученика художественными средствами.

Следует выделить особенности технологии активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

1. Цель каждого этапа технологии определена максимально четко и отражается в применении учителем конкретных методов, которые активизируют творческое самовыражение младшего школьника поступательно, что позволяет учителю спрогнозировать результаты того либо иного этапа активизации в виде спектра конкретных действий учеников, т. е. получить обратную связь от ученика в ответ на произведенное относительно него педагогическое влияние – систему определенных методов и приемов.

2. В построении системы методов учитывается специфика протекания творческого процесса вообще и каждого его этапа в частности (мотивации к творчеству, рождения замысла, поиска средств его реализации, воплощения замысла в творческих продуктах, оценки результатов своей деятельности). Использование в развитии творческого самовыражения последовательности методов технологии активизации от этапа к этапу помогает ученику активно расширять опыт творческого самовыражения в разнообразной художественной деятельности.

3. Данная технология применима на уроках изобразительного искусства и во время внеурочной деятельности (кружков, студий), что особенно актуально в условиях санаторной школы-интерната, поскольку ученики находятся в таких заведениях круглосуточно, работа с ними планируется системно и целостно, и это позволяет вводить в учебно-воспитательный процесс с его разнообразными формами (уроками, кружками, прогулками, экскурсиями, лечебной физкультурой, дыхательной гимнастикой и т. п.) этапы технологии активизации

с целью способствовать максимально полному творческому самовыражению воспитанников.

4. В процессе реализации технологии накопленный багаж понятий изобразительного искусства, знаний о его выразительных средствах, многообразных впечатлений относительно произведений и их авторов, художественных умений сразу же применяется на практике – в художественном творчестве ученика.

5. Технология предполагает привлечение учеников к активному экспериментированию с разными художественными, а также бросовым и природными материалами, инструментами, ознакомление с многообразием художественных техник, что содействует максимальному творческому самовыражению.

Таким образом, определение сущности понятия творческого самовыражения, его структуры, особенностей художественной деятельности младших школьников в условиях санаторной школы-интерната позволило разработать следующие педагогические условия, обеспечение которых в практике данных учреждений создает новые возможности и повышает качественный уровень творческого самовыражения младших школьников в их художественной деятельности посредством ознакомления учеников начальных классов школ-интернатов санаторного типа с понятиями изобразительного искусства в контексте познания законов природы; использования регионального компонента в содержании обучения и воспитания младших школьников санаторных школ-интернатов; расширения возможностей творческого самовыражения учащихся 6/7–10 лет в процессе использования нетрадиционных художественных техник; амплификации художественного опыта учеников начальных классов в процессе кружковой работы в условиях санаторных школ-интернатов по авторской программе «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками».

Введению данных педагогических условий в учебно-воспитательный процесс учебных заведений способствует технология активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе их художественной деятельности, которая определяется как система процедур поэтапного развертывания художественно-творческой деятельности школьников в единстве содержания, методов мотивации учащихся к максимально полному раскрытию своей личности художественными средствами, форм урочной и внеурочной деятельности, приемов активизации

художественного творчества, направленных на повышение уровня творческого самовыражения младших школьников.

3.2. Содержание и ход формирующего эксперимента

С целью реализации педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в художественной деятельности был проведен формирующий эксперимент (2010–2013 гг.).

Экспериментальной базой формирующего эксперимента выступили республиканское учебное заведение «Евпаторийская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней», республиканское учебное заведение «Ливадийская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней», республиканское учебное заведение «Феодосийская общеобразовательная санаторная школа-интернат I–III ступеней», ученики которых составили экспериментальную группу. Общее количество учеников в ЭГ составило 61 человек, которые за годы проведения эксперимента обучались в классах со второго по четвертый. Ученики экспериментальной группы испытывали формирующие педагогические воздействия по разработанной нами технологии. Во время формирующего эксперимента контрольная группа в количестве 49 человек находилась в общепринятых условиях работы санаторной школы-интерната и занималась по традиционной методике.

Участие в формирующем эксперименте только учеников санаторных школ-интернатов Крыма было обусловлено необходимостью соблюсти единые условия в экспериментальном исследовании.

С целью изучения педагогами санаторных школ-интернатов теоретических основ и получения практических навыков работы с младшими школьниками в активизации творческого самовыражения в художественной деятельности для учителей изобразительного искусства, начальной школы и воспитателей санаторных школ-интернатов нами систематически проводились научно-практические семинары на темы «Художественно-педагогические технологии в начальной школе», «Методы и приемы активизации творческого самовыражения средствами изобразительного искусства», «Нетрадиционные художественные техники. Активизируем творческое самовыражение младших школьников в урочной и внеурочной работе», а также серии мастер-классов по ознакомлению учителей с нетрадиционными техниками изображения.

Расширению опыта учителей в активизации творческого самовыражения учащихся способствовали разработанные нами программа и система занятий кружка для младших школьников по художественной деятельности «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками», представленный на методических объединениях учителей начальных классов, изобразительного искусства крымского региона и разных областей Украины. Материалы курса адаптировались в учебно-воспитательном процессе учебных заведений Крыма – в урочной (уроки изобразительного искусства и трудового обучения в начальной школе) и кружковой работе.

Рассмотрим детальнее содержание работы по активизации творческого самовыражения учеников начальных классов в художественной деятельности на формирующем этапе экспериментального исследования.

Как мы уже указывали выше, реализация педагогических условий происходила путем внедрения технологии активизации творческого самовыражения учеников начальных классов в учебно-воспитательный процесс санаторных школ-интернатов. На каждом этапе технологии активизации были применены соответствующие методы и приемы.

На первом (созерцательно-подражательном) этапе работа с учащимися направлялась на активизацию их восприятия и эмоционально-чувственной сферы, обогащение впечатлений младших школьников относительно красоты и многообразия окружающего мира, привлечение их внимания к объектам природной среды, произведениям искусства, а также ознакомление с разнообразием художественных материалов и инструментов и их выразительными возможностями.

В реализации *первого педагогического условия* – овладения младшими школьниками понятиями изобразительного искусства в контексте познания законов природы педагог во время проведения обязательных в санаторных школах-интернатах режимных моментов (*прогулок на свежем воздухе, мини-экскурсий, ходьбы по терренкуру*) предлагал второклассникам наблюдать за природой, характеризовать ее объекты и явления, сравнивать их в разное время суток и разные времена года (*метод наблюдения*). Предложенные *вопросы-стимулы* (Как вы думаете, что, если...?», «Что произойдет, если...?») стимулировали учеников подмечать особенности объектов природы, размышлять о них, высказывать свое мнение, включаться в диалог. Попутно учитель доносил до учеников мысль о том, что в природе много такого, что используется в изобразительном искусстве. Так, во время прогулки педагог акцентировал внимание на характерных особенностях объектов природы

(красивом выступе скалы, живописном изгибе ручья и пр.), предлагал понаблюдать за ними в разное время суток (изменяются ли краски, появятся ли тени, какими будут очертания деревьев и т. д.).

Интересными и полезными с точки зрения развития глазомера, наблюдательности учеников стали *игры-упражнения* «Зоркий глаз», «Чувствительные пальчики», «Внимательное ухо», в которых они обращали внимание на характеристики тех либо иных природных объектов, учились их выделять и называть. Так, ученики с закрытыми глазами определяли звуки природы – шелест листьев, звон ручья, шум моря (*метод наблюдения*), а также устанавливали на ощупь разные природные материалы (кору деревьев, камни, сухоцветы, иглы сосны).

Данный этап технологии предполагал *обсуждение природных объектов* и их особенностей *в группе школьников*, что предполагало охарактеризовать объект, описать его свойства, подбирая соответствующие прилагательные или другие части речи. С помощью таких слов-характеристик ученики могли передать красоту, особенности формы и цвета объектов природы (*художественные игры-упражнения* «Опиши словами ветер (горы, море, небо...»). Таким способом учитель показывал ученикам, что в природе каждый объект достоин внимания, – важно лишь замечать особенности, которые делают его неповторимым, только тогда эту красоту можно воплотить в своих работах.

Итак, наблюдение за природой и изменениями в ней помогали педагогу подводить учеников к *понятиям изобразительного искусства*, например к знаниям о классификации цветов (холодные, теплые), законов воздушной и линейной перспективы. Младшие школьники делали выводы о том, что в природе каждый предмет имеет много оттенков цвета, которые меняются в зависимости от времени года и суток, освещения, погодных условий и др. Например, морская вода ближе к берегу кажется более зеленой (синяя вода и желтый песок дают вместе зеленый цвет), а все удаляющиеся предметы становятся более холодными по цветовым оттенкам и меньшими по размеру, так они и изображаются и на полотнах художников.

Живое общение с природой было продолжено посредством *исследовательской работы в малых группах*. Каждой группе предлагались природные материалы, собранные во время *походов, экскурсий, прогулок* (листья, цветы, камни, ракушки, высушенные корни деревьев и т. д.). Необходимо было: а) рассмотреть разные природные материалы, б) указать цвет, особенности форм; в) определить их состояние и настроение, которое они вызывают; г) придумать игры с природными материалами и поиграть в них.

Задание предполагало активное и продуктивное взаимодействие между учениками, которые при помощи зрительных и тактильных ощущений изучали природные материалы, делились своими впечатлениями с другими.

Итак, методы наблюдения и исследования природы, художественные игры-упражнения, игры с природными материалами, в ходе которых ученики знакомились с законами природы, готовили младших школьников к самостоятельным открытиям в области изобразительного искусства, постижению его понятий (ритма, композиции, цвета, колорита и пр.).

Опишем этот процесс на примере познания понятия «симметрия». Так, наблюдая за бабочками во время *прогулок*, ученики заметили разнообразие форм, цвета и узоров крылышек этих насекомых. Затем школьникам *на уроке музыки* предлагалось изобразить под музыку (П. Чайковский, «Вальс цветов», «Вальс снежных хлопьев» или другую) движения бабочки, чтобы понять, насколько они плавны и красивы (*пластическая импровизация*). Согласно действующей в период формирующего эксперимента программе «Изобразительное искусство для 1–4 класса» (авторы Р. Шмагалю, Ж. Марчук, И. Вачкова и другие) целесообразным представилось выполнение учениками *практического задания* «Танец бабочек» во втором классе при изучении темы 3 «Композиционные приемы в графике и живописи». Задание предварялось *видеорядом*, показывающим разнообразных бабочек в природе с музыкальным сопровождением, а также *эвристической беседой*, предусматривающей вопросы «Одинаковы ли крылышки у одной бабочки?», «В чем сходство крылышек у разных бабочек, а в чем отличие?». В процессе обсуждения ученики самостоятельно пришли к выводу, что форма, цвет и узор крыльев у бабочки представлены в зеркальном отражении. После этого учитель вводил понятие «ось симметрии» – у бабочки осью является ее тельце, относительно которого и «копируется» узор на одном и втором крылышке. Ученики называли другие примеры симметрии в природе или в повседневной жизни (листья, цветы, тело и лицо человека, стрекозу, божью коровку).

Расширению художественных впечатлений учеников вторых классов способствовал на уроке изобразительного искусства *просмотр репродукций* картин крымских художников на соответствующую тематику (В. Гребенников, «Опушка букового леса на крымском горном склоне. Бабочки-бархатницы», «Бабочки нашего двора», А. Осеева, «Бабочки» и др.). Анализ художественных образов в *фасилитированной дискуссии* («Что происходит на картине?», «Что еще на ней происходит?») помог ученикам рассмотреть красоту, изящество форм и цветов данных насекомых и подготовил их к выполнению *творческого*

задания в нетрадиционной технике. Используя кляксографию, ученики создали свою неповторимую бабочку: образованное в результате накапывания краски цветное пятно дорисовывали фломастерами, ручкой или карандашами, и появлялись части ее тела. Итак, предложенное ученикам задание дало возможность овладеть новым понятием (симметрия), проявить свои творческие способности (придумать бабочку – реальную, фантастическую, сказочную) и познакомиться с новой техникой изображения – кляксографией.

Расширению возможностей творческого самовыражения способствовали ознакомление учеников с творчеством крымских художников и мастеров декоративно-прикладного искусства (в соответствии со **вторым педагогическим условием**). Так, в третьем классе учитель систематически предлагал испытуемым для восприятия на уроках изобразительного искусства *и во время занятий кружка произведения* искусства разного рода – сказки, легенды, репродукции картин, произведения декоративно-прикладного искусства. Согласно программе кружка школьники знакомились с разными видами и жанрами изобразительного искусства на примере работ крымских художников и мастеров декоративно-прикладного искусства (Приложение Е.1) в рамках реализации **четвертого педагогического условия**.

После *прослушивания сказки* (все сказки и легенды были адаптированы и упрощены с учетом особенностей младшего школьного возраста) предлагалась *беседа* с вопросами, призванными активизировать творческое самовыражение школьников. Так, например, на занятии кружка по теме «Медведь-гора» после ознакомления школьников с легендой им были предложены следующие вопросы: «Какие моменты в легенде тебе показались грустными, а какие – развеселили тебя?», «Если бы ты оказался на месте юноши или девушки из легенды, ты бы остался жить с медведем?», «Как можно по-другому закончить эту сказку?», «Какой ты видишь эту гору?» В процессе беседы со стороны учителя поощрялись любые высказывания учащихся, касающиеся отношения к героям легенды, не допускалась критика ни со стороны учителя, ни со стороны одноклассников. Младшие школьники учились высказывать свое мнение, аргументировать его, прислушиваться к ответам других в процессе интерпретации художественного произведения. Такой анализ-интерпретация содержания легенды способствовал рождению замыслов собственных художественных работ.

С целью повышения интереса к творческому самовыражению экспериментатор предоставлял младшим школьникам некоторое количество времени на уроках изобразительного искусства для *свободного творчества*. Во

втором классе ученики с удовольствием знакомились с изобразительными и выразительными возможностями разных художественных материалов (разных видов бумаги, картона, пастели, угля, восковых мелков, масс для лепки и т. п.), используя различные приемы работы – мять, хлопать, отрывать, черкать и др. Интересные открытия сделали школьники при взаимодействии с материалами, которыми, как оказалось, можно что-то изображать (снегом, ягодами, кисельной массой, тестом, детским кремом для рук, мыльной пеной и т. д.), – педагог показывал отдельные приемы работы с ними, а далее предлагал ученикам самостоятельно поэкспериментировать (*игры-эксперименты с художественными материалами*). Данные упражнения способствовали накоплению багажа техник, необходимых при воплощении образов.

Так, например, в творческом задании ученикам могли предлагаться только тематика и определенные (или разные) материалы. Выполняя *тематическое задание «Разбушевавшееся море»* (третий класс, тема 1 «В мастерской графика и живописца»), ученики в аудиозаписи слушали шум моря и создавали разные художественные образы – море в разное время года и суток, в разном «настроении» и др. Однако не все ученики смогли воплотить свои замыслы, что объяснялось ими неумением рисовать красками, неудобством работы с таким материалом (краски растекаются, пачкают руки и работу) и вызвало неудовлетворенность результатом («хотели нарисовать веселое море, но получилось нечто другое» и т. п.). Это свидетельствовало о необходимости обучения школьников определенным техникам и подало педагогам мысль предложить воспитанникам использовать хорошо знакомые им «инструменты» – пальцы рук и ладони, а также песок как материал для творчества. Ученики на прогулке возле моря с закрытыми глазами слушали звуки морского прибоя, фантазировали на морскую тематику и рисовали образы моря на песке руками, палочками, ракушками, камешками. Результаты позволили экспериментатору сделать вывод: 6–8-летним детям проще самовыражаться с помощью тех инструментов и материалов, которые гарантируют быстрый результат (отпечатков рук на мокром песке, складывания изображения из камней, рисования палочкой на песке и пр.). Таким образом, реализовывалось *третье педагогическое условие – расширение возможности творческого самовыражения учеников в процессе использования разнообразных нетрадиционных художественных техник*.

В качестве примера опишем освоение школьниками одной из *нетрадиционных техник* – набрызга (разбрызгивания капель краски с помощью специального приспособления, которое можно заменить зубной щеткой и

стекой или чайным ситечком) в ходе кружковой работы (*художественные эксперименты*). В комнате были расставлены столы с закрепленными листами ватмана и другими материалами. Ученики, держа зубную щетку в левой руке, набирали ею немного краски, а стекой в правой руке проводили быстрыми движениями по поверхности щетки, направляя брызги на бумагу. Педагог предлагал рассмотреть получившийся эффект и подумать, какие образы можно запечатлеть при помощи данной техники. Подключив воображение, школьники пришли к выводу, что таким приемом хорошо изображать «воздушные» образы, например «облака в горах», «морскую пену», «туман в лесу» и т. д. В ходе нескольких упражнений воспитанники быстро овладели новой техникой и могли создавать разные образы («звездное небо», «далекие галактики», «мелкий дождь», «россыпь камней» и пр.), непохожие один на другой, что доставляло ученикам удовольствие от процесса и результатов своего творчества.

Параллельно с восприятием природных объектов и обучением различным художественным техникам третьеклассникам в процессе внеурочной работы предлагались *художественные эксперименты*, которые предполагали более сложный результат, к примеру, добиться в процессе экспериментирования новых художественных эффектов для воплощения того либо иного явления природы (тумана, дождя, града), особенностей предметов (спелого яблока, пушистого ковра, гладкой поверхности стола) и т. д.

Педагог мог направить эксперименты учеников в определенное поле деятельности, дав им стимул для творчества – картину и предложив поэкспериментировать в технике художника (например, в технике пуантилизма – рисования при помощи точек). Тем самым учеников поощряли получать различные художественные эффекты, формируя таким образом «базу» способов изображения окружающего мира. Подобные эксперименты дополнялись во внеклассной работе *беседами* на темы изобразительного искусства, в ходе которых ученики сравнивали природные объекты с художественными образами на картинах художников, используя такие приемы, как *сопоставление, доказательства, обобщение, выдвижения гипотез, перенос знаний в новую ситуацию, использование аналогии и др.*

Так, например, на *занятии* по программе кружка «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками» во втором классе (тема «Холодное сердце») ученики смотрели видеопрезентацию с изображением разных медуз и, услышав информацию о них, обсуждали их форму, цвет, затем педагог просил высказать предположение о том, какими способами лучше

изобразить медузу. Школьники решили, что необходим такой материал, который бы позволил отобразить полупрозрачное тело медуз. Вместе с учителем они экспериментировали: смешав акварельную краску с клеем ПВА, получили соответствующую массу для рисования медузы. Затем воспитанники самостоятельно смешивали на палитре краску с клеем и рисовали ею свои картины. Отметим, что в процессе экспериментов ученики выяснили: если клей не высох, то он был белого цвета, краска на нем не растекалась, а чтобы получить цветную массу, требовалось механическое смешивание красок на клеевой основе; если клей высыхал, то капля или полоска клея становилась прозрачной, твердой и рельефной и не могла смешиваться с краской. Таким образом, младшие школьники практическим путем усвоили, что изображение может получиться выпуклым, рельефным; клеевая полоска имеет белый цвет, а при высыхании становится прозрачной и твердой.

Стимулируемые учителем школьники смогли сформулировать несколько правил рисования такими материалами: для получения тонкой линии рисовать нужно, проводя носиком флакона с клеем по карандашному эскизу и легко нажимая на флакон; для получения толстой линии – чуть сильнее нажимать на флакон; чтобы получить штрихи, необходимо резко отрывать флакончик от линии и через небольшой промежуток опять возобновлять ее; точки получаются путем точечного касания бумаги, размер точек можно регулировать при помощи нажатия на тубик. **Примеры работ учеников представлены в Приложении В.3.**

Как видим, использование *исследовательских приемов* позволяло развивать художественные умения, получать новые способы изображения, выделять особенности работы с различными материалами, что важно при создании художественных образов.

Также данные приемы способствовали появлению у воспитанников разных вариантов использования одной и той же художественной техники в поиске выразительных образов. Например, в ходе выполнения *тематического задания* «Таинственный лес ночью» (программа «Изобразительное искусство для 1–4 класса», тема 1 «Язык графики и живописи») третьеклассники при освоении техники кляксографии были погружены педагогом в сказочную ситуацию (*художественная игра-упражнение* на основе сказочных сюжетов): «Помните, как Буратино расстроил Мальвину тем, что поставил на лист бумаги огромную чернильную кляксу, и был за это наказан? Мальвина наверняка не знала, что существует такой замечательный способ рисования, как кляксография».

Далее учащиеся преобразовывали кляксы-пятна в легко узнаваемые ветви деревьев. Педагог предлагал рассмотреть полученные изображения и, добавляя элементы, создать свой сказочный лес. Таким образом, в процессе выполнения упражнений младшие школьники закрепляли способы изображения с применением нетрадиционных художественных техник и нарабатывали умения, одновременно у них развивалась потребность в выражении себя в рамках учебных задач и в свободном творчестве.

На *уроке* изобразительного искусства по теме 3 «Композиционные приемы в графике и живописи» в третьем классе предлагалось тематическое задание «Праздничный букет». Для создания впечатляющих и ярких образов педагог предварительно познакомил учеников *в ходе кружковой работы* с техникой штамповки мятой бумагой: они изготовили своими руками бумажные комочки-штампики различными способами; приготовили краски разных цветов на пластиковых тарелках. В результате *экспериментирования* со штампами на бумаге школьники обнаружили, что отпечатки от комочков бумаги образуют нечеткие размытые следы, а формы создаваемых пятен чаще всего получаются самыми неожиданными, и пришли к выводу: техника штамповки мятой бумагой позволяет делать плавные переходы от одного цвета к другому, варьировать насыщенность тона оттиска, получать интересные и неожиданные эффекты. Это создает благоприятную почву для фантазирования, дорисовывания и придумывания выразительных художественных образов. Так у младших школьников развивались представления о выразительности средств при создании образов, о многообразии художественных способов творческого самовыражения, что помогает создавать оригинальные образы и др.

В конце года знания учеников третьих классов о технике рисования мятой бумагой были дополнены и углублены. В процессе *экспериментирования* в данной технике ученики смогли выделить следующие особенности: 1) на насыщенность изображения влияет соотношение краски и воды (чем больше краски, тем насыщеннее цвет); 2) эффект рисования получается разным в результате более сильного или, наоборот, более слабого сминания бумаги и образования комочков из нее; 3) можно достигать разного эффекта, смешивая или не смешивая цвета (для каждого цвета нужен свой «штампик»).

Таким образом, применявшиеся на данном этапе игровые и исследовательские методы способствовали первым проявлениям творческого самовыражения учеников – в художественном экспериментировании, в интерпретации произведений, при создании собственных работ.

Младшие школьники в контрольной группе изучали понятия изобразительного искусства, художественные техники в рамках учебных программ («Изобразительное искусство», «Искусство»).

В ходе *второго – поисково-познавательного этапа* ученики погружались в познавательно-творческий процесс путем предоставления стимулов для художественного творчества (соответствующей информации, фактов, произведений) с применением метода погружения (адаптация методики М. Щетинина), проблемно-поисковых и эвристических методов обучения во время уроков, занятий кружков, экскурсий и др. Это способствовало накоплению массива информации в концентрированном виде, обсуждению ее учениками с привлечением своего жизненного и художественного опыта и продуцированию неизвестного ранее результата (в виде идеи, предположения, высказывания в вербальной форме, замысла будущей композиции). В ходе реализации замыслов в самостоятельном художественном творчестве ученики применяли усвоенные знания по изобразительному искусству и другим предметам, комбинировали приемы и способы художественной деятельности, придумывали новые техники.

Предоставление ученикам информации на темы природы, искусства, самих художественных произведений побуждало учеников эмоционально переживать, осмысливать услышанное и увиденное, высказывать свои мысли, делиться с одноклассниками впечатлениями, рассуждать на темы искусства (*метод погружения*). В учебно-воспитательном процессе санаторной школы-интерната применялись *однопредметное, двухпредметное, тематическое и эвристическое погружение в учебный материал*.

Однопредметное погружение предполагало обращение младших школьников к художественной деятельности в течение одного дня; для этого, кроме урока изобразительного искусства, данной деятельности отводилось в начальной школе специальное время на разных уроках, когда ученики овладевали приемами художественной деятельности. Так, например, во втором классе при ознакомлении учеников со способами изображения окружающего мира учитель рассказывал, что человечество в процессе своего культурного развития изобрело разные способы, позволяющие передать красоту природы, человеческого тела, разнообразия флоры и фауны. На уроке изобразительного искусства (тема 3 «Композиционные приемы в графике и живописи») во втором классе (реализация *третьего педагогического условия – введение регионального компонента в содержание художественного обучения и воспитания в санаторных школах-интернатах*) в качестве примеров разных

способов изображения были представлены различные репродукции картин А. Москаленко «Цветущее дерево», А. Моисеенко «Сирень в Севастополе», Т. Шевченко «Ирисы», «Глициния цветет», А. Чеботару «Гибискус», Р. Фалька «Весна в Крыму», М. Волошина, «Акварель», И. Крачковского «Весна в Крыму», фотографии В. Еременко и др. Ученики внимательно рассматривали репродукции (*восприятие художественных произведений*). Затем им было предложено выбрать наиболее привлекательные для них работы, определить, в какую простую геометрическую фигуру вписываются все элементы композиции на картине, выделить особенности изображения крымской природы художником. Ученики сделали вывод, что для изображения природы художники выбирали акварельные или масляные краски, используя разные приемы живописи, а также запечатлели виды природы на снимках, прибегнув к искусству фотографии и др.

Процесс знакомства с разнообразием способов изображения продолжался в течение всего учебного дня. На *уроке природоведения* ученики открыли для себя рисование углем, корой дерева, травой, рассматривали полученные следы на бумаге. На *уроке чтения* младшие школьники декламировали стихотворения о природе, выделяли из них прилагательные, которые подчеркивали характерные черты того либо иного объекта природы; педагог акцентировал внимание учеников на том, что слова являются таким же средством выражения поэтом своих чувств, как у художника – краски. На *прогулке* после уроков ученики второго класса смогли отобразить свое настроение при помощи сухих листьев, веточек, коры деревьев и прочих природных материалов. На занятии же *кружка* по художественной деятельности младшие школьники познакомились с так называемой наскальной живописью, когда острой палочкой процарапывают изображение по тонированной коричневой краской поверхности листа. Ученики рассматривали на фотографиях сделанные в пещерах первобытными людьми рисунки, в которых те отображали разные моменты своей жизни.

При *двухпредметном погружении* изобразительное искусство в течение нескольких дней чередовалось с другой дисциплиной, например математикой, чтением, природоведением (предметом другой словесно-знаковой системы), что позволяло обеспечить углубленное усвоение учащимися целостных блоков изучаемого материала, дифференциацию и индивидуализацию обучения; повысить мотивацию учения и создать нужную психологическую атмосферу. Метод двухпредметного погружения в учебный материал сыграл существенную роль в обучении детей санаторной школы-интерната, поскольку предполагал

задействование у детей обоих полушарий головного мозга при их равномерной загруженности, что положительно повлияло на их здоровье. Метод практиковался в конце четвертей, когда обобщался учебный материал по одной или нескольким темам, что было особенно важно при закреплении общих для многих предметов понятий (ритма, симметрии и др.).

В конце полугодия или учебного года в санаторной школе-интернате реализовывалось *тематическое погружение*, или *погружение в образ*, – метод, который объединял в одно целое все предметы учебного плана и послеурочную работу. Тематическому погружению в образ «Весна пришла» отводилось время в течение учебной недели, в ходе которой ученики изучали животный и растительный мир крымского края, особенности его пробуждения в весеннюю пору. Так, ученики младшей школы на *утренней гимнастике* встречали восход солнца. На разных *уроках* в классе они познавали информацию, которую несет понятие «весна» (весна как пробуждению природы, как начало работ в земледелии, как утро всего года): на уроке изобразительного искусства «Весенние фантазии» второклассники рассматривали весенние пейзажи крымских художников; на уроке чтения читали стихи о природе, в курсе природоведения изучали строение цветка и рисовали графики цветения разных цветов весной, на уроке музыкального искусства исполняли веснянки, водили хороводы, на уроке математики считали количество семян для посадки, рассчитывали, сколько понадобится техники для земляных работ; в *кружковой работе* учились простым приемам составления икебаны, а также принимали участие в конкурсе художественной декламации на лучшее чтение стихотворения о весне.

В *эвристическом (метапредметном) погружении* учитель организовывал такую деятельность воспитанников в учебно-воспитательном процессе, которая была им интересна своим содержанием, в которой они изучали новое, реализовали знания понятий изобразительного искусства, свой жизненный и творческий опыт, а также получили и осознали свой личный результат в виде нового творческого продукта – идеи, способа изображения, художественной работы и т. д. Так, например, на разных уроках в течение дня четвероклассникам предоставлялся блок материала, который помог бы ученику в конце дня открыть для себя новое понятие, знание, определить объект познания. На уроке музыки ученикам показывали на фотографиях старинный музыкальный инструмент – лиру и рассказывали о ней, о ее «внучке» арфе; ученики слушали музыкальные произведения, в которых звучала арфа, и на уроке изобразительного искусства смогли ее нарисовать. На природоведении

школьники в рамках исследовательского проекта «Земля – планета Вода (касательно природы океанов) познакомились с особенностями организмов, обитающих в морских глубинах, в том числе губок. После получения таких блоков информации на занятии кружка по художественной деятельности учитель предлагал выполнить *творческое задание*: вспомнить, какие удивительные существа живут в море (рыба-клоун, рыба-луна, рыба-молот, морской конек, каракатица и др.), пофантазировать и подумать, какой удивительный организм или животное, живущее в воде, могла еще создать природа. У учеников родилось множество вариантов (морской гриб-зонтик, коралл-труба, спиралевидные водоросли). После этого учитель демонстрировал фотографию хищной губки-лиры, обитающей недалеко от берегов Калифорнии, не называя ее, и просил придумать название этого организма и рассказать о нем. Школьники подметили, что он похож на музыкальный инструмент лиру, живет на дне моря или океана, поскольку располагается на песке, и дали варианты названий, среди которых были очень близкие губке-лире – этому удивительному звездообразному организму. Затем четвероклассники вместе с учителем определили формы дальнейшего изучения материала в данном контексте и представления результатов своей работы (альбом рисунков морских обитателей, рассказы о них, подборка фотографий, изготовление коллажа, информация из сети Интернет, серия рисунков-эскизов, иллюстрации к художественной книге и т. д.). Как видим, подобное погружение обеспечило каждому ученику личный результат в виде творческого продукта, зависевший от индивидуальных способностей, наклонностей, желаний.

Подобное изучение особенностей крымской природы на уроках разных циклов способствовало возникновению новых замыслов, ведь ученики начальной школы чрезвычайно чутки к окружающей их красоте в искусстве, природе, в окружении, что отражается на их художественном творчестве. В этой связи используемые на уроках произведения изобразительного искусства стимулировали воспитанников создавать свои работы (*творческая работа по мотивам произведений художников*). Как пример может рассматриваться создание младшими школьниками изделий из глины на уроке по программе «Изобразительное искусство для 1–4 класса» в теме 2 «В мастерской скульптора, архитектора и народных мастеров» – тематическое задание «Лучшее изделие гончара» (третий класс). Стимульным материалом для художественного творчества выступили тщательно подобранные работы мастеров из разных материалов и с разным целевым назначением, что

позволило реализовать *второе педагогическое условие* – введение регионального компонента в художественное образование (табл. 3.5).

Таблица 3.5

**Ориентировочный перечень работ
крымских мастеров гончарного искусства**

№ п/п	Автор	Название работы	Год	Материал	Назначение изделия
1	Гусейнов Э.	«Сураиль»	2010	Терракота, лощение, вошение, дымление	Посуда для жидкости
2		«Къошкбулакъ»	2008		Посуда для топленого масла
3		«Куза»	2008		Посуда для консервирования овощей
4		«Бардагъ»	2009		Посуда для воды
5		«Гупам»	2008		Посуда для воды
<i>Продолжение таблицы 3.5.</i>					
6	Корсун Л.	«Амур и Психея»	1996	Терракота, ангоб	Кофейник
7		«Посвящение гончару»	1988		Кувшин
8		«Похищение Европы»	1988		Амфора

В ходе восприятия работ мастеров ученики рассматривали изделия гончарного искусства и определяли их назначение, материал, общие и отличительные признаки, средства выразительности, стилизованную природную форму. В *творческом задании* придумать идею своего изделия из глины по мотивам увиденных работ мастеров, назвать его и презентовать свою работу, ученики создали разнообразные предметы посуды, украсили их узорами и простыми орнаментами. Педагог помогал ученикам в презентации своих работ *вопросами* («Что за изделие ты создал? Для чего оно предназначено? Удобно ли его использовать в быту? Можно ли такими изделиями украсить дом?»). Важно, что ученики изготовили не только образцы привычной посуды, но и сосуды для животных из сказок («Миски для трех медведей», «Кувшин для журавля»), для фантастических существ («Столовый набор для космических пришельцев»). Интересным для учеников стало *поисково-творческое задание* «Какие вопросы ты хотел бы задать мастеру?», в котором они придумывали вопросы, касающиеся как предназначения изделий, так и технологического процесса: какую глину использовать для разных

предметов, как получить такую либо иную форму, как лучше и целесообразнее украсить изделие и т. д.

Добиться выразительности в создании творческих продуктов – рисунков, скульптур, поделок помогали *задания-сравнения* природных объектов и художественных образов, их отображающих. Так, во время *прогулок* педагог рассказывал школьникам о действии законов ритма в природе, и они вместе искали примеры их проявления (приливы и отливы, смена дня и ночи, частое и редкое расположение деревьев, листьев на ветке и др.). На *уроке* по теме 4 «Композиционные приемы в скульптуре и декоративно-прикладном искусстве» (второй класс) ученики знакомились со стилизацией и ритмом как средствами создания орнаментов и рассматривали орнаментальные композиции народных мастеров (М. Чурлу, крымскотатарские орнаменты). Процесс обсуждения активизировался заданиями «Найди одинаковые элементы и части», «Сравни в разных орнаментах расположение повторяющихся элементов или узоров», «Сравни орнаменты и найди одинаковые элементы». Так младшие школьники приходили к определению ритма и его особенностей: ритм – это повторение, чередование отдельных элементов, которые выражают настроение в художественном произведении, влияют на наши чувства. Изобразив узоры на листе бумаги, ученики придумывали им названия: ускорющийся и замедляющийся, бурный и спокойный, прерывистый и непрерывный.

Насыщение учеников художественной информацией через погружение в познавательно-творческий процесс позволило отметить большую заинтересованность учеников изобразительным и другими видами искусства, поиск новых сведений, инициирование обсуждений в группе на темы искусства, самостоятельное продуцирование творческих идей. Так, ученики третьего класса не только заинтересовались *работами крымских художников и мастеров*, которые они рассматривали на уроках и кружковых занятиях, но и отыскивали в художественных альбомах, иллюстрациях к книгам и других доступных источниках визуальный материал на определенные темы. Например, при изучении понятия «контраст» и серии наблюдений за контрастами в природе (на *прогулках, мини-экскурсиях, во время ходьбы по терренкуру*) Мария С. привлекла своих одноклассников к рассматриванию иллюстративного материала «Книги по чтению» Т. Попова и И. Лапшина, а также рассказала на кружке о выразительных особенностях контраста, который использовал в своих полотнах В. Васнецов («Богатыри», «Три царевны подземного царства»), упомянула и цветовой контраст в пейзаже И. Левитана «Золотая осень». Саша В. после наблюдения за действием законов оптики в природе и изучения

особенностей изображения в разное время суток на уроке отобрал из набора открыток с репродукциями произведений И. Айвазовского те, на которых можно было увидеть подтверждение этих законов, – «На острове Родос», «Морской вид при луне», «Вид моря с гор при закате солнца».

Важно, что педагоги расширяли художественный опыт школьников, предлагая разнообразные в творческом решении *образцы художественных работ* мастеров и художников, которые ученики анализировали в *фасилитированной дискуссии*. Вопросы-стимулы, использованные в данном методе («Что происходит на картине?», «Что еще на ней происходит?», «Что из увиденного наводит тебя на такие мысли?», «Что ты можешь сказать о времени и о месте действия на картине?»), способствовали разностороннему обсуждению картин – их содержания, образов, средств и приемов изображения. Дискуссии приучали младших школьников высказывать свои мысли, аргументировать выводы, выслушивать ответы других учеников, дополнять их и в результате углублять свои познания в области изобразительного искусства.

Повышению самостоятельности и активности творческого самовыражения способствовал *метод незавершенных ситуаций*, в котором были использованы художественные произведения. От учеников требовалось проанализировать ситуацию и применить свои знания и умения, предложив те либо иные способы изображения. В данном методе использовались репродукции картин художников, содержание которых было младшим школьникам доступно, а сюжет – интересен (В Васнецов, «Аленушка», П. Пикассо, «Портрет сына Паоло в костюме Пьеро», З. Серебрякова, «Автопортрет в костюме Пьеро», П. Кончаловский, «Марго танцует», Д. Веласкес «Портрет инфанты Маргариты», М. Чюрленис, «Сказка» и др.).

Так, в третьем классе учитель рассказал историю о художнике, который, оказавшись в лесу, увидел, как девочка встретила павлина и внимательно рассматривала его красивое оперение, наблюдала за его повадками, ласково говорила с ним, чтобы павлин не испугался и позволил себя рассмотреть. Художник решил запечатлеть все это. Однако он успел нарисовать только девочку (*демонстрирование фрагмента картины П. Холодного «Сказка о девочке и павлине»*). Далее история прерывалась. Учитель предложил придумать ее завершение и рассказать, как ученики нарисовали бы павлина – в какой технике, какими материалами. Образ девочки, как и сама ситуация, заинтересовал школьников: они предложили несколько вариантов окончания истории («Художник заболел и не смог завершить картину», «Художник получил большой заказ и временно отложил эту работу», «Сделал несколько

эскизов птицы и пока не смог остановиться ни на одном» и др.), а также техник изображения птицы (пальчиковая и пластилиновая живопись, рваная аппликация), что засвидетельствовало продуцирование учениками новых идей и способов их воплощения.

На данном этапе педагог предоставлял широкие возможности для практикования учеников в комбинировании способов и приемов изображения, придумывании новых техники и применении их в своем творчестве. Учитель предлагал разнообразные *игры-упражнения*, чтобы школьники ощутили разные эмоции и настроения, смогли их вербально выразить, а затем передать в *творческих заданиях* («Какое настроение у моря?», «О чем шепчут деревья своим листьям?», «Что навевает ветерок?» и др.). Экспериментатором сделан вывод о тесной взаимосвязи эмоционально-чувственной сферы учеников с выбором ими техник изображения, позволяющих выразить то либо иное настроение и состояние. Так, по программе «Изобразительное искусство для 1–4 класса» (третий класс) при изучении темы 3 «В гостях у художников – пейзажиста, анималиста, портретиста, мастера натюрморта» в тематическом задании «Каким бывает море?» младшие школьники *воспринимали и анализировали* специально подобранные педагогом работы с одинаковыми или сходными названиями, которые ученикам не сообщались: И. Айвазовский, «Черное море», В. Конев, «Черное море», Н. Осипенко, «Черное море», М. Новикова, «Черное море», Т. Шевченко, «Азовское море». Третьеклассникам надо было *рассмотреть одну из картин и высказать свои впечатления от нее*, за 5 минут подобрать как можно больше вариантов ее названия. Результаты задания показали, что школьники смогли определить настроение произведений и отобразили их в своих названиях: «Игривое море», «Море хохочет», «Море задумалось», «Море волнуется», «Строгое море» и т. д. Поскольку каждая картина вызывала определенные эмоции, учитель предложил *сгруппировать* их по эмоциональной окраске. В процессе анализа художественных работ младших школьников стимулировали вопросы педагога: «Как художнику удалось отобразить такое состояние моря на картине?», «Какую цветовую гамму выбрал живописец?», «Какие средства выразительности он применил?» и др.

В результате подобных заданий ученики приходили к пониманию того, что ценность художественных средств заключается в их особых возможностях: зная определенные правила работы с ними, можно выразить свое внутреннее состояние, донести до других людей свои мысли и чувства, которые становятся понятными другим. Восприятие картин, беседы дополнялись *этюдами*: быстро

отобразить, используя выразительные особенности линий, точек или определенной цветовой гаммы, настроение персонажей сказки, песни, свое собственное. Обсуждение проходило в парах и мини-группах, в ходе его один участник демонстрировал свой этюд, а другой или другие отгадывали настроение, эмоцию и аргументировали высказанное.

Важно подчеркнуть, что в формирующем эксперименте педагоги активно вовлекали учеников в творческое самовыражение в целостном учебно-воспитательном процессе школы-интерната (тем самым реализовывалось *четвертое педагогическое условие*). Задания, которые выполнялись в кружковой работе, находили продолжение в учебной деятельности, на уроках, и наоборот. Если ученики на занятиях кружка осваивали нетрадиционную художественную технику, знакомились со свойствами различных художественных материалов, то на уроках изобразительного искусства они воплощали художественные образы при помощи этих техник. Так, на занятии *кружка* по теме «Мыс Хамелеон» при выполнении подготовительных *упражнений* в технике монотипии школьники получали разные цветные пятна, которые при прорисовке дополнительных деталей объединялись в законченную композицию. Используя эту же технику, ученики на уроках изобразительного искусства (третий класс, тема 1 «В мастерской графика и живописца») выполняли учебное задание «Вечер на свирели играет».

Эффективным в активизации творческого самовыражения явился метод *эвристической беседы*. На занятии *кружка* на тему «Мраморное царство» в четвертом классе при восприятии фотографий Мраморной пещеры ученики смогли прийти к выводу о том, что природные «скульптуры», находящиеся в ней, образовались естественным путем. В *играх-упражнениях* ученики рассматривали замысловатые формы сталактитов и предлагали им свои названия (*творческое задание* «Экспонаты музея сталактитов и сталагмитов»), а также комбинировали несколько художественных техник для воплощения сказочных образов (пастель, фломастеры, краски, уголь, сангину).

Таким образом, в процессе использования вышеупомянутых методов на данном этапе активизировался познавательно-творческий процесс учеников, что способствовало продуцированию идей и замыслов, стимулировало поиск способов их воплощения.

В контрольной группе ученики начальных классов продолжали знакомиться на уроках с понятиями изобразительного искусства, приобретать художественные умения, выполнять творческие работы в рамках учебной программы. Школьники вовлекались в творческие проекты во внеурочной

работе: участвовали в общешкольных праздниках, готовили декорации и элементы костюмов к выступлению класса, рисунки для школьных выставок, однако в этих видах работы участвовали только те, кто выражал такое желание. Остальные ученики ограничивались выполнением обязательных заданий на уроках.

В течение третьего – творческо-активного этапа творческому самовыражению содействовала серия альтернативных заданий (когнитивного, креативного, эвристического типа) разного уровня сложности, содержания и тематики, которые могли самостоятельно выбирать ученики, что повышало их самооценку и поощряло художественное творчество.

При выполнении заданий школьники использовали опыт поисковой и творческой деятельности: они анализировали особенности выразительности тех либо иных техник и выбирали соответствующую исходя из содержания задания. Так, на уроке изобразительного искусства по теме 1 «Язык графики и живописи» во втором классе в тематическом задании «Котик мой серенький» учитель предложил школьникам создать художественный образ котенка (*задание креативного типа*, которое не предполагало наличия учительского образца) – придумать образ, самостоятельно подобрать технику, которая бы передала его настроение, дать характеристику этому животному, выполнить работу и рассказать о своем персонаже, пояснив при этом свой выбор техники. Ученики ЭГ уже имели опыт работы в разных нетрадиционных техниках, поэтому для воплощения своего образа выбрали такие техники, как рисование тычком (это позволило передать пушистость меха котенка), штампование мятой бумагой (дало возможность изобразить длинный ворс). Ученики хорошо усвоили данные техники изображения: в первом случае на сухую жесткую кисточку нужно набирать совсем немного гуаши нужного цвета и, держа кисть вертикально, делать сверху тычки внутри и по краям силуэта животного. Во втором случае краски следует набирать немного, мятую бумагу примакивать легко. Ученики передавали образ котенка в пластике, в *музыкально-ритмических играх «Кот и мышки»*, в хороводе «Как кошки расплясались» (на уроке музыкального искусства).

В контрольной группе младшие школьники для создания образа котика выбирали традиционные способы изображения. **Примеры работ учеников ЭГ и КГ приведены в приложении В.2.**

Реализации **четвертого педагогического условия – амплификации художественного опыта учеников начальных классов в кружковой работе** способствовали занятия кружка, что обогащало эмоционально-чувственную

сферу школьников восприятием информации о природе, искусстве и культуре крымского региона и помогало выражению собственных мнений, чувств в художественном творчестве.

Расширению кругозора учеников способствовали занятия соответствующей тематики курса «Отображение исторических мест Крыма в аппликации», «Изображение загадочного мира растений нетрадиционными приемами рисования», «Крымские ландшафты, переданные в комбинированных техниках и работе с воском», «Стихии природы в художественных техниках», «Мир животных, показанный при помощи природных форм» (см. Приложение Е.1).

Каждое занятие кружка выстраивалось по определенному *алгоритму*: эмоциональное вхождение в тему (исследование контура естественного объекта – «На что похоже?», пластическая импровизация, стих-игра, загадка); ознакомление со сказкой либо легендой, обсуждение ее содержания в эвристической беседе и творческих заданиях (разыгрывание сцен, придумывание собственного завершения сказки либо легенды); интерпретация работы крымского художника соответствующей тематики (определение особенностей изображения исследуемого объекта природы), подготовка к выполнению творческой работы (художественные эксперименты и упражнения – «Необычные следы», «Что сделал цветной дождик», «Пушистые животные»); творческая работа («Нарисуй на море лунную дорожку, чтобы жители Луны вернулись домой», «Дорисуй дубу веточки и «оживи» его»), демонстрация работ и обсуждения результатов в группе.

Структура занятия и выбранные педагогом методы предполагали максимально полное творческое самовыражение учеников в разных видах художественной деятельности, причем школьник мог выбирать вид, в котором он хотел бы проявить себя. Так, занятие кружка по теме «Медведь-гора» предполагало *демонстрацию и анализ художественных произведений* (фотографий, репродукций картин), а также просмотр видеосюжетов, наблюдение за природными объектами, творческое задание с использованием нетрадиционных техник по выбору, пластическую импровизацию и «Медведи в лесу». После восприятия художественного слова (легенды) школьники знакомились с наглядным материалом (картинами В. Щесняк и Л. Скрипченко с одинаковым названием «Аю-Даг»), отмечали особенности изображения крымской природы – яркость красок, теплый колорит, цветовые акценты.

В процессе анализа картин учениками наблюдалась следующая особенность: наделяя медведя из легенды отрицательными качествами, чему

способствовало ее содержание, испытуемые выбирали репродукцию Л. Скрипченко в холодных тонах, а если воспитанники акцентировали внимание на сострадании персонажам, то предпочитали работу В. Щесняк в теплых красках. Итак, младшие школьники в процессе анализа художественных образов выражали собственные чувства, настроения, мысли, что позволило учителю и самим ученикам применять те либо иные художественные средства, влияя на свое эмоциональное состояние. С этой целью педагог применял *задания когнитивного типа*, например «Зашифруй настроение»: школьники узнавали по выбранной картине или по высказываниям о ней одного ученика его эмоциональное состояние (радость, грусть, тревогу и т. д.) и переводили образ с одного художественного языка на другой – передавали настроение в музыкальном ритме, пластике, движениях.

При работе с художественными произведениями в третьих-четвертых классах в *кружковой работе* применялись и другие задания этого типа: «Оживи скульптуру» (Л. Позен, «Лирник», В. Шум, «Кобзарь»), «Передай движения персонажа на картине» (Ф. Манайло, «Мальчик с ягненком», В. Васнецов, «Борьба со змеем», Г. Нарбут, «Семья»), «Нарисуй музыку» (М. Врубель, «Царевна-Лебедь», И. Айвазовский, «Буря на море»). Так школьники учились «прочитывать» настроения, эмоции изображенных на картинах людей, одноклассников по их мимике, жестах, интонации голоса.

Уместными подобными заданиями *когнитивного типа* оказались и на уроках изобразительного искусства. При изучении темы 3 «В гостях у художников – пейзажиста, анималиста, портретиста, мастера натюрморта») (третий класс) младшим школьникам было предложено «оживить» *персонажей любой из картин* (Т. Шевченко, «Времена года», «Музыкант», З. Аблязисова, «Гульдесте», «Чобан», Э. Изетов, «Музыканты. Курбан-байрам») любым способом – в диалоге, при помощи танцевальных движений, поз и пр. Так, например, участники группы, выбравшей картину Э. Изетова «Музыканты. Курбан-байрам», с помощью пантомимы передали образы музыкантов, демонстрируя «игру» на воображаемых музыкальных инструментах; их одноклассники угадывали по имитируемым действиям, кого из персонажей они изображают. Другая группа выбрала картину Т. Шевченко «Времена года» и сочинила песенку, которую ученики исполнили от лица каждого из времен года. Подобные задания способствовали пониманию учениками эмоций и чувств как своих собственных, так и других людей, что особенно важно при передаче их в художественном творчестве.

В работе по активизации творческого самовыражения на уроках и кружковой работе большое внимание уделялось выразительности создаваемых школьниками образов. Акцентировать внимание на их отличительных особенностях, которые следует передать в работе, помогали *задания креативного типа*: «Придумай двигательный, визуальный, музыкальный образ и воспроизведи его художественными средствами»; «Придумай ребус, символ, эмблему», а также *задания эвристического типа*: «Предложи свой способ изображения», «Придумай загадку о художественном понятии.

Добиться выразительности художественных образов помогали *упражнения*, в которых школьники оттачивали свои художественные умения. Так, например, на уроке по теме 1 «В мастерской графика и живописца» (третий класс), выполняя тематическое задание «Бурное море», младшие школьники практиковались в изображении морских волн при помощи отдельных мазков-«улыбок» (на линии горизонта выполнялись мелкие зеленые и синие мазки, чем ближе к берегу, тем они крупнее и больше зеленого цвета). Воспитанники упражнялись в нанесении мазков и получали дополнительные цвета прямо на листе бумаги, что позволило им создать выразительный образ моря. С целью активизации творческого самовыражения учитель предложил ученикам разработать *эмблему* фестиваля «Морская регата» (среди детско-спортивных клубов по кораблестроению), *эскизы флагов* каждой из команд.

В контексте реализации *первого педагогического условия* продолжались наблюдения учеников за природой в разное время суток, что позволило познакомить воспитанников с законами оптики. Так, на *уроке* по теме 3 «В гостях у художников – пейзажиста, анималиста, портретиста, мастера натюрморта», выполняя тематическое задание «Путешествие в горы», третьеклассники применили свои знания об изображении предметов и объектов при разном освещении (утром, вечером, днем и ночью). Им было предложено контурное изображение по репродукции картины Т. Батканова «Коктебель. Мыс Хамелеон» Воспитанники, используя контуры этого пейзажа, создали свои варианты изображения мыса. Полученные работы были представлены на *конкурсе художественных работ* среди учеников третьих классов «Такой разный мыс Хамелеон». Рисунки отличались выразительностью и оригинальностью: кто-то уделил внимание разнообразию цветов (Маша Т.), кто-то внес в композицию мелкие детали (Богдан К., Вика М.), кто-то использовал особенности нетрадиционных техник – пальчиковой живописи (Алексей К.), рисования красками, смешанными с клеем ПВА (Коля В.), и др. Все это говорило о

развитии творческого самовыражения младших школьников на втором этапе реализации технологии активизации (*примеры работ см. в Приложении В.1*).

С целью *обогащения художественного опыта учеников в процессе кружковой работы (реализация четвертого педагогического условия)* в третьем классе использовались *разноуровневые творческие задания*, при выполнении которых ученики могли проявить себя в комфортном для себя виде деятельности, в той либо иной роли в процессе сотворчества с одноклассниками. Так, на занятии кружка по теме «Ласточкино гнездо» воспитанникам было предложено обыграть прочитанную им сказку, разделившись на несколько групп. В одной группе ученики вспомнили стихотворение, загадку, сказку, песенку про птиц, в другой – из подручных средств создали элементы для костюма ласточки, в третьей – рассказали интересные истории о птицах и их повадках. Дифференцированными заданиями соответственно интересам и возможностям учеников учитель поддерживал активное участие в творческом процессе всех воспитанников.

Созданию выразительных образов способствовало овладение школьниками разными нетрадиционными техниками (*реализация третьего педагогического условия*) – *техники* пуантилизма, энкаустикой, фроттажем, набрызгом, рисованием на наждачной бумаге, аппликацией из конфетных оберток и др.

Чтобы побудить школьников к комбинированию нетрадиционных художественных техник и созданию новых, педагог предлагал *исследовать* разные материалы, художественные инструменты, выделить положительные и отрицательные качества бумаги, пластилина, красок, природных материалов, воска и др. и, принимая во внимание их свойства, предложить новую художественную технику. Ответы учеников записывалась в таблице (табл. 3.6.)

Таблица 3.6

Свойства художественных материалов и техники

№ п/п	Материал	Положительные свойства материала и техника	Отрицательные свойства материала и техника
1	Бумага	Складывается (оригами) Режется (вытынанка) Скручивается (квиллинг)	Мнется (аппликация из мятой бумаги) Рвется (аппликация из рваной бумаги)
2	Сухие листья	Разнообразие форм (аппликация из природных материалов)	Очень хрупкий, ломается (техника «листовая крошка») Шероховатая поверхность (фактурные отпечатки)
3	Пластелин	Пластичность (лепка)	Пачкает поверхности

		Держит форму (объемные работы, «цап-царапка»)	(пластилинография)
4	Нитки	Гибкость (контурное рисование)	Путаются (техника «путанки-отпечатки», узелковое рисование) Необработанный край (техника «лохматунчики»)

Ученики могли выбрать разные художественные материалы, исследовать их свойства, придумать новую технику, рассказать о ней и продемонстрировать ее. Полученные знания ученики применяли в *создании художественного образа*. Например, на кружковом занятии по теме «Почтовый дуб» при помощи кляксографии ученики дорисовывали дубу веточки, добавляли зеленые листочки, «оживляя» его; на занятии по теме «Петр и Повелитель ветров» при помощи набрызга и контурного изображения школьники создавали удивительный мир царства ветров и др. В результате получались работы с яркими динамичными образами. **Примеры работ представлены в Приложении В.3.**

Четвертый (творческо-репрезентативный) этап имел целью активизировать творческое самовыражение младших школьников в разных видах художественной деятельности в сотворчестве с другими через групповую и коллективную формы художественного взаимодействия, приобретение опыта соучастия в творческих проектах, а также совершенствование умения презентации индивидуальных и коллективных творческих работ. Этому способствовали соответствующие методы, среди которых *творческие коллективные работы, творческие проекты*, применявшиеся в урочной и внеурочной деятельности.

На *уроках* изобразительного искусства педагог создавал условия для творческого самовыражения: использовал методику *незавершенных ситуаций*, предлагая при этом интересный по содержанию и форме дополнительный материал для активизации мышления – фрагменты научно-популярных фильмов, информацию из энциклопедических изданий и т. п.

Так, на уроке по теме 1 «Язык графики и живописи» (третий класс) *творческую работу в группе* «Золотая осень» предваряла визуализация осеннего леса: ученики с закрытыми глазами слушали, звуки, характерные для него. Затем младшим школьникам давалось время на обсуждение идеи будущей композиции и подбор средства выразительности для ее воплощения. На доске висел планшет «Хранилище средств художественной выразительности» (палитра теплых и холодных тонов, виды линий, форм и др.), и ученики,

руководствуясь им, выбирали необходимые средства для своей творческой работы. Благодаря обсуждению замысла и способов его воплощения младшими школьниками групповые работы получались оригинальными и выразительными. Каждая группа придумала название своей работе и пояснила выбор материалов и средств для отображения художественного образа. Интересными получились результаты *коллективных творческих проектов* – композиции учеников третьих-четвертых классов на эту же тему: каждый класс разместил свою работу («Золотая осень в лесу», «Морское побережье осенью», «Золотая осень: собираем урожай», «Золотая осень: дары садов») на большом листе ватмана, используя такие нетрадиционные техники, как коллаж, рваная аппликация, пластилинография, рисование ладонями, ниткография. Важным оказался этап представления работ зрителям (другим ученикам): каждый класс выбрал группу презентаторов, которые озвучили название работы, ее авторов, художественные материалы, замысел и его творческое решение.

Педагог поощрял учеников придумывать оригинальные творческие продукты – поделки, макеты, аппликации. Например, учитель продемонстрировал фотоколлажи известного художника Дэвида Хокни под названием «Join» («Соединять»), упомянул об изобразительном эффекте, при котором кажется, что предметы двигаются и изменяются, а также показывал технику создания фотоколлажа. Далее совместно с учителем ученики выбрали тему для своих коллективных работ. Так возникла серия фотоколлажей на тему «Наши эмоции и чувства: выражаем и воплощаем». Ученики разрезали несколько своих фотографий на квадратики и соединяли их в виде пазлов, что позволило добиться интересных образов.

В процессе кружковой работы ученикам предлагались разные *творческие проекты*: «Мой край родной», «Сказочный ландшафт» с применением природных материалов (камней, коры деревьев, сухоцветов, сухих листьев, плодов и пр.), «Древние иероглифы» (рисование с помощью отпечатков рук и ног, острых предметов на мокром песке), «В пещере горного короля» (складывание скульптурных композиций из камней). Применяв *метод синектики* – «сделать необычное привычным и наоборот», учитель нацеливал учеников на создание интересных поделок из бросового материала, тем самым, давая вторую жизнь старым вещам. Так, в санаторной школе-интернате появились цветочные горшки из пластиковых бутылок и посуды, настенные композиции из природного и бросового материала, закладки для книг из лоскутов ткани, наклеенных на картон, и т. п., отличавшиеся нестандартностью подхода в решении творческого задания.

Различные формы *группового и коллективного взаимодействия* (работа в парах, группами, классами) способствовали коммуникации учеников, которые учились контактировать, помогать и поддерживать друг друга при выполнении творческой работы (поделиться художественными материалами, помочь в выборе техник, материалов, подсказать художественный прием), при этом сохранив при этом собственное мнение и свои идеи для воплощения замысла, применив умение их аргументировать и отстаивать при *коллективном обсуждении*.

Интересным и продуктивным стало сочетание индивидуального и коллективного усилий при воплощении одной темы в творческом проекте. Младшие школьники выполняли часть работы индивидуально (каждый делал свой рисунок дома), а затем должны были представить ее как часть общей художественной работы. Например, на занятии кружка реализовывался *творческий проект «Улица сказочного города»*. Ученикам было предложено в *игре* представить себя жителем сказочного города и создать свой дом (*индивидуальная работа*), затем найти ему место на улице этого города (*коллективное творчество*) – большом листе ватмана. Младшие школьники учились принимать оценку своих действий одноклассниками, выслушивать их мнение, участвовать в коллективном выполнении задания.

Подобные проекты повлияли на интерес учеников к художественному творчеству, усилили увлеченность ею и открытость к восприятию нового. Выполнение художественных работ в коллективе стало приносить положительные эмоции, воспитанники более свободно и открыто начали выражать свои мысли и чувства. На занятиях кружка учитель использовал возможности учеников и доверял им давать другим разные задания, выступая в роли учителя. На занятии на тему «Лунная дорожка» группа таких «учителей» познакомила одноклассников со сказкой, разыграв ее в ролях. Школьник от имени учителя языка и литературы проводил *беседу* с помощью вопросов «Какие чувства вызывают у вас события сказки?», «Как можно помочь жителям Луны вернуться домой?», «Какие характеристики можно им дать?» и пр. Еще один ученик в качестве учителя изобразительного искусства предлагал посмотреть художественные произведения, на которых изображена лунная дорожка (И. Айвазовский, «Лунная ночь в Крыму», И. Нестерова, «Лунная дорожка», Н. Пахомов, «Море и луна», витраж И. Бойкина «Лунная дорожка») и указать природные явления и средства их изображения художником.

Затем третьеклассникам предлагалось создать лунную дорожку из конфетных оберток (*групповой творческий проект*). Ученики выполнили подготовительную *работу* – разглаживание фантиков (если складки все же

оставались, это можно было использовать для создания разной фактуры, к примеру, неровного края лунной дорожки – «заборчиком» или зигзагом); для изображения поверхности воды подготавливали горизонтальные полосы из оберток разного цвета; подбирали оттенки фантиков для ночного моря и неба. Выполняя *творческое задание*, группа создала лунную дорожку на море, по которой воображаемые жители Луны смогут вернуться домой. Свои работы группа презентовала одноклассникам. Учитель предложил подумать над интересными и разнообразными формами *презентации*, например рассказать о художественном образе, «оживить» его, спеть песенку, поиграть в игру соответствующей тематики и др. Младшие школьники учились задавать вопросы, выслушивать мнение других, предлагали способы совершенствования художественной работы и презентации ее. Роль учителя на данном этапе заключалась в словесной поддержке и похвале учеников.

Отметим, что младшие школьники стали проявлять большее желание демонстрировать свои работы, придумывать формы их презентации. Так, например, представляя свою работы «Медуза», Игорь Д. предложил всем одноклассникам поиграть в игру «Море волнуется»; ученики, презентовавшие работы на тему «Медведь-гора», порекомендовали другим изобразить движения медведя и звуки, издаваемые им, рассказали известные стихотворения для детей «Мишка косолапый», «Раз морозною зимой...» и др., что свидетельствует об ориентации учеников на положительное взаимодействие с окружающими, желание общаться на темы искусства.

Интересными для младших школьников оказалось участие в *выставке художественных работ и в конкурсе работ (поделок, изделий, рисунков)*, на которых были представлены результаты их творческого самовыражения. Новым и необычным для испытуемых был проведенный на берегу моря *конкурс скульптур*. Группам учеников давали время для создания скульптурных композиций из камней. Конкурс был дополнен игрой в пещерных людей – в них преобразались ученики с применением соответствующих деталей костюма, головных уборов, атрибутов, грима. Под руководством учителей и старшеклассников ученики ходили вокруг костра, пели песни, придумывали и исполняли «ритуальные» песни и танцы.

Хорошим стимулом для учеников явилось выдвижение их работ на *художественных выставках* в различных номинациях: в номинации «Содержание образов» – лучшая композиция, лучшее цветовое решение, самая веселая работа, самая грустная работа, самое необычное решение, самая оригинальная работа и др; в номинации «Презентация работы» – самая

оригинальная презентация, самая масштабная презентация и т. п. Важными условиями организации и проведения выставок были вербальное поощрение всех их участников, подробное обсуждение результатов художественной деятельности всех участников в группе одноклассников, объективный выбор победителей, в котором принимали участие все участники.

Таким образом, применение методов на творческо-репрезентативном этапе способствовало появлению у учащихся стремления создавать в индивидуальной и коллективной работе художественные образы, которые бы отличались новизной и нестандартностью, продуктивно взаимодействовать в коллективе, совместно выполнять творческие задания, а также разнообразно и изобретательно представлять художественные работы в различных формах.

На последнем – рефлексивном этапе активизации творческого самовыражения учащихся побуждали размышлять над процессом и результатами своей и коллективной художественно-творческой деятельности. Для этого применялись устные обсуждения, графическое (комикс, график, рисование мультфильмов) и телесное (пантомима, игра «Немое кино» и т. д.) отражение самоизменения интересов, мыслей и чувств.

Методы, применяемые учителем на уроках, в кружковой и других формах работы – во время *прогулок, ходьбы по терренкуру, мини-экскурсий* с учениками начальной школы, призваны помочь им сформулировать получаемые в результате художественного творчества результаты для того, чтобы увидеть дальнейшие цели, скорректировать свои действия, понять, чему следует учиться и в каком направлении развиваться далее. Поскольку рефлексия является источником самопознания, педагог после каждого творческого задания, разрешения проблемно-творческой ситуации, фасилитированной дискуссии и др. предлагал приостановить деятельность и обсудить то, что только что происходило.

Так, во время *прогулки* после наблюдения за изменениями в природе воспитанники поделились своими мнениями относительно этого и обсудили их. Далее педагог попросил их проанализировать следующее: все ли принимали участие в процессе такого обсуждения, были ли особенно активные ученики или все проявили примерно одинаковую активность, каких аспектов касались высказывания учеников, были ли запомнившиеся своеобразные и неординарные высказывания, что не понравилось в процессе обсуждения, что необходимо улучшить в дальнейшем и т. д.

На *уроках* учитель по такому же *алгоритму* предложил подумать об участии класса и каждого отдельного ученика в процессе фасилитированной

дискуссии (обсуждении картины). Для того чтобы облегчить выполнение задания, каждый ученик должен был ответить на вопросы анкеты «*Качество моей работы*» («Доволен ли ты своим участием в дискуссии?», «Ты давал полные ответы?», «Ты дополнял ответы товарищей?», «Дополняли ли твои ответы другие участники обсуждения?», «Твои ответы показались тебе оригинальными, интересными?», «Чем тебе понравились ответы товарищей?», «Чем ты хотел бы дополнить обсуждение в следующий раз?»), в которой против разных вопросов следовало поставить обозначения, характеризующие участие ученика в процессе обсуждения («Д» – да, «Н» – нет, «НС» – не совсем, не полностью). Ответами на подобную серию вопросов ученики оценивали процесс не только индивидуального, но и коллективного обсуждения картин, творческих идей, выполнения задания группой и пр., вопросы касались процесса и результатов выполнения.

Также ученики могли проанализировать свои мотивы (насколько им было интересно заниматься тем либо иным видом деятельности, изменилась ли их заинтересованность к концу выполнения задания или к концу обсуждения) и отобразить их на *графике* линиями – направление линии вверх соответствовало повышению интереса, а идущая вниз линия говорила о его утрате или снижении. Такие графики были полезны не только ученику, который размышлял о процессе работы, но и учителю, давали ему возможность корректировать применение тех либо иных методов, изменять содержание, варьировать составляющие структуры урока.

Важно, что на данном рефлексивном этапе ученики приучались к самоанализу не только своей деятельности, процесса работы, выполнения заданий, но и к анализу своих эмоций, состояний, настроений. Для этого уместно было предложить им нарисовать *комикс*, в котором главный герой (ученик) подвергался разным воздействиям на уроке и демонстрировал в результате этого свои эмоции окружающим. Результаты рефлексии обсуждались как в коллективе, так и при необходимости индивидуально с каждым учеником.

Для того чтобы приучить младших школьников анализировать свои шаги в творческом процессе, учитель использовал *прием «пауза»*, когда после очередного этапа урока или занятия кружка он останавливал процесс и предлагал оценить свои действия в разной форме. Так, после выполнения индивидуального задания «Форма в природе и в искусстве» (ученику необходимо было выбрать любую форму – круг, треугольник, четырехугольник, звезду и др, объяснить ее целесообразность, назвать, где

именно эта форма встречается, предложить примеры картин или других произведений с использованием художником таких форм) воспитанники оценивали результативность своей работы в соответствии с поставленной задачей: сколько примеров они смогли предложить, активны ли были в ответах, оригинальные ли идеи выдвигали. Например, младшие школьники, выбрав для работы круглую форму, приводили примеры из окружающего мира (сердцевина цветка, крона дерева, листья у ореха, облака состоят из нескольких кругов) и перечисляли соответствующие предметы (тарелки, стаканы, мяч, краски в коробке и т. д.). Педагог стимулировал школьников аргументировать свои ответы: «Как вы думаете, почему все перечисленные предметы имеют круглую форму?» Ученики выдвигали свои предположения: сердцевина у цветка круглая для того, чтобы лепестки крепились равномерно; крона дерева и облака обдуваются ветром и приобретают круглую форму; круглая форма предметов обусловлена их функциональным назначением и удобством пользования. Свои ответы учитель предложил ученикам оценить в телесной форме – в игре «Застывшие движения»: разводя руки в стороны, показать, насколько широки названные ими предметы; поднимать руки все выше в зависимости от того, много ли приведено примеров.

Ученики все чаще, предлагая собственные формы самооценки и оценки деятельности и работ других учеников. Так, при ознакомлении с произведениями искусства крымского региона младшие школьники в парах группировали репродукции картин и художественные фотографии крымских авторов М. Волошина, И. Айвазовского, Е. Молчановой-Дудченко, Н. Еременко, А. Спольского, Т. Шевченко и др. по признакам показа разного эмоционального состояния и по разнообразным средствам художественной выразительности. При восприятии картин испытуемые высказывали *оценочные* суждения по поводу композиционного построения, цветового решения, использования различных художественно-выразительных средств, что помогало им при выполнении задания.

Подобными методами педагог приучал воспитанников прибегать к рефлексии средствами изобразительного искусства в разных ситуациях (когда они рассержены, расстроены, конфликтуют и т. д. или, наоборот, при хорошем настроении и положительных эмоциях), что позволяло им увидеть в творческом самовыражении еще и инструмент саморегуляции личности – управления своими эмоциями, чувствами, что позволяет поддерживать положительное взаимодействие с окружающими (учителями, одноклассниками).

Таким образом, в ходе завершающего этапа активизации творческого самовыражения учеников начальных классов было установлено, что в процессе целенаправленной и систематической работы по реализации педагогических условий благодаря технологии активизации творческого самовыражения в процессе художественной деятельности у младших школьников формируются устойчивая потребность в творческом самовыражении, желание проявить себя в разных видах художественной деятельности, активность и инициативность в создании и воплощении художественных образов.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Проверка эффективности разработанных нами педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности осуществлялась по результатам контрольного эксперимента.

Были определены задачи контрольного эксперимента:

- 1) провести серию процедур контрольного эксперимента;
- 2) сравнить качественные и количественные результаты выполнения процедур констатирующего и контрольного экспериментов в ЭГ и КГ;
- 3) выявить динамику творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в ЭГ и КГ;
- 4) сформулировать выводы об эффективности разработанных педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения воспитанников в процессе художественной деятельности.

Методика контрольного эксперимента была разработана по аналогии с методикой констатирующего эксперимента. Интерпретация результатов осуществлялась после каждой из диагностических процедур. Однако при сохранении типов заданий в контрольном эксперименте было усложнено их содержание, поскольку у воспитанников санаторных школ-интернатов со второго по четвертый класс произошли возрастные изменения, увеличился объем знаний об изобразительном искусстве, повысился уровень художественных умений, это помогло определенным образом расширить опыт творческого самовыражения в художественной деятельности, что непосредственно повлияло на результаты выполнения заданий. С учетом вышеуказанных факторов все предложенные четвероклассникам задания в контрольном эксперименте были скорректированы.

Представляем программу контрольного эксперимента.

Таблица 3.7

Программа контрольного эксперимента

Этапы	Методы исследования	Цели	Диагностические методики
1. Пропедевтический	Наблюдение за учениками. Беседа. Методика незаконченных предложений	Выявление интереса к художественной деятельности, мотивации к творческому самовыражению	Наблюдение за учениками. Беседа «Расскажи о своих увлечениях». Индивидуальное рисование «Круг моих интересов». Задание с использованием методики незаконченных предложений «Я проявляю себя в...» Игры-эксперименты «Цветные загадки для первоклассников», «Цветные эксперименты для Пьеро». Игра-исследование «В лаборатории Цветика-волшебника»
2. Процессуальный	Диагностическое задание. Протокол наблюдения за учениками	Определение мотивации к творческой деятельности, творческому самовыражению художественными средствами, интереса к интерпретации и созданию художественных образов; типа взаимодействия с окружающим миром	Диагностическое задание № 1 «О чем рассказал художник на картине». Протокол наблюдения за учениками в процессе их творческого самовыражения
	Диагностическое задание. Протокол наблюдения за учениками	Установление уровня понимания понятий изобразительного искусства; уровня осознания выразительности средств изобразительного искусства (цвета, композиции, формы, ритма, величины) при создании художественного образа; уровня представлений о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения	Диагностическое задание № 2. «Создай свою художественную композицию для школьной выставки». Протокол наблюдения за учениками в процессе их творческого самовыражения
	Диагностическое задание. Протокол наблюдения	Предоставление возможности экспериментирования с художественными материалами и инструментами; определение уровня умений комбинирования и создания новых художественных техник и	Диагностическое задание № 3 «Весь мир в глазах моих». Протокол наблюдения за учениками в процессе их творческого самовыражения

	за учениками	приемов работы; умений воплощать собственные замыслы художественными средствами	
	Диагностическое задание (групповое). Протоколы наблюдения за учениками	Определение типов взаимодействия с другими людьми в процессе сотворчества, в частности умения продуктивно обсуждать результаты своего художественного творчества и творчества других; готовности представить художественные работы другим ученикам	Диагностическое задание № 4 «Подводное царство (работа в малых группах) Протокол наблюдения за учениками в процессе их творческого самовыражения
3. Анализ продуктов художественного творчества учеников	Оценка художественных работ учеников	Интерпретирование художественных образов в работах учеников (использование разных выразительных средств, оригинальность, индивидуальность созданных образов и т. д.)	Оценивание художественных работ учеников
4. Заключительный	Анализ и обобщение результатов контрольного эксперимента	Установление уровней творческого самовыражения младших школьников	Описание результатов контрольного эксперимента

Полученные результаты контрольного эксперимента, а именно проведения беседы «Расскажи о своих увлечениях», индивидуального рисования на тему «Круг моих интересов», выполнения задания по методике незаконченных предложений «Я проявляю себя в...», показали, что младшие школьники в экспериментальных группах существенно изменили свое отношение к художественной деятельности: количество учеников, выбравших из предложенного им экспериментатором перечня общеобразовательных предметов учебные дисциплины, имеющие отношение к музыкальному и изобразительному искусству, увеличилось с 10,2% на диагностическом этапе до 38,8% на контрольном.

У воспитанников значительно повысился интерес к занятиям изобразительным искусством и музыкой, которые они выбирали из предложенного перечня учебных дисциплин как наиболее им необходимые и интересные; у учеников также появилась потребность узнавать что-то новое из других областей искусства – хореографии, искусства театра и кино, что проявлялось в поиске школьниками определенной информации (в книгах соответствующей тематики, журналах, справочной литературе), в вопросах воспитателям и педагогам о тех либо иных художественных направлениях, музыкантах, артистах, художниках.

Благодаря урокам изобразительного искусства и работе кружка у четвероклассников возросла заинтересованность мероприятиями, связанными с искусством. Например, они инициировали кукольную постановку по сказке «Рукавичка» (перчаточный театр) для новогоднего праздника и с удовольствием выступали перед учениками первых-вторых классов. С большим энтузиазмом дети восприняли приезд и выступление перед учениками матери Саши К., умеющей ткать ковры. Школьники рассматривали образцы ковров на фотографиях, задавали вопросы, а на уроке изобразительного искусства изготавливали свой «коврик» из цветных бумажных полос, переплетая их между собой и создавая таким образом разнообразные узоры. Кроме этого, в привычных занятиях младшие школьники старались акцентировать свое внимание и внимание других детей на предметах искусства, обсуждали их, например вместо мультфильмов выбирали телеконкурсы «Танцуют все!», «Голос страны», обговаривали при этом исполнителей и их вокальные данные либо танцевальные таланты.

В контрольных группах учащиеся отдавали приоритет учебным предметам филологического и математического направления. Только 10,2% младших школьников проявили интерес к музыке, спорту и художественным

занятиям («порисовать», «слепить»). Большинство школьников удовольствием начали заниматься художественным творчеством, однако самостоятельно не инициировали подобные занятия.

Анализ ответов испытуемых в ЭГ и КГ показывает, что количество школьников, которые стали интересоваться занятиями художественно-эстетического направления – как уроками, так и соответствующими мероприятиями, в экспериментальных группах на 28,6% больше, чем в контрольных,

Из предложенных экспериментатором видов внеурочной работы, которым дети хотели бы выбрать, младшие школьники отдали предпочтение тем, которые бы позволяли активно заниматься творчеством, например не только рисовать, лепить, делать аппликацию, но и придумывать себе задания, а также способы их выполнения – воплощать замысел «по-своему» с использованием разных художественных техник, в том числе и нетрадиционных. Если на констатирующем этапе учащиеся больше склонялись к пассивным занятиям (просмотру телепередач, прогулкам и пр.), то на данном этапе заметен сдвиг в сторону проявления активной позиции в художественной деятельности, стремления показать свои творческие качества, воплотить интересные идеи в практической работе.

Заметно, что среди учеников ЭГ наметилась тенденция обсуждать в свободное время тематику и образы художественных произведений, которые изучались в кружке и на уроках, дискутировать по поводу средств воплощения тех либо иных нюансов образов, задавать в этом контексте вопросы педагогам. Важным результатом формирования творческого самовыражения стало также использование младшими школьниками результатов своего художественного творчества (поделок, рисунков, скульптур, декораций) в игровой (во время свободных игр) и театрализованной деятельности (при подготовке к школьным праздникам). Считаем, что это обусловлено повышением интереса учеников к своему творческому самовыражению, желанием и стремлением проявить себя в разных видах художественного творчества.

Кроме этого, укажем, что творческое самовыражение у четвероклассников окрашено радостью и другими положительными эмоциями, которые они проявляют в процессе художественного творчества (радостные возгласы и жесты). Школьники стали более открытыми в желании поделиться с другими радостью от процесса и результата («Посмотри, как я красиво нарисовал...», «Покажу тебе, как хорошо мне удалось слепить...»), а также помочь другим научиться выполнять работу как можно лучше) («Давай научу

тебя делать так же»). Наряду с преобладающими у школьников потребностями практической направленности («новая одежда», «конфеты», «деньги») и другими большее, чем на этапе констатации, количество младших школьников (69,4%) хотели бы в качестве подарка иметь предметы, относящиеся к изобразительному искусству, – художественные материалы (пастель, витражные краски, пластику, книги-разрисовки, альбомы отдельных художников и т. д.), а также билеты в театр, цирк, музей декоративно-прикладного искусства. Такие результаты продемонстрировали младшие школьники в своих ответах на вопрос № 4 «Что ты хотел бы получить в подарок из предложенного – краски, пластилин или набор для творчества, музыкальные либо видеокассеты, спортивный инвентарь, книги?» (см. анкету в Приложении Б.2).

В контрольных группах ученики больше склонялись к занятиям, которые предполагали свободу действий, – прогулкам, спортивным играм, экскурсиям. Желания их в основном касались приобретения необходимых вещей, модных предметов одежды, а также способов получения удовольствия, например ученики желали мороженого, неограниченного просмотра телепередач, отмены уроков. Заметно, что школьники увлекались творческой работой – создавали рисунки для художественной выставки, делали костюмы для выступлений, однако такая деятельность стимулировалась учителем, который раздавал им роли для спектакля, предлагал соответствующую тематику и способы выполнения задания. Итак, у младших школьников повысился интерес к урокам изобразительного искусства, что объяснялось наличием в их структуре творческих заданий, но показатели мотивации к занятиям изобразительным искусством и художественной деятельностью возросли у незначительного их количества (6,6%).

В ответах относительно будущих профессий ученики и в экспериментальных, и в контрольных группах основывались преимущественно на престижности в современном социуме некоторых специальностей (бизнесмена, юриста, экономиста, программиста и т. п.). Однако спектр профессий, которые называли младшие школьники, несколько расширился, среди них появились профессии художественного направления – дизайнер, певица, декоратор, продюсер и др.

В процессе рисования на тему «Круг моих интересов», что предполагало изображение привлекательных для учеников видов деятельности, в которые они хотели бы надолго погрузиться, младшие школьники в контрольной и экспериментальной группах в целом подтверждали свои ответы, данные ранее

при анкетировании. Однако следует отметить, что ученики экспериментальной группы подходили к заданию с легкостью, рисунки получались, с одной стороны символическими, схематичными (38,8%), а с другой – цветными, детализированными (16,3%), в них легко угадывались желаемые и значимые для учеников предметы, вещи (лакомства, книги, кроссовки, компьютер, видеоплеер и пр.), объекты для посещения (кинотеатр, каток, разные города). Так, например, в своей работе Миша В. нарисовал пейзаж и рассказал, что его очень интересуют космос и он хочет стать астронавтом. Милана С. изобразила карандаши, краски, кисточки, хаотично расположенные на листе, и тем самым определила свои интересы – «Буду художником по интерьерам».

У учеников в контрольных группах были определенные трудности именно с техникой изображения, они боялись, что их рисунки не поймут, а небольшое количество (11,5%) вообще отказывалось что-либо изображать, прибегнув к вербальным средствам («Я лучше скажу словами»).

В результате использования в контрольном эксперименте задания по методике незаконченных предложений «Я проявляю себя...» обнаружилось, что в экспериментальных группах 34,7% учеников назвали области искусств, в которых им интересно попробовать себя проявить, – пение, лепку, художественную декламацию, рисунок углем, создание поделок из бросового материала; все это говорит, во-первых, о расширении опыта творческого самовыражения и влиянии искусства на внутреннее состояние личности; во-вторых, о наличии у четвероклассников устойчивой мотивации к творческому самовыражению, которая стимулирует их заняться новыми видами творчества. Так, у детей было множество планов на будущее – они хотели бы познакомиться с разными видами творчества: овладеть техниками карвинга (художественного вырезания из овощей и фруктов), квиллинга (создания изображений на плоскости из цветных полос бумаги), оригами (складывания фигурок из бумаги), икебаной (японским искусством составления букетов) и др.

В контрольных группах круг увлечений воспитанников был не столь наполнен видами художественного творчества, как в экспериментальных, – ученикам больше по душе оказались прогулки, футбол, общение с друзьями, просмотр телепрограмм.

Сравнительный анализ результатов проведения упомянутых выше заданий в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах исследования показал такие изменения: в урочной и внеурочной деятельности младшие школьники стали больше интересоваться изобразительным искусством и художественным творчеством; в свободном времяпрепровождении воспитанники с

удовольствием прибегали к лепке, рисованию, аппликации; особенно понравилось ученикам применять нетрадиционные техники, что позволяло добиться интересных эффектов, ярче выразить свой замысел или же просто экспериментировать ради удовольствия без определенной цели; получив опыт обсуждения результатов своего художественного творчества в коллективе при стимулирующем воздействии педагога, ученики продолжали коммуницировать на темы искусства и между собой.

Проведенные с учащимися четвертого класса игры-эксперименты «Цветные загадки для первоклассников» («Составь для учеников первого класса загадки о цветах на палитре художника и о цветовых сочетаниях»), «Цветные эксперименты для Пьеро» («Соедини разные художественные приемы, техники и подумай, в какой манере рисовали бы персонажи сказки «Золотой ключик»»), игра-исследование «В лаборатории Цветика-волшебника» («Придумай новые способы лепки, рисования, аппликации: что ты мог бы с их помощью выразить, нарисовать, передать?») позволили отметить следующие особенности: ученики экспериментальных классов с удовольствием приступали к выполнению заданий, они сочиняли загадки о красках, экспериментировали с ними на палитре, придумывали новые названия оттенкам цветов и раскрашивали ими цветик-семицветик и т. д.

Заметно, что младшие школьники часто с удовольствием привлекали практический опыт, полученный на уроках изобразительного искусства, для своего творческого самовыражения, например грамотно смешивали краски с целью получить определенные оттенки, пользовались терминологией, касающейся художественных материалов, инструментов, изображения (теплые и холодные тона, палитра, форма и пр.). Воспитанникам понравилась идея выступить в роли учителя для первоклассников и придумать для них загадки, они с энтузиазмом включились в работу. В их загадках нашли применения знания, полученные на уроках («Что будет, если к любой краске на палитре добавить белую?», «Что получится, если соединить желтую и желтую краски?», «Ответьте, какой цвет появится, если смешать красную и желтую краски» и т. п.). Свои загадки ученики оформляли чаще не словесно, а в какой-нибудь оригинальной форме, скажем, как математические примеры типа «цветная фигурка + цветная фигурка = ?» и др., что было понятно и доступно первоклассникам.

Воспитанники контрольных групп с интересом отнеслись к играм, однако часть школьников (29,5%) просила дать образец, подсказать, как выполнять задание и пр.

На младших школьников произвели большое впечатление предложенные для восприятия и обсуждения в процессе фасилитированной дискуссии в рамках диагностического задания «О чем рассказал художник на картине» произведения Е. Дудник «Сказка для мамы», Е. Гапчинской «Баловники», В. Кирдий «Свежая газета» (Приложение Д.1).

Испытуемым предложили вышеупомянутые репродукции картин, которые имели одну важную особенность: лица персонажей были специально выбелены, в таком виде репродукции демонстрировались ученикам без каких-либо пояснений, а также без указания названий работ художников. Задание состояло из двух частей: в первой учитель-экспериментатор предлагал ученикам рассмотреть внимательно картины и рассказать об одной, двух или обо всех картинах; вторая часть предполагала индивидуальную практическую работу – ученики могли выбрать репродукции опять-таки одной или нескольких картин, распечатанные на листах бумаги. Затем по желанию можно было дорисовать лица персонажей с помощью разных художественных материалов, тем самым определив их эмоции и чувства. Свою работу ученики комментировали, комментарий записывался учителем на обратной стороне работы.

В экспериментальных группах большинство учеников начальной школы (52,5%) отдали предпочтение картине Е. Дудник «Сказка для мамы», где художник изобразил разные виды художественной деятельности, которой увлечены дети-персонажи (написание сценария для кукольного спектакля, создание кукол и декораций для настольного театра). Младшие школьники быстро обозначали содержание картины: «кукольный спектакль», «сказка о принце и принцессе», «готовим подарок для мамы», «играем в театр» и прочее, с удовольствием рассказывали о процессе, запечатленном на картине. Экспериментатором отмечено, что данная картина вызвала много положительных эмоций, ученики включались в переживание ее событий весьма бурно, отображая в жестах и движениях действия детей на картине.

В процессе обсуждения открывались художественные увлечения воспитанников из ЭГ. Так, отвечая на вопрос экспериментатора «Хотел бы ты помочь кому-нибудь из героев картины и чем именно?», школьники распределились следующим образом: ответ «написать сценарий» дали 19,7%, «нарисовать и вырезать декорации» – 50,8%, «разыграть спектакль» – 29,5%.

В контрольной группе вышеупомянутая картина «Сказка для мамы» заинтересовала 14,3% учеников, которые в своих ответах предполагали, что речь идет о создании персонажами картины чего-то нового, возможно, стихов,

пьесы или рисунков. Ученики основывались на своем художественном опыте: они вспомнили моменты, когда испытывали подобные радостные эмоции, однако только части из них были знакомы переживания по поводу произведений искусства (картин, постановок, спектаклей), например спектаклей кукольного театра, который приезжал в санаторную школу-интернат. Чувствовалось, что школьники хотели бы больше участвовать в подобных мероприятиях – треть респондентов выразила желание быть участником такой постановки.

42,6% участников исследования в экспериментальных группах выбрали картину Е. Гапчинской «Баловники». К подобному выбору учеников мотивировал сюжет: ситуация на картине знакома школьникам, стремящимся почувствовать свободу действий, удовлетворить желание выйти за рамки норм и правил, которым они вынуждены подчиняться в повседневной жизни. Ученики приводили примеры из собственного опыта, когда они, как и дети на картине, устраивали «бои на подушках» или нечто в подобном роде, – это было следствием определенного рода ситуаций, в которых они реагировали на эмоциональное раздражение («если что-то не по-моему», «если кто-то хвастает», «если меня обижают», «если незаслуженно наказывают» и др.). После формирующего этапа эксперимента дети стали реже прибегать к подобному способу выражения чувств и проявляли отрицательные эмоции по-другому, используя для этого художественные средства – рисунки, танцевальные движения и т. д.

На вопрос экспериментатора «Как бы еще дети на картине могли выразить свои эмоции?» прозвучали такие ответы: «Я бы предложила им слепить из пластилина негативного героя и затем смять его» (Ольга С.), «Дети могли бы пойти на прогулку и собрать листочки, ветки, камешки, чтобы изготовить поделку и переключиться» (Иван П.), «Заштриховала бы силуэт злого мальчика синим карандашом, как будто на него полил дождь» (Светлана Г.) и др. Как видим, в экспериментальной группе младшие школьники уже смогли предложить возможные способы реагирования на негативные ситуации средствами искусства, которые уводили их от агрессивных проявлений, а также помогали справляться со страхами.

В контрольной группе в подобной ситуации немногие ученики (13,1%) смогли предложить действиям детей на картине альтернативу, которая была бы связана с художественной деятельностью. Заметно, что у школьников преобладают уже ставшие привычными для них модели поведения (толкнуть, проигнорировать, уйти в сторону, сказать что-либо обидное в ответ и др.).

6,6% учащихся экспериментальных групп выбрали картину № 3 (В. Кирдий, «Свежая газета») и достаточно точно определили ее содержание: мальчик очень хотел сделать кораблик и посмотреть, как он плавает, он использовал для этого подручный материал – только что принесенную почтальоном газету и разместил кораблик в миске с водой; а чтобы его не ругали, залез под стол. В своих рассказах ученикам было важно проговорить как избежать наказания; дети называли разные способы: принести другую газету, предложить взрослому вместе пускать кораблик на воду в ручье, совместно разрисовать кораблик и др. Из ответов учеников видно, что они понимают желание мальчика на картине, уважительно относятся к его выбору и стремятся помочь ему решить сложную проблему – удовлетворить свою тягу к творчеству и избежать порицания взрослого. На этом пути ученики прибегают к интересным и оригинальным решениям, например сделать воду цветной с помощью красок или заинтересовать каким-либо образом взрослого в совместных действиях.

Выбор этой же картины в контрольных группах (30,6%) был объяснен тем, что очень часто ученикам хочется спрятаться от взрослых как от возможного источника отрицательной оценки, порицания, наказания, плохого настроения. Поэтому неудивительно, что большая часть учеников контрольной группы предпочла картину, на которой был изображен «бой» с подушками и детям-баловникам пока еще ничего не грозило. Обсуждение данной картины позволило испытуемым при обсуждении содержания картины выплеснуть свои эмоции (страх быть застигнутым и наказанным за испорченные подушки), поскольку с другими средствами влияния на свое состояние школьники мало знакомы. Подтверждали это высказывания школьников. Так, Коля Д. в ходе обсуждения образов картины «Баловники» признался, что это он обычно начинает инициировать в среде своих одноклассников разные отрицательные действия, в том числе и «подушечные бои». При этом мальчик согласился, что существуют другие варианты выплескивания раздражения и гнева. Ольга К., выбрав картину «Свежая газета», поделилась историей о том, что однажды она спряталась под кровать, поскольку хотела напугать других девочек, живущих с ней в одной комнате. Виталий К. относительно картины под № 1 (Е. Дудник, «Сказка для мамы») сказал, что сам очень любит придумывать истории, его заинтересовала «девочка-сценарист», которой он дорисовал улыбку.

В итоге можно отметить, что большинство младших школьников в обеих группах, экспериментальной и контрольной, верно определяют эмоции героев картин даже с учетом того, что лица детей не прорисованы: у активных

участников игры с подушками преобладают очень сильные эмоции радости и задор, возникает ощущение вседозволенности, они вовлекаются в баловство; у персонажа, который прячется под столом, доминируют страх, чувство вины, смущение, а у тех, кто что-то создает, придумывает, видны увлеченность, заинтересованность, радость.

Чрезвычайно важно подчеркнуть положительные сдвиги относительно регуляции учениками своего эмоционального состояния в повседневной жизни: при сложной ситуации большинству из них стоило лишь напомнить сюжет картины, которую демонстрировали на уроке или занятии кружка, и дети начинали рассуждать, как лучше и достойнее действовать в сложных обстоятельствах, как решить данную проблему, в том числе и с помощью художественных средств – «Нарисовать это все на листе бумаги и потом порвать его», «Вообразить сложную ситуацию как некую фигуру из цветной бумаги и мелко порезать ее ножницами», «Зарисовать фигуру мелками» и т. д.

Сравнивая результаты обсуждения картин на этапах констатирующего и контрольного эксперимента, следует отметить, что в своих рассказах учащиеся экспериментальной группы упоминали средства художественной выразительности; строили предположения о том, что хотел донести до зрителей художник; обращали внимание на цветовую гамму, композиционное решение, присутствовавшее в картине, и т. д.. Так, Катя Д., говоря о картинах, сравнила цветовое решение картин № 1 и № 3: для придания торжественности событиям на картине Е. Дудник «Сказка для мамы» художник использовал яркие насыщенные цвета – красный, желтый, зеленый; тогда как более напряженный сюжет в картине В. Кирдий «Свежая газета» передан приглушенными холодными цветами в одежде сына, папиных брюках, тапике. Витя Б. отметил, что на картине «Баловники» для большей уравновешенности композиции мальчики изображены симметрично, веселье и движение в картине передаются диагональными линиями, образованными руками детей. Понимание важности средств выразительности при донесении зрителю своего замысла присуще ученикам ЭГ и КГ, проявившим активно-творческий уровень творческого самовыражения.

В контрольной группе ученики, продемонстрировавшие ситуативно-творческий уровень, при обсуждении художественных образов обращали внимание на средства выразительности чаще под влиянием наводящих вопросов педагога типа «Какие цвета использованы при изображении предметов в окружении детей? Какие формы вы видите на картине? Почему, на ваш взгляд, художник разместил предметы именно так?» Самостоятельно в

процессе обсуждения ученики все же больше стремились говорить не о средствах выразительности, а о сюжете и переживаниях персонажей, что отражало важные для школьников в данный момент проблемы и необходимость их решения.

Вторая часть задания, в которой ученикам предложено было дорисовать лица персонажам картин, была с энтузиазмом встречена в ЭГ и положительно в КГ. В контрольной группе большинство воспитанников выбрали простые и цветные карандаши, фломастеры – привычные для них инструменты. В ЭГ ученики активно-творческого и ситуативно-творческого уровней подбирали средства выражения с тем, чтобы приблизиться к материалу и технике выполнения самой картины художником либо же выбирали понравившиеся материалы – пастель, акварельные краски, цветные мелки, цветную массу для лепки и др. Участники обеих групп стремились передать эмоции детей-персонажей, прорисовать детали (ресницы, ямочки на щеках), что являлось следствием их заинтересованности содержанием картин, однако в ЭГ школьники достаточно много времени уделили прежде всего тому, чтобы дорисовать картины и помочь художнику, в этом ими руководило желание довести работу до совершенства, закончить ее.

Сравнивая количественные результаты констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной группе, можно проследить положительную динамику: так, количество участников с активно-творческим уровнем увеличилось на 13,1%, с ситуативно-творческим – на 8,2%, а трансляционно-стереотипным – уменьшилось на 22,3%. В контрольной группе наблюдались незначительные положительные изменения. Количественные данные по результатам выполнения заданий пропедевтического и процессуального этапов представлены в табл. 3.8.

Таблица 3.8

**Уровни творческого самовыражения младших школьников
санаторных школ-интернатов согласно показателям
мотивационно-эмоционального критерия**

Уровень	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Активно-творческий	9	14,8	7	14,3	17	27,9	7	14,3
Ситуативно-творческий	27	44,2	23	46,9	32	52,4	26	53,1
Трансляционно-стереотипный	25	41,0	19	38,8	12	19,7	16	32,6

Для оценки творческого самовыражения младших школьников согласно показателям *когнитивного критерия* им было предложено диагностическое задание № 2 «Создай свою художественную композицию для школьной выставки».

Особенностями данного задания, в отличие от констатирующего эксперимента, явились возможность свободного выбора темы и количества предложенных материалов (комплекта разноцветных геометрических фигур, цветных картонных рамок разной формы – прямоугольной, треугольной, овальной, круглой), к которым были добавлены природные материалы (засушенные листья, кусочки коры, сухие плоды, сухоцветы, травы), а также различный подручный материал (цветные бумажные скатерти, салфетки) и цветные листы бумаги формата А3. Ученики по желанию могли дать название своей работе. По результатам выполнения творческого задания можно говорить о следующем:

1. Как и на констатирующем этапе эксперимента, ученики ЭГ и КГ с удовольствием принялись за выполнение этого задания, зная, что процесс и результат будут положительно оценены учителем – всех учеников похвалят и выскажут одобрение их работам. Важным моментом для воспитанников стало фотографирование учителем их работ для художественного альбома и выставки класса, чем учитель-экспериментатор подчеркивал значимость каждой работы и ее автора.

Отметим, что ученики ЭГ больше времени проводили за экспериментированием, прежде чем позволяли фотографировать готовую работу учителем. Чувствовалось, что этот процесс вызывал у них удовольствие благодаря возможности поиграть с материалами и сделать несколько вариантов работы. Процент воспитанников, которые представили более одного варианта, в ЭГ достаточно высок (53,1%). В КГ таких детей оказалось всего 11,5%.

2. Необходимо сказать, что в экспериментальной группе большинство учащихся (68,9%) отказались от использования рамок для своих композиций, что, на наш взгляд, обусловлено стремлением сделать интересную и яркую работу, которая бы отличалась от других, т. е. проявить творческий подход при выполнении задания. Ученики в процессе формирующего эксперимента уже выполняли работы без рамок и пришли к выводу о возможности такого их оформления, которое может быть не менее красивым и оригинальным, чем при использовании рамки («Не каждое воплощение мыслей и чувств требует

рамки»). 18,0% респондентов все же решились оформить свои работы рамкам, однако предложили при этом оригинальные решения: Таня Б. составила рамку в форме трапеции из карандашей; Костя П. использовал листья для обозначения уголков рамки и т. д. Остальные младшие школьники (12,1%) подобрали подходящую, на их взгляд, рамку для своей работы из лежащих рядом образцов в виде квадрата, овала и др.

В контрольной группе основная часть испытуемых (67,2%) выбрала для оформления своей композиции прямоугольную рамку из числа предложенных педагогом, что свидетельствует о привычном для младших школьников подходе к работе. Остальные ученики отличились тем, что украсили рамки своих работ разнообразными природными материалами – листьями, камешками, цветными полосками из бумаги.

3. Тематика работ, по большей части представленных младшими школьниками в обеих группах, охватывала мир животных, растений, людей, т. е. дети отображали все, что видят в повседневной жизни. Однако в ЭГ определенное количество работ было связано с темой искусства: школьники создавали элементы маскарадного костюма (головной убор, индейца, веер, маску для новогоднего персонажа); пейзажные композиции («Волшебная поляна», «Дорога домой», «Прогулка по пляжу»); натюрморты («Спелые персики», «Ваза с цветами»). В экспериментальных классах отмечено больше работ (45,9%) с оригинальным замыслом («Портрет», «Дорожный знак»). Кроме новых идей, в работах, придуманных учениками, были и интересные варианты их воплощения. Так, ученики соединяли фигуры в простую геометрическую форму, которая становилась центром композиции, превращаясь, к примеру, в декоративную вазу, фонтан в парке, скульптуру, необычную машину, королевский замок и пр.

В своих сюжетах ученики контрольной группы отображали разных животных и растения (65,3%), при этом было отмечено много похожих друг на друга произведений, что объясняется копированием рисунков друг друга. Поэтому высокая степень оригинальности образов в контрольной группе наблюдалась всего у 14,3%.

4. Интересные эффекты наблюдались и в результате привлечения природных, а также подручных материалов; так, в экспериментальной группе были ученики, которые пытались разнообразить композицию с помощью ручек,

карандашей, ластиков и пр., что давало возможность неожиданно получить выразительные образы.

На основании знаний о принципе контраста младшие школьники в ЭГ, подбирая листы картона и бумажные скатерти холодных цветов для фона, выкладывали на них композиции из природного материала и геометрических фигур теплых цветов (желтого, красного, бордового, коричневого) и их оттенков. При решении создать композицию, используя как фон окружающие предметы (в частности мебель – стол, стул), нередко удавалось получить весьма оригинальный результат. Некоторые ученики выстроили и расположили композиции из природных материалов на полу (на цветном линолеуме) в виде орнамента либо дорожки, авторы разрешили пройти по этим дорожкам ученикам всего класса как по сказочной тропе. Как видим, ученики в своем художественно-творческом самовыражении активно искали и находили новые средства. В контрольной группе ученики использовали в композиции формы и теплых, и холодных тонов, чаще не учитывали правила подбора цветовых сочетаний.

5. Экспериментатором отмечено, что участники ЭГ опирались в своих работах на знание понятий и основных средств выразительности изобразительного искусства. Большая часть младших школьников (62,3%) учитывала законы симметрии: это видно в работах «Дорожный знак», «Запах», «Чудо-дерево», «Индеец», «Портрет», ученики использовали и законы цветового контраста: на бледно-зеленом фоне размещали темно-красные листья, а на холодном синем фоне – вазу с цветами в теплых тонах.

В контрольных группах испытуемые работали, руководствуясь своими вкусами, при этом им явно недоставало определенного опыта, поскольку полученные на уроках знания не слишком часто применялись в творчестве школьников. Примером может быть работа, в которой ученица использовала стол коричневого цвета как фон, что говорит об интересном замысле, однако разместила на нем сухие листья коричневого цвета – «аквариумных рыбок», которые потерялись на таком фоне. О том, что возможен другой подход в воплощении замысла, девочка догадалась только после наводящих вопросов педагога и его стимулирования к экспериментам («Подумай, может быть на этом фоне более гармонично смотрелись бы листья другого цвета»).

В плане композиционного размещения форм можем отметить в КГ у учеников ситуативно-творческого и трансляционно-стереотипного уровней

тенденцию к загруженности изображения элементами, которые не всегда сочетались, образуя целостную композицию. Отсюда можем сделать вывод о недостаточном усвоении учениками понятий изобразительного искусства, (примеры работ см. в Приложении Д.2).

б. Относительно названий работ, придуманных учениками, следует сказать, что в ЭГ некоторые младшие школьники активно-творческого уровня в названиях пытались и отобразить содержание, и рассказать историю: «Золотая рыбка, превращавшая обычные предметы в волшебные» (Коля С.), «Девочка, которая хотела поскорее вырасти и ездить на роликах» (Ирина П.) и т. д. Также ученики ситуативно-творческого уровня названиями работ («Волшебная поляна», «Чудо-дерево», «Дорога домой») старались приблизить зрителей к идее картины, к тому, о чем они хотели рассказать, что выразить. Заметим, что испытуемые легко включались в обсуждение работ одноклассников, опираясь на приобретенный на занятиях кружка и в урочной деятельности опыт анализа картин, поделок и пр.

Названия работ, данные учениками ЭГ и КГ, продемонстрировавшими трансляционно-стереотипный уровень творческого самовыражения, соотносились с тематикой картин, ученики часто перечисляли их элементы («Рыбки в аквариуме», «Цветы в вазе», «Деревья в лесу» и т. п.).

Таким образом, в ЭГ после формирующего эксперимента ученики стали больше экспериментировать с цветом и формой при создании композиций, используя приобретенные знания, что положительно повлияло на их художественные образы: в сравнении с констатирующим этапом их больше отличали оригинальность и нестандартность в выборе темы, в сочетании элементов для раскрытия образа, в самом названии работы.

Сравнительные количественные результаты выполнения данного диагностического задания в ЭГ и КГ представлены в табл. 3.9.

Таблица 3.9

Уровни творческого самовыражения младших школьников школ-интернатов согласно показателям когнитивного критерия

Уровень	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Активно-творческий	6	9,8	5	10,2	11	18,0	6	12,3
Ситуативно-творческий	38	62,3	30	61,2	42	68,9	34	69,4
Трансляционно-стереотипный	17	27,9	14	28,6	8	13,1	9	18,3

Как видим из таблицы, наблюдается увеличение количественных результатов и в экспериментальной, и в контрольной группах, так как происходит накопление знаний в области изобразительного искусства (ознакомление с понятиями, средствами выразительности и т. д.), что хорошо сказывается на творческом самовыражении учеников, однако положительные изменения в экспериментальной группе более существенны: количество учеников с активно-творческим уровнем выросло на 8,2%, с ситуативно-творческим – на 6,6%, а тех, кто проявил трансляционно-стереотипный уровень, – уменьшилось на 14,8%.

С целью определения уровней творческого самовыражения согласно показателям *деятельностно-результативного критерия* младшим школьникам было предложено диагностическое задание № 3 «Весь мир в глазах моих», которое предполагало создание композиции по своему замыслу в контексте предложенной общей темы (адаптированная к нашему эксперименту методика Е. Торренса). Для создания тематической картины использовался тот же бланк, что и на этапе констатирующего эксперимента (бланк 1, Приложение Б.5), однако графические образы (кружочки) в бланке были усложнены – заменены крючкообразными значками (бланк 2). Методика выполнения задания была аналогичной методике в констатирующем эксперименте.

Остановимся более подробно на анализе результатов данного творческого задания.

1. Сравнивая результаты выполнения задания в экспериментальной группе на данном и на констатирующем этапах, следует отметить, что работы учеников стали более красочными, яркими, выразительными. Это обусловлено использованием детьми различных художественных приемов и нетрадиционных техник, которые они выбирали осмысленно, применяя творческий подход. Школьники комбинировали художественные материалы и техники в одной работе (краски и фломастеры, восковые мелки и карандаши, гуашь и гелевые ручки). Важным следствием этого стало более частое, нежели на этапе констатации, а также сравнительно с участниками КГ использование участниками ЭГ красок, что говорит о приобретенном ими умении работы с таким материалом, определенной смелости в его использовании и овладении приемами, необходимыми для выполнения задания.

Ученики контрольной группы к краскам практически не прибегали, ограничивались нетрудоемкими при использовании художественными материалами и чаще выбирали один из предложенных (карандаши, фломастеры, иногда восковые мелки). Большинство учеников при прорисовке

контура оперировали одним или несколькими цветами, а для раскрашивания предметов и объектов чаще пускали в ход какой-то один цвет: цветок – красный, солнце – желтое и т. д.

2. Что касается тематики работ учеников, то младшие школьники экспериментальной группы представляют мир вокруг себя в виде природных объектов, животных и растений. 62,3% испытуемых создавали морские и горные пейзажи, что свидетельствует о сильных эмоциональных впечатлениях от природы, получаемых воспитанниками во время пребывания в санаторной школе-интернате. В работах также встречались изображения реальных и фантастических существ; особенно интересны были работы, посвященные космосу.

3. Что касается новых идей, которые смогли придумать и отобразить в работе младшие школьники, следует отметить, что 34,4% детей в экспериментальной группе и 14,3% в контрольной находятся на активно-творческом уровне. Для них характерно объединять в данном задании элементы в один целостный художественный образ («грабли», «птица»), а также продуцировать оригинальные идеи, например превращать крючкообразные знаки на бумаге в «нотный стан с нотами», «скрипичный ключ», «кота» и др. В данной группе были и ученики, оставившие часть знаков недорисованными, однако уделившие особое внимание тем знакам, которые дорисовали, добавляя при этом большое количество деталей и ярко всё раскрашивая с применением разных материалов и техник, что свидетельствовало об активно-творческом уровне творческого самовыражения. Полученные работы можно было трактовать как зарисовки на темы гор и моря.

У учеников в ЭГ (54,1%) и в КГ (65,3%), отнесенных нами к ситуативно-творческому уровню, на одном листе замечены были повторяющиеся образы, а их символы-образы относятся не менее чем к трем-пяти классам объектов (например к таким, как «цифры», «птицы», «цветы», «домики», «люди», «домашние животные» и др.). Укажем, что по сравнению с констатирующим экспериментом в экспериментальной группе значительно выросло количество оригинальных образов. Это подтверждает эффективность проведенной работы по активизации творческого самовыражения.

Трансляционно-стереотипный уровень зафиксирован у 11,5% младших школьников в ЭГ и 20,4% в КГ; в их работах не все знаки дорисованы в образы или же все элементы дорисованы однотипно (все крючки превращены только в «восьмерки» либо в «волосы» и т. п.) или принадлежат к одному-двум классам объектов.

Отметим, что ни в ЭГ, ни в КГ не было учеников, которые бы отказались выполнять задание.

4. Укажем на использование учениками экспериментальной группы разных художественных материалов и техник, их комбинирование, придумывание новых. Установлено, что младшие школьники применяли разнообразные нетрадиционные техники. Так, при создании пейзажа с названием «Восход солнца на море» Владислав Т. использовал гуашь с клеем ПВА, отчего рельефно выступающая поверхность земли и другие природные объекты получились фактурными; Павел С. в своем «Горном пейзаже» применил технику пластилиновой живописи, что позволило создать эффект наложения разных пород; в «Фантастическом пространстве» Игорю Д. с помощью смешанной техники – пальчиковой живописи, которую дополняли штрихи, нанесенные фломастерами, удалось воплотить свое видение придуманного мира, существующего в его фантазиях.

Положительно отзовемся и об использовании в работе природных материалов. Однако если младшие школьники КГ просто применяли их в качестве составляющих аппликаций и поделок, то ученикам ЭГ листья и кора служили для получения новых способов изображения. Так, Руслан З. (активно-творческий уровень) с помощью приема штампования засушенными листьями, на которые предварительно была нанесена краска, быстро создал выразительный фон для картины осеннего леса с его обитателями, а Екатерина А. (ситуативно-творческий уровень), чтобы выразительно передать рельеф крымских гор в пейзаже, прибегла к штампованию мятой бумагой.

Эмпирическое разделение учеников по уровням творческого самовыражения относительно показателей деятельностно-результативного критерия отражено в табл. 3.10.

Таблица 3.10

**Уровни творческого самовыражения младших школьников
школ-интернатов согласно показателям
деятельностно-результативного критерия**

Уровень	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Активно-творческий	7	11,5	6	12,3	10	16,4	6	12,3
Ситуативно-творческий	26	42,6	20	40,8	36	59,0	23	46,9
Трансляционно-стереотипный	28	45,9	23	46,9	15	24,6	20	40,8

Для определения уровней творческого самовыражения по показателям *коммуникативного критерия* младшим школьникам было предложено диагностическое задание № 4 «Подводное царство», что предполагало работу в малых группах (не более четырех участников). Процесс и результаты выполнения задания каждым учеником в группе фиксировались экспериментатором в протоколе наблюдения (Приложение Д.4). В отличие от констатирующего эксперимента, при выполнении этого задания младшие школьники составляли коллаж, используя страницы глянцевого журнала с видами природы, городскими пейзажами, изображениями городов и стран. Кроме того, коллаж школьники могли дополнить любой другой художественной техникой, взяв любые материалы – краски, фломастеры, уголь, штампы и т. д.

Каждой группе для работы предоставлялись, кроме соответствующих журналов, ватман, тюбик клея и ножницы.

В процессе выполнения задания оценивалось проявление школьниками умения сотрудничать – выдвигать идеи при рождении замысла композиции, предлагать варианты его воплощения, обсуждать материалы и способы изображения, распределять части работы, а также умения сотворчества в групповом решении – помогать в нужный момент, подсказывать, направлять друг друга, вместе работать на качественный результат. Принимались во внимание и обсуждение процесса в своей группе, презентация совместной работы другим членам коллектива и учителю.

Педагогическое наблюдение за процессом работы младших школьников показало:

1. Ученики способны продуцировать очень интересные и разнообразные идеи и предлагать способы их воплощения. В экспериментальной группе, чтобы передать бурю на море, младшие школьники для создания фона использовали технику штампования мятой бумагой. Чтобы усилить эффект ночного неба с россыпью звезд в работе «Необитаемый остров», ученики использовали набрызг, распыляя на темно-фиолетовом фоне желтую, красную, голубую краски. Разнообразие тематики и подходов в созданных учениками групповых коллажах свидетельствует о накопившем опыте наблюдения за природой в разное время суток и в разную погоду, а также о том, что младшие школьники умеют подобрать техники для воплощения задуманного.

2. В экспериментальной группе у большинства учеников активно-творческого уровня наблюдался повышенный интерес к работе в группе, что мы связали с определенным опытом участия их за время эксперимента в

коллективных творческих проектах. Ожидания школьников от участия в подобных мероприятиях оправдывались: они получали значимые для них результаты в виде коллажа, воспитанникам интересен был сам процесс, в котором все хотели поучаствовать, каждый вносил посильный вклад в общее дело. Поэтому энтузиазм участников ЭГ понятен. Ребята старались обсудить тему, замысел работы и быстрее включиться в процесс, чтобы больше времени посвятить непосредственно творчеству.

Существенно то, что при групповом взаимодействии ученики понимали важность хорошей организации: они стремились распределить объем работы между всеми, кто-то искал необходимые фрагменты в журналах, кто-то их вырезал, наклеивал, затем все вместе дорисовывали нужные детали и т. д. В данных проектах хорошо могли реализовать себя и ученики ситуативно-творческого уровня – они дополняли общую идею своими замечаниями, помогали с выбором образов и их детализацией, высказывали конструктивные идеи в процессе общего обсуждения работы. Это свидетельствует о наличии первичного опыта работы в коллективных творческих проектах, которые практиковались в формирующем эксперименте, благодаря чему ученики поняли, как надо работать вместе на один общий результат. Таким результатом в формирующем эксперименте стали коллективные работы, которыми украшали холл школы на разные праздники – Новый год, Восьмое марта и др., а также периодические выставки в классе.

Отметим возросший уровень взаимопомощи в экспериментальной группе: школьники понимали, что активная и слаженная работа влияет на результат, поэтому старались не допускать простоя в работе – при необходимости делились клеем и ножницами не только друг с другом, но и с участниками других групп. Все указанное выше позволяет говорить о положительном взаимодействии во время группового творчества.

Небольшое число учеников в ЭГ (18,0%) продемонстрировали пассивную позицию – мало участвовали во всех этапах выполнения творческого проекта. В КГ их оказалось больше – 34,7%.

В итоге, сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов для учеников экспериментальной группы, можно выделить следующие особенности: повышение уровня положительного взаимодействия с участниками группы в процессе художественной деятельности, возрастающая общительность, взаимовыручку и поддержку творческих усилий друг друга. Такими характеристиками отмечены учащиеся активно-творческого уровня в ЭГ (23,0%) и КГ (12,2%).

3. Ученикам контрольной группы сама форма задания понравилась. Однако в плане его выполнения их ожидали трудности, обусловленные небольшим опытом участия в подобных заданиях. Отдельные активные ученики занимали лидирующую позицию, другие пассивно ожидали дополнительных пояснений или уточнений учителя относительно выполнения работы, поскольку больше ориентировались на индивидуальное создание художественных образов. Часто слышались слова «Я сам», «Я лучше знаю», «Мне так больше нравится», «Хочешь сделать по-своему – делай сам». На просьбу поделиться картинками дети отвечали: «У вас свои есть», что подчеркивало отрицательную направленность во взаимодействии с окружающими. В группах не могли договориться о том, кто же из учеников будет представлять другим коллективную работу: одни ученики хотели, но стеснялись брать на себя роль лидера, не могли пересилить себя и проявить командирские качества, другие же, наоборот, не испытывали никакого желания выделиться.

4. Установлена значительная потребность участников экспериментальной группы в открытом обсуждении и презентации результатов своей творческой работы. Ученики ярко и эмоционально рассказывали о том, что и как они изобразили, делились с другими своими «секретами». Например, представляя свою работу «Искатель подводных сокровищ», испытуемые рассказывали, как они наблюдали за ныряльщиком в телевизионной передаче и теперь мечтают самостоятельно отправиться на поиск подводных сокровищ. С целью красивее изобразить сундук с монетами, дети использовали «золотую» краску, смешав ее на палитре с клеем ПВА, чтобы монеты получились более выпуклыми, «как настоящие». При презентации работы «Берег моря» школьники поделились тем, как интересно рассматривать море из-под мокрых ресниц – это позволяет видеть морской простор «в блесках». Ученики предложили провести двигательную разминку «Десять волн» и поиграть в игру «Море волнуется».

Укажем, что у младших школьников еще только формируются коммуникативные умения, навыки взаимодействия в группе и коллективе, поэтому в сравнении с результатами выполнения заданий согласно другим критериям изменения недостаточно ощутимы: всего 23% учеников ЭГ показали активно-творческий уровень (в КГ – 12,2%). Это говорит о необходимости продолжения работы по активизации творческого самовыражения учеников в процессе выполнения коллективных творческих проектов.

В контрольной группе учащиеся презентовали свои работы, поскольку это было обязательной частью задания. Школьники ситуативно-творческого

уровня демонстрировали результаты своей группы в зависимости от ситуации (к примеру, ученик был выбран на такую роль группой) или под влиянием учителя, который предлагал попробовать себя в новой роли – презентатора творческого проекта. Ученики, которых мы отнесли к трансляционно-стереотипному уровню, редко стремились выделиться и творчески проявить себя в таких проектах, что говорит о боязни оказаться в ситуации оценивания со стороны окружающих. Такие воспитанники, презентуя работу группы, ограничивались простым перечислением ее элементов или знакомили других только с названием.

Количественные результаты выполнения задания представлены в табл. 3.11.

Таблица 3.11

Уровни творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов согласно показателям коммуникативного критерия

Уровень	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Активно-творческий	7	11,5	5	10,2	14	23,0	6	12,2
Ситуативно-творческий	29	47,5	24	49,0	36	59,0	26	53,1
Трансляционно-стереотипный	25	41,0	20	40,8	11	18,0	17	34,7

Как свидетельствуют данные относительно показателей коммуникативного критерия, в ЭГ количество учеников с активно-творческим уровнем увеличилось с 11,5% до 23,0%, с ситуативно-творческим – с 47,5% до 59,0%, а с трансляционно-стереотипным – уменьшилось с 41,0% до 18,0%. Все это подтверждает эффективность разработанных методов стимулирования желания презентовать и обсуждать результаты своей художественной деятельности с одноклассниками и взрослыми.

В процессе выполнения участниками обеих групп всех диагностических заданий педагоги-экспериментаторы осуществляли *наблюдение* за воспитанниками санаторных школ-интернатов и фиксировали результаты в соответствующих протоколах (Приложения Б.8, Б.9), что позволило отметить следующие качественные особенности творческого самовыражения учеников.

В ЭГ школьники к четвертому классу стали более свободны в своих художественно-творческих проявлениях, они стремились и выказывали желание полнее выразить себя на занятиях и в кружковой работе, а также

прибегнуть к разным видам художественного творчества во время досуга. Экспериментирование с художественными, природными материалами и творчество на свободную тему вошли в круг привычных занятий.

На любознательность большинства участников экспериментальной группы, их желание узнать еще больше о художественных материалах и техниках накладывались на достаточные для их возраста и соответствующие учебным программам по изобразительному искусству знания о средствах художественной выразительности, умение пользоваться цветом и формой, создавать композицию (с учетом формата, динамики и др.), что обогащает их творческое самовыражение в процессе создания художественных образов.

В контрольной группе ученики более расположены к созданию работ на заданную тему, нуждаются в указаниях учителя, испытывают потребность в образцах, примерах, несколько настороженно относятся ко всему новому.

У воспитанников санаторных школ-интернатов отмечается высокая потребность в выражении своих мыслей и чувств художественными средствами, однако в контрольной группе ученики чаще отказываются от открытой демонстрации и обсуждения своих работ. Среди причин такого поведения – боязнь отрицательной оценки работы, страх озвучить неправильные, непохожие на высказывания педагога суждения, проявить свои скрытые эмоции.

У воспитанников из контрольной группы недостаточно сформированы представления о том, что с помощью художественных средств можно влиять на свое эмоциональное состояние (выражать свою агрессию, плохое настроение, передавать конфликтность ситуации и т. д.).

В экспериментальной группе наблюдается повышение желания детей обсуждать работы, собственный результат и свои переживания, настроения, воплощенные в художественных образах работ, так как они обогатили свой опыт творческого самовыражения, научились при помощи художественной деятельности работать над изменением своего эмоционального состояния. В специально организованной работе ученики акцентировали внимание на осознании своих внутренних переживаний, личностных особенностей и понимании причины характера конфликтов с окружающими, что приводило к повышению уровня самопрятия, сознания собственной значимости, возрастанию самооценки как личности, к ощущению внутренней свободы и, как следствие, к более высокому уровню творческого самовыражения.

Экспериментальная работа помогла установить, что младшие школьники способны к коллективному художественному творчеству при наличии соответствующих заданий и правильной его организации педагогом.

При анализе продуктов художественной деятельности младших школьников санаторных школ-интернатов были выделены следующие особенности: создаваемые образы в основном отражают интересы воспитанников, некоторые ученики научились выражать в образах свои мечты и желания, в работах присутствует региональный компонент – морские и горные пейзажи, мальчики чаще изображают мир техники (ракеты, самолеты, машины, танки и др.), девочки – мир природы (цветы, фрукты, деревья и пр.); объединяет и мальчиков, и девочек мир животных.

Динамика уровней творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента приведена в табл. 3.12.

Таблица 3.12

**Динамика творческого самовыражения младших школьников
в процессе художественной деятельности**

Рівні творчого самовираження молодших школярів	Контрольна група				Динаміка, %	Експериментальна група				Динаміка, %
	початок експерименту		кінець експерименту			початок експерименту		кінець експерименту		
	особи	%	особи	%		особи	%	особи	%	
Активно-творчий	6	12,2	7	14,3	+2,1	8	13,1	14	23,0	+9,9
Ситуативно-творчий	24	49,0	27	55,1	+6,1	29	47,6	36	59,0	+11,4
Трансляційно-стереотипний	19	38,8	15	30,6	-8,2	24	39,3	11	18,0	-21,3

Представленные ниже диаграммы позволяют визуально оценить количественный рост показателей в экспериментальной и контрольной группах на разных этапах исследования (рис. 3.3, 3.4).

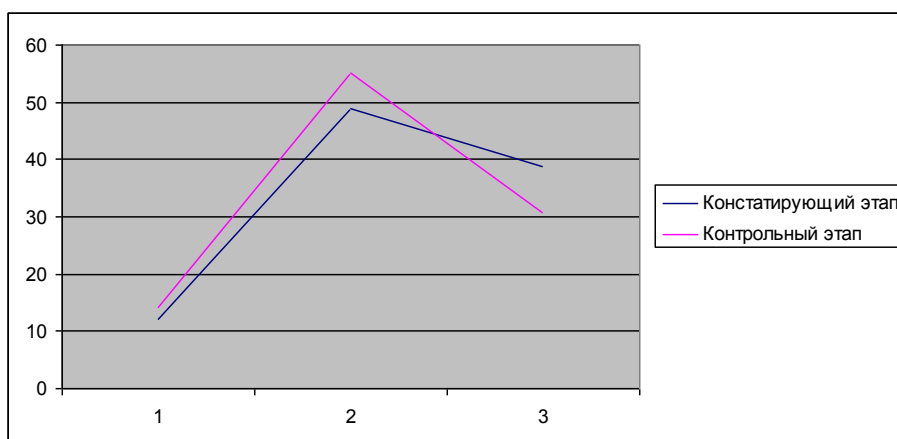


Рис. 3.3. Динамика творческого самовыражения младших школьников КГ в процессе художественной деятельности на контрольном этапе

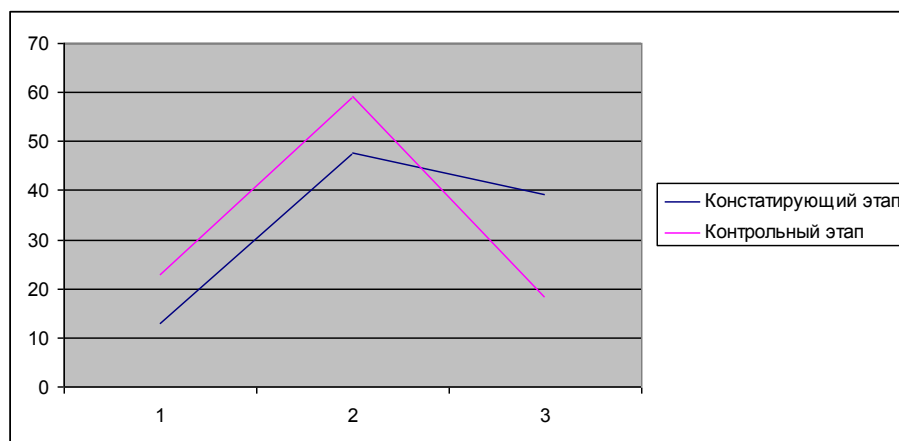


Рис. 3.4. Динамика творческого самовыражения младших школьников ЭГ в процессе художественной деятельности на контрольном этапе

В экспериментальной группе ярко выражена динамика изменения количества младших школьников с разным уровнем творческого самовыражения. Отметим рост относительно активно-творческого уровня на 9,83% (с 13,1% до 23,0%), ситуативно-творческого – на 11,4% (с 47,6% до 59,0%) и уменьшение относительно трансляционно-стереотипного – на 21,3% (с 39,3% до 18,0%). Контрольная группа, в которой работа велась по традиционной методике, показала более низкие результаты: рост относительно активно-творческого уровня на 2,0% (с 12,2% до 14,3%), ситуативно-творческого – на 6,1% (с 49,0% до 55,1%), трансляционно-стереотипного – уменьшение на 8,2% (с 38,8% до 30,6%).

Используя критерий К. Пирсона, проверим распределение младших школьников по уровням творческого самовыражения в ЭГ и КГ (**Расчет представлен в приложении Б.9**):

Результаты исследования позволяют сделать вывод об эффективности предложенных педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности, возможности применения данных условий и технологии в практике работы современных учебных заведений. Все это дает возможность очертить перспективы дальнейших исследований по данной проблеме и сделать определенные выводы.

Выводы по третьему разделу

1. Теоретически обосновано и экспериментально доказано, что оптимальными педагогическими условиями, способствующими творческому

самовыражению младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности, являются следующие: овладение младшими школьниками понятиями изобразительного искусства в контексте познания законов природы; введение регионального компонента в содержание художественного обучения и воспитания в санаторных школах-интернатах; расширение возможностей творческого самовыражения учащихся 6/7–10 лет в процессе использования нетрадиционных художественных техник; амплификация художественного опыта учеников начальных классов в условиях кружковой работы санаторных школ-интернатов (по авторской программе и системе занятий кружка по художественной деятельности «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками»).

Все вышеуказанные педагогические условия реализовались в учебно-воспитательном процессе посредством внедрения технологии активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности, которая представляет собой систему процедур поэтапного развертывания художественно-творческой деятельности школьников в единстве содержания, методов мотивации учащихся к максимально полному раскрытию своей личности художественными средствами, форм урочной и внеурочной деятельности, приемов активизации художественного творчества, которые направлены на повышение уровня творческого самовыражения младших школьников.

2. Технология активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности характеризуется следующими этапами: созерцательно-подражательным, поисково-познавательным, творческо-активным, творческо-репрезентативным, рефлексивным. Каждому из которых соответствуют определенные методы.

На первом – созерцательно-подражательном этапе работы с целью активизации восприятия и эмоционально-чувственной сферы учащихся, ознакомления их с разнообразием художественных материалов и инструментов применялись игровые и исследовательские методы.

В ходе второго – поисково-познавательного этапа для погружения учащихся в познавательно-творческий процесс путем предоставления стимулов для творчества применялись следующие методы: метод погружения, проблемно-поисковые и эвристические методы.

В течение третьего – творческо-активного этапа творческому самовыражению способствовала серия альтернативных заданий разного уровня

сложности, содержания и тематики: когнитивного; креативного, эвристического типов заданий.

На четвертом – творческо-репрезентативном этапе с целью формирования у младших школьников инициативной позиции в сотворчестве с другими применялись методы творческие и коммуникативные.

На последнем – рефлексивном этапе воспитанников побуждали размышлять над процессом и результатами художественно-творческой деятельности в устном обсуждении, при графическом отображении самоизменения интересов, чувств, эмоций (в комиксе, графиках, рисовании мультфильмов) и телесном отображении такого самоизменения (пантомима, игра «Немое кино»).

3. Методика контрольного эксперимента разрабатывалась по аналогии с методикой, примененной на констатирующем этапе исследования. Содержание диагностических заданий, выбор художественных материалов были усложнены согласно возрастным изменениям и увеличению объема знаний об изобразительном искусстве, опыта художественной деятельности и творческого самовыражения учеников в ходе формирующего эксперимента.

О положительном влиянии разработанных педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения учеников начальных классов в художественной деятельности можно говорить на основании количественных и качественных изменений у воспитанников экспериментальной группы, выявленных при помощи повторной диагностики, и общей тенденции развития творческого самовыражения. Установлено, что в экспериментальной группе количество участников с активно-творческим уровнем увеличилось на 39%, с ситуативно-творческим – на 21%, а с трансляционно-стереотипным – уменьшилось на 65%, тогда как в контрольной группе количество участников с активно-творческим уровнем увеличилось на 10%, с ситуативно-творческим – на 13%, с трансляционно-стереотипным – уменьшилось на 30%.

Для проверки достоверности результатов формирующего этапа педагогического эксперимента был применен критерий К. Пирсона, который подтвердил эффективность разработанных педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

Содержание данного раздела освещено в авторских работах [85, 86, 88, 92, 93].

ВЫВОДЫ

В диссертации предложен новый подход к решению проблемы активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности. Результаты исследования засвидетельствовали достижение цели, решение поставленных задач и дали основание для следующих *выводов*:

1. Проблема творческого самовыражения учащихся начальной школы санаторных школ-интернатов и его активизации в учебно-воспитательном процессе этих учреждений является остроактуальной, но недостаточно изученной.

Путем теоретического анализа раскрыта сущность понятия «творческое самовыражение младших школьников в процессе художественной деятельности» как самораскрытия и творческого самовыявления «образа Я» – представлений о себе, желаний, стремлений, мыслей, чувств школьников 6/7–10 лет в процессе создания и презентации ими художественных образов. Выделены этапы творческого самовыражения: мотивация к нему личности; раскрытие своих потенциальных возможностей; познание самого себя и окружающей действительности в процессе творческой деятельности.

Установлено, что процесс творческого самовыражения младших школьников детерминируется возрастными особенностями: дети в этом возрасте преимущественно мотивированы к творчеству и стремятся реализовать свои возможности в различных видах деятельности, среди которых особое значение приобретает художественная.

2. Охарактеризован потенциал художественной деятельности как средства активизации творческого самовыражения младших школьников именно: художественная деятельность является продуктивной изобразительной деятельностью, в которой они отражают действительность, выражают и воплощают свое отношение к ней в процессе восприятия и оценки произведений, получения знаний об искусстве и создания художественных образов. Уникальность художественной деятельности как средства творческого самовыражения заключается в том, что она соответствует естественным потребностям младших школьников и позволяет реализовать их интерес и желание проявить себя в художественном творчестве, стремление взаимодействовать со сверстниками в сотворчестве и общаться на художественные темы.

Установлено, что незаурядным потенциалом относительно детей младшего школьного возраста обладают такие виды художественной

деятельности, как рисование, лепка, аппликация, художественное конструирование, каждый из которых оказывает специфическое влияние на творческое самовыражение этих учеников.

Раскрыта специфика художественной деятельности в условиях работы санаторных школ-интернатов, а именно: художественная деятельность может использоваться как существенная по своему содержанию составляющая медико-реабилитационных процедур, учебно-воспитательных, досуговых, арттерапевтических форм и видов работы с воспитанниками, которым периодически требуются особые условия жизнедеятельности для коррекции и улучшения своего здоровья. Возможности санаторных школ-интернатов в направлении активизации творческого самовыражения младших школьников оптимально раскрываются через взаимосвязь урочного и внеурочного времени, через вариативные формы и методы работы с учащимися 6/7–10 лет с учетом их интересов и потребностей. Этому способствуют наличие в распорядке дня таких режимных моментов (прогулок, мини-экскурсий, ходьбы по терренкуру, солнечных и воздушных ванн, дыхательной и лечебно-оздоровительной гимнастики на свежем воздухе), которые благоприятны для привлечения воспитанников к познанию природной среды, стимулируют у детей художественно-творческие проявления и побуждают максимально отразить свои мысли и чувства в художественном творчестве, и введение курсов, факультативов, кружков, в том числе и художественного направления, личностно ориентированных методик и технологий, которые в совокупности способны усиливать педагогическую поддержку творческого самовыражения учащихся.

3. Определены критерии и показатели творческого самовыражения учащихся начальной школы санаторных школ-интернатов в художественной деятельности: мотивационно-эмоциональный критерий (потребность в художественно-творческом самовыражении, интерес к интерпретации и созданию художественных образов, направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром); когнитивный (понимание понятий изобразительного искусства; осознание выразительности его средств – цвета, композиции, формы, ритма, величины в создании художественного образа, представление о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения); деятельностно-результативный (экспериментирование с художественными материалами и инструментами; комбинирование и создание новых техник и приемов работы, умение воплощать собственные замыслы художественными средствами);

коммуникативный (положительное взаимодействие с другими людьми в процессе сотворчества, умение продуктивно обсуждать результаты собственного творчества и творчества других, готовность представить свои художественные работы другим).

Определены уровни творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности – активно-творческий, ситуативно-творческий и трансляционно-стереотипный.

Согласно результатам констатирующего эксперимента зафиксированы недостаточное осознание младшими школьниками выразительных особенностей языка изобразительного искусства и его возможностей в собственном творческом самовыражении; недостаточность опыта творческого самовыражения различными художественными средствами, материалами и инструментами в разных видах и в комплексной художественной деятельности. Выяснено, что данные недостатки вызваны отсутствием планомерного педагогического сопровождения творческого самовыражения младших школьников в санаторных школах-интернатах.

4. Обоснованы педагогические условия творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности: овладение младшими школьниками понятиями изобразительного искусства в контексте познания законов природы; введение регионального компонента в содержание художественного обучения и воспитания в санаторных школах-интернатах; расширение возможностей творческого самовыражения учащихся 6/7–10 лет в процессе использования нетрадиционных художественных техник; амплификация художественного опыта учащихся начальных классов в условиях кружковой работы санаторных школ-интернатов.

5. Разработана технология активизации творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности как система процедур поэтапного развертывания процесса художественно-творческой деятельности младших школьников в единстве содержания, методов мотивации учащихся к максимально полному раскрытию своей личности художественными средствами, форм урочной и внеурочной деятельности, приемов активизации художественного творчества, направленных на повышение уровня творческого самовыражения младших школьников. В технологии активизации выделены такие этапы: созерцательно-подражательный, поисково-познавательный, творческо-активный, творческо-

репрезентативный, рефлексивный, в ходе которых реализовывались педагогические условия.

Сопоставление показателей творческого самовыражения младших школьников в экспериментальной и контрольной группах подтвердило, что реализация предложенных педагогических условий и технологии существенно повлияла на повышение уровня творческого самовыражения учащихся начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Перспективным считаем изучение вопроса *активизации творческого самовыражения* в основном звене санаторных школ-интернатов средствами различных видов искусства.

Ввиду актуальности исследуемой темы *рекомендуется* внедрить в учебно-воспитательную работу санаторных школ-интернатов авторскую программу и систему занятий кружка по художественной деятельности младших школьников «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками» с адаптацией к региональным особенностям указанных учреждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аблятипов А. С. Интернатные заведения образования Крыма: история и современность / Айдер Серверович Аблятипов. – Симферополь: Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2004. – 216 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / Альфред Адлер. – К. : Наука жить, 1997. – 357 с.
4. Аза Л. А. Профессиональное самоопределение и путь трудовой молодежи / Аза Л. А., Вишняк А. И., Головаха Е. И. – К. : Наукова думка, 1987. – 303 с.
5. Александрова Л. А. Внутренний мир младшего школьника в контексте возрастного-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс] / Лариса Александровна Александрова // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – 2011. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/education21/issue/54116_full.shtml
6. Алексеенко Т. Ф. Процесс смены социальной идентичности российского студенчества: автореф. дисс. на соискание научной степени канд. соц. наук: 22.00.04. «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Татьяна Федоровна Алексеенко. – Ростов-на-Дону, 2005. – 24 с.
7. Аль-Рикаби М. А. Формирование творческого самовыражения студентов в процессе художественного образования в педагогическом вузе: дисс... канд. пед. наук : 13.00.01. / Аль-Рикаби Азиз Мезал. – Воронеж, 2010. – 171 с.
8. Аманжолов С. А. Индивидуальный подход в обучении младших школьников изобразительному искусству : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Сейткали Абдикадырович Аманжолов. – Шимкент, 2004. – 439 с.
9. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.

10. Андреев В. Н. Социально-педагогические условия организации художественной среды для развития творческого потенциала младших школьников (На примере художественно-изобразительного творчества): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Виктор Николаевич Андреев. – Биробиджан, 2003. – 238 с.
11. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. / В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко – К. : Генеза, 1993. – 317 с.
12. Андрюшина Н. Е. Духовный мир личности как социально-философская проблема : дисс... канд. филос. наук: 09.00.11 / Наталья Евгеньевна Андрюшина. – М., 1992. – 148 с.
13. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі: автореф. дис... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. «Дошкільна педагогіка» / Антоніна Миколаївна Аніщук. – К., 2008. – 24 с.
14. Антонова Л. А. Развитие творческой активности младших школьников на уроках изобразительного искусства: дисс....канд. пед. наук: 13.00.01. / Людмила Алексеевна Антонова. – М., 2001. – 188 с.
15. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие [Электронный ресурс] / Рудольф Арнхейм. – Страница доступа: <http://www.e-reading.me/book.php?book=105007>
16. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для вузов / [Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская]. – М. : Академия, 2009. – 248 с.
17. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание: опыт исследования на материале пространственных искусств / А. В. Бакушинский; [сост. Н. Н. Фомина, вступ. ст. Н. Н. Фоминой, Т.А. Копцевой]. – М. : Карапуз, 2009. – 302 с.
18. Балабушевич Л. И. Активизация изобразительной деятельности школьников младшего и среднего подросткового возраста при рисовании архитектурных памятников родного города на уроках изобразительного

искусства в школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лариса Игоревна Балабушевич. – Орел, 2003.– 164 с.

19. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин – К. : Next, 1994. – 511 с.

20. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. / В. С. Безрукова – Страница доступа: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s162.htm>

21. Белоус Е. С. Формирование эстетической культуры младшего школьника: на материале изобразительной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Елена Сергеевна Белоус. – Калининград, 2002. – 205 с.

22. Белякова Е. В. Антропологический подход как условие самовыражения дошкольников на комплексных занятиях : автореф. дисс... на соискание научной степени канд. пед. наук: 13.00.07. «Теория и методика дошкольного образования» / Екатерина Вячеславовна Белякова – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

23. Бенещук Р. Хореографія як засіб гармонізації розвитку молодших школярів / Руслан Бенещук // Нова пед. думка : наук.-метод. журн. – 2012. – № 4. – С. 120–122.

24. Бердяев Н. А. Смысл творчества [Электронный ресурс]. / Николай Александрович Бердяев – Страница доступа: <http://www.psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>

25. Бернацька О. Б. Використання елементів арт-терапії у вихованні самостійності молодших школярів інтернатних закладів різного типу. / О. Б. Бернацька // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Вип. 95. Т. 105., – Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – № 3. – С. 51–56

26. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание: Пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.

27. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

28. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
29. Бех І. Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 9–14.
30. Біла О. О. Формування готовності студентів до активізації художньої діяльності молодших школярів: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Олена Олександрівна Біла. – Ізмаїл, 1999. – 208 с.
31. Блинова В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.
32. Богатеева З. А. Мотивы народных орнаментов в детских аппликациях / З. А. Богатеева. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.
33. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
34. Богута В. М. Методика формирования хореографических творческих способностей детей младшего школьного возраста / В.М. Богута // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 11–2. – С. 15–18.
35. Богуш А. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності: Монографія. / А. М. Богуш, Л. І. Березовська – Одеса: М.П.Черкасов, 2008. – 203 с.
36. Бойко А. Е. Сучасні підходи до розуміння феномену самовираження особистості / А. Е. Бойко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 14. Книга 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – 604 с.
37. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: Монографія / Сергій Іванович Болтівець. – К. : Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України, 2000. – 302 с.
38. Большой толковый психологический словарь. Т. 1. / Ребер Артур. – ООО Издательство АСТ, Вече, 2001. – 592 с.

39. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С 11–17.
40. Бондар А. Д. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах подовженого дня / А. Д. Бондар, Б. С. Кобзар – К. : Вища школа, 2005. – 303 с.
41. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.
42. Брикунова С. С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. / Светлана Сергеевна Брикунова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 169 с.
43. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
44. Брылин Э. Б. Проблема музыкально-творческого развития личности в системе эстетического воспитания / Эдуард Борисович Брылин // Роль учреждений культуры и образования в художественном воспитании детей и подростков: материалы науч.-практ конф. – М. : ИХО РАО, 2000. – С. 225–230.
45. Бубер М. Я и Ты (в переводе Н. Файнгольда) [Электронный ресурс]. / М. Бубер – Страница доступа: http://i-text.narod.ru/lib/aktual/buber_Ya_i_Ti.htm
46. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
47. Буторина Т. С. Педагогическая регионология / Т. С. Буторина. – Архангельск, 2000. – 68 с.
48. Васьковский К. К. Структура контекстов содержания обучения изодейтельности [Электронный ресурс] / К. К. Васьковский – Страница доступа: molod.eduhmao.ru/var/db/files/15801.izo.doc
49. Ващенко О. М. Формування умінь і навичок здорового способу життя учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів : дис... канд. наук: 13.00.07. / Олена Миколаївна Ващенко. – К., 2007. – 232 с.

50. Ветлугина Н. А. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Н. А. Ветлугина – М. : Педагогика, 1980. – 207 с.
51. Власова Е. А. История становления проблемы процесса саморазвития / Е. А. Власова. – Балашов: Николаев, 2008. – 116 с.
52. Власов В. Быть художником насквозь / В. Власов, А. Рюмин, Е. Пашутина // Наше наследие. – 1993. – № 28. – С. 139–143.
53. Волков Н. Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей» // Психология художественного творчества: Хрестоматия [Сост.: К. В. Сельченко] – Минск, 1999 – С.191–214.
54. Волков Ю. Г., Мостовая И. В. Социология: Учебник для вузов / [Под ред. проф. В. И. Добренькова] – М. : Гардарики, 2001. – 432 с.
55. Волкова Т. Г. Анализ образа Я как продукта самосознания личности / Т. Г. Волкова // Современная психология: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 1–4.
56. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1999. – 96 с.
57. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
58. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посіб. / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебникова та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – 153 с.
59. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман – М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.
60. Герчук Ю. Я. Основы художественной грамоты. Язык и смысл изобразительного искусства // Юрий Яковлевич Герчук – М. : РИП-Холдинг, 2013. – 192 с.
61. Гёте И. В. Избранные сочинения по естествознанию / [Пер. и коммент. И. И. Канаева, ред. Е. Н. Павловского] [Электронный ресурс] / И. В. Гёте – Страница доступа:
http://interesi.files.wordpress.com/2011/03/goethe_trudi.pdf

62. Гизатуллина А. Г. Совершенствование изобразительной деятельности младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Айгуль Габиденовна Гизатуллина. – Омск, 2002. – 191 с.

63. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. / Владислав Ильич Гинецинский. – Спб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1997. – 154с.

64. Глебова И. Ю. Методы и приемы развития творческого воображения дошкольников в процессе лепки / И. Ю. Глебова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 31–34.

65. Голуб О. В. Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей сиріт у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. / Олена Вікторівна Голуб. – Бердянськ, 2004. – 220 с.

66. Горев В. В. Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Вадим Вячеславович Горев. – Астрахань, 2003. – 235 с.

67. Горичева В. С. Мы наклеим на листок солнце, небо и цветок / В. С. Горичева, Т. В. Филиппова – Ярославль: Академия развития, 2000. – 96 с.

68. Грибов Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей [Электронный ресурс] / Ю. А. Грибов // Вопросы психологии. – Страница доступа: www.voppsy.ru/issues/1989/892/892057.htm

69. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г. Г. Григорьева. – М. : Академия, 1999. – 344 с.

70. Григорьева Л. И. Религии «Нового века» и современное государство: (социально-философский очерк) – Красноярск: СибГТУ, 2002. – 445 с.

71. Гроф С. Трансперсональная психология [Электронный ресурс] / С. Гроф. – Страница доступа: <http://psylib.org.ua/books/psiteol/txt43.htm>

72. Грушевицкая Т. Г. Словарь по мировой художественной культуре /

Т. Г. Грушевицкая; [под ред. А. П. Садохина]. – М. : Академия, 2001. – 408 с.

73. Гудков И. Б. Творческое самовыражение будущего актера театра и кино в процессе самообразовательной деятельности / Игорь Борисович Гудков // Искусствоведение и культурология. – Красноярск: Красноярская государственная академия музыки и театра, 2006. – С. 150–154.

74. Гуревич П. С. Философская антропология. / Павел Семенович Гуревич – М. : Издательство «Омега-Л», 2010. – 607 с.

75. Гусарова И. Л. Аппликация в детском саду / Ирина Леонидовна Гусарова. – М. : Просвещение, 1968. – 61 с.

76. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии [Электронный ресурс]. / Эдмунд Гуссерль – Страница доступа: http://i-text.narod.ru/lib/gusserl/Gusserl_idei_k_fenomenologii_i_fenomenologi4eskoj_filosofii-viderjki.zip

77. Давыдова И. В. Творческая направленность нетрадиционных техник рисования/ И. В. Давыдова // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 4. – С. 52–55.

78. Декарт Р. Сочинения в 2-х тт.: Пер. с лат. и франц. Т. 1 / Рене Декарт / [Сост. ред., вступ. ст. В. В. Соколова]. – М. : Мысль, 1989. – 654 с.

79. Демченко Е. Н. Воспитание художественного вкуса младших школьников на уроках изобразительной деятельности: дисс...канд. пед. наук: 13.00.01. / Елена Николаевна Демченко. – Комсомольск-на Амуре, 2001. – 181 с.

80. Демченко І. І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Ірина Іванівна Демченко. – К., 2005. – 20 с.

81. Деньгина М. В. Теоретико-методологические основы самовыражения младших школьников в процессе музыкального обучения / Марина Васильевна Деньгина // Омский научный вестник. – 2010. – № 3–88. – С. 242–246.

82. Джафарова О. С. Взаимосвязь видов изобразительной деятельности

младших школьников / Оксана Джафарова // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий ріг, 2011. – Вип. 32 – С. 497–505.

83. Джафарова О. С. Діагностика творчого самовираження учнів / Оксана Джафарова // Мистецтво та освіта. – № 2 (72) – 2014. – С. 13–20.

84. Джафарова О. С. Критерії і показники творчого самовираження учнів початкових класів шкіл-інтернатів у процесі художньої діяльності / Оксана Джафарова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч.4. – С. 116–124.

85. Джафарова О. С. Нетрадиционные приемы рисования как средство активизации творческого самовыражения младших школьников / Оксана Джафарова // Наука і освіта. Педагогіка. – 2011. – № 4\С, червень-липень. – С. 139–142.

86. Джафарова О. С. Нетрадиційні художні техніки у навчанні молодших школярів / Оксана Джафарова // Мистецтво та освіта. – № 3. – 2012. – С 38–44.

87. Джафарова О. С. Основні підходи до визначення творчого самовираження в науковій літературі / О. С. Джафарова // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали наук.-практ. конф. (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України) [“Виховання дітей та учнівської молоді в соціокультурному просторі сучасних освітніх закладів”], (Київ, 10–11 жовт. 2011 р.) \ [за ред.. І.Д.Беха, О.В.Мельника]. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. – Вип. 1. – С.29–31.

88. Джафарова О. С. Педагогические условия активизации творческого самовыражения младших школьников школ-интернатов в процессе художественной деятельности / Оксана Джафарова // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка : наук.-метод. журн. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України, Севастопольський міський гум. ун-т. – Севастополь : Рібест, 2012. – № 3 (36). – С. 99–105.

89. Джафарова О. С. Психолого-педагогічна характеристика учнів початкових класів санаторних шкіл-інтернатів / Оксана Джафарова // Проблеми

сучасної педагогічної освіти. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вып. 45. – Ч.2 – С. 77–84.

90. Джафарова О. С. Творче самовираження як наукова проблема / Оксана Джафарова // Педагогічний дискурс: зб. наук. Праць / [гол. ред. І. М. Шоробура]. – Хмельницький: ХГПА, 2012. – Вип.. 11. – С. 76–80.

91. Джафарова О. С. Художня діяльність як засіб активізації творчого самовираження учнів початкових класів шкіл-інтернатів / О. С. Джафарова // Актуальні питання мистецької педагогіки: зб. наук. праць / [гол. Ред.. І. М. Шоробура]. – Хмельницьк: ХГПА, 2014. – Вип. 3. – 141 с.

92. Джафарова О. С. Условия активизации творческого самовыражения младших школьников в процессе знакомства с искусством Крыма / О. С. Джафарова // Мистецька освіта в культурному просторі України XXI століття: зб. матеріалів Міжнародної науково-творчої конференції, Київ, Одеса, 28-30 квітня 2015 р. – К. : НАКККіМ, 2015. – 367 с.

93. Джафарова О. С. Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками. / О. С. Джафарова. – Симферополь: ДИАЙПИ, 2014. – 92 с.

94. Джеймс У. Психология / [Под ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

95. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 368 с.

96. Дубровина И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан – М. : Академия, 2003 – 464 с.

97. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку (Сб. статей). / Дж.Дьюи – М. : Карапуз, 2009. – 352 с.

98. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко – М. : Знание, 1996. – 96 с.

99. Ермак Н. А. Педагогические основы развития духовного мира младших школьников средствами изобразительного искусства: дисс...канд. пед. наук 13.00.01. / Наталья Александровна Ермак. – Ростов-на-Дону, 1999. – 220 с.

100. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проект: культура, 2005. – 304 с.
101. Ермолович Т. Б. Творческое самовыражение ребенка на занятиях музыкой как фактор развития личности [Электронный ресурс] / Татьяна Борисовна Ермолович – Страница доступа: <http://ru.calameo.com/read/002086932d4975a35cd8e>
102. Ефименко Н. Н. Театр физического развития и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста / Николай Николаевич Ефименко. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1999. – 251с.
103. Жемайтис Ч., Миронов В. Нужна ли жизни форма? // Знание – сила. –1979. – №1. – С. 24–28.
104. Жукова О. И. Самость, ее типология и место в самоопределении человека: автореф. дисс...на соискание науч. степени канд. соц. наук: спец. 09.00.11. «Социология» / Ольга Ивановна Жукова. – Томск, 2010. – 22 с.
105. Загрева В. Я. Правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Валентина Ярославівна Загрева. – К., 2002. – 216 с.
106. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. / Александр Владимирович Запорожец – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
107. Зыкова Е. М. Ориентирование студентов педагогического колледжа на творческое самовыражение: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елена Михайловна Зыкова. – Красноярск, 2008. – 23 с.
108. Иванова О. Л. Рисунки, которые нас рисуют. Педагогическая диагностика художественного развития ребёнка / О. Л. Иванова. – СПб. : Речь, 2009. – 96 с.
109. Ивершинь А. Г. Формирование проектно-художественных представлений у старших дошкольников : дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Анжелика Геннадьевна Ивершинь. – О., 2001. – 225 с.

110. Игнатьев С. Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Сергей Евгеньевич Игнатьев. – М., 2007. – 344 с.

111. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

112. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев – М., Белгород, 1993. – 218 с.

113. Кавера В. А. Детское художественное творчество как средство эмоционального развития ребенка : дисс... канд. пед. наук : 13.00.05 / Виктория Анатольевна Кавера. – СПб., 2005. – 186 с.

114. Каган М. С. Человеческая деятельность / Моисей Самойлович Каган – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

115. Казакова М. Н. Формирование художественно-творческой деятельности младших школьников средствами этнокультуры: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Марина Николаевна Казакова. – Шуя, 2007. – 20 с.

116. Казакова Т. Г. Детское изобразительное творчество / Т. Г. Казакова. – М. : Карапуз-Дидактика, 2006. – 190 с.

117. Казанкова С. Г. Моделирование и конструирование в начальной школе [Электронный ресурс] / С. Г. Казанкова – Страница доступа: <http://festival.1september.ru/authors>

118. Калинина Р. Р. Прикоснись к душе ребенка / Румия Рашидовна Калинина. – СПб. : Речь ; М. : СФЕРА, 2011. – 160 с.

119. Калініченко О. В. Методика навчання композиції старшокласників у допрофесійній художній освіті : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Василівна Калініченко; В.о. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Б.в., 2011.– 21 с.

мистецтва: монографія / Світлана Володимирівна Коновець – Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 383 с.

132. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / О. Л. Кононко. – К. : Стилос, 2000. – 336 с.

133. Коньшева Н. М. Методика трудового обучения младших школьников: основы дизайнообразования / Н. М. Коньшева. – М. : Академия, 1999. – 192 с.

134. Корепина Н. А. Языковая реализация функционально-семантической категории самости: автореф. дис... на соискание науч. степени канд. фил. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Наталья Алексеевна Корепина. – Иркутск, 2009. – 24 с.

135. Корнеева В. А. Формирование приемов художественной деятельности у детей различных возрастов : дисс... канд. психол. наук: 19.00.07. / Василиса Александровна Корнеева. – М., 2003. – 143 с.

136. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дисс... доктора психол. наук: 19.00.01. / Л. А. Коростылева – М. : РГБ, 2001. – 403 с.

137. Коротеева Е. И. Система развития способностей младших школьников к художественно-творческой деятельности: дисс...доктора пед. наук 13.00.02. / Елена Ивановна Коротеева. – М., 2006. – 457 с.

138. Косминская В. Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей / В. Б. Косминская, Н. Б. Халезова. – М. : Просвещение, 1987. – 124 с.

139. Котляр В. Ф. Формирование чувства ритма в изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста: автореф. дис... на соиск. учен. степени канд. пед. наук. 13.00.01 / Владимир Филиппович Котляр. – М.: [б. и.], 1975. – 18 с.

140. Кохут Х. Анализ самости. Системный подход к лечению нарциссических нарушений личности / Хайнц Кохут. – М. : Когито-Центр,

2003. – 308 с.

141. Кравченко А. И. Социология: учебник/ А. И. Кравченко. – М. : Проспект: ТК Велби, 2008. – 534 с.

142. Краснова Н. М. Формування світовідображення в учнів 5-7 класів спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю у процесі образотворчої діяльності: автореферат дис... на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Наталія Миколаївна Краснова. – К., 2015. – 20 с.

143. Криницына А. В. Самовыражение младших школьников средствами искусства как способ осознания себя и мира / А. В. Криницына // Педагогика искусства. – 2009. – № 4. – С. 153–161.

144. Криштоф Е. Г. Легенды Крыма / Е. Г. Криштоф – Симферополь: Дар, 2001. – 315 с.

145. Крылова Н. Б. Ребенок в пространстве культуры / Н. Б. Крылова. – М. : ИПИ РАО, 1994. – 98 с.

146. Кудрявцев В. Т. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. / В.Т.Кудрявцев В. С. Синельников // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С. 52–59; № 10. – С. 62–70.

147. Кузин В. С. Изобразительное искусство в начальной школе / В. С. Кузин, Э. И. Кубышкин. – М. : Дрофа, 1997. – 187с.

148. Кулик І. В. Формування основ культури родинних взаємин учнів 1-4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07. «Теорія та методика виховання» / Іванна Василівна Кулик. – К., 2009. – 20 с.

149. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів в позаурочний час : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Теорія та методика виховання» / Людмила Олександрівна Куненко; Інститут дефектології АПН України. – К., 1999. – 20 с.

150. Лабунская Г. В. Изобразительное творчество детей / Г. В. Лабунская. – М. : Просвещение, 1965. – 202 с.
151. Лазарь Т. Взаимосвязь всех видов рисования как условие успешного овладения деятельностью / Т. Лазарь // Дошкольное воспитание. – 1979. – № 2. – С. 41–43.
152. Левченко Л. С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. С. Левченко. – Суми, 1999. – 211 с.
153. Легенды Крыма / Сост. М. С. Филатова [Электронный ресурс]. – Страница доступа: http://librebook.ru/legendy_kryma
154. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / Алексей Николаевич Леонтьев – М. : Смысл, 2000. – 450 с.
155. Лимаренко Л. И. Студенческий театр в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов/ Л. И. Лимаренко [Электронный ресурс] // SWorld – 18-29 June 2013. Страница доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/771.pdf>.
156. Лиштван З. В. Конструирование / З. В. Лиштван. – М. : Просвещение, 2002. – 200 с.
157. Лобова А. Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку: монография / Алла Федоровна Лобова – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2000. – 156 с.
158. Ломакин А. В. Понятие технологии в педагогике [Электронный ресурс] / Александр Владимирович Ломакин. – Страница доступа: http://ladlav.narod.ru/tehn_def.htm
159. Лосев А. Ф. История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 374 с.
160. Лосев А. Ф. Самое само: сочинения / А. Ф. Лосев. – М. : ЭКСМО-пресс, 1999. – 1024 с.

161. Лыкова И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Подготовительная к школе группа. / И. А. Лыкова – М.: Карапуз-Дидактика, 2008. – 208 с.

162. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. «Теорія та методика виховання» / Лихвар Володимир Дмитрович – Херсон, 2003. – 25 с.

163. Любарська Л. М. Образотворче мистецтво: програми для 14 класів / Л. М. Любарська // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 35–42.

164. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. / Анна Алексеевна Люблинская – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.

165. Маккенна Т. Пища Богов / Теренс Маккенна / [Перевод с английского Р. К. Сергачева]. – М. : Издательство Трансперсонального Института, 1995. – 156 с.

166. Максакова В. И. Организация воспитания младших школьников: метод. пособие для учителя / В. И. Максакова. – М. : Просвещение, 2003. – 254 с.

167. Мальцева Л. В. Развитие художественно-творческих способностей школьников средствами изобразительного искусства: автореф. дис... на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство)» / Людмила Валентиновна Мальцева. – М., 2009. – 42 с.

168. Малиновская Л. П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах. Постановка проблемы и поиск путей ее разрешения / Л. П. Малиновская. – Тернополь: НИИ «Проблемы человека», 1993. – 180 с.

169. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу; [пер. с англ. Г.Балл, А.А.Попогребский]. – М. : Смысл, 1999. – 326 с.

170. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л. М. Масол. – Х. : Веста, Ранок, 2006 – 256 с.

171. Медведева Н. В. Трансформація задуму в процесі образотворчої діяльності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Надія Віталіївна Медведева – К., 2009. – 22 с.

172. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 162 с.

173. Мелик-Пашаев А. А. Художник в каждом ребенке. Цели и методы художественного образования / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Просвещение, 2008. – 233 с.

174. Мид Д. Сознание, самость и общество [Электронный ресурс]. / Д. Мид. – М. : Директ-Медиа, 2007. – 34 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=26548>.

175. Михайлова О. С. Самореализация школьников 5-7 классов на уроках изобразительного искусства в условиях коллективной художественной деятельности: дисс... канд. пед. наук : 13.00.02. / Ольга Сергеевна Михайлова. – Санкт-Петербург, 2009. – 192 с.

176. Морфология современного русского языка: учебник для высших учебных заведений / С. И. Богданов, В. Б. Евтюхин, Ю. П. Князев и др. – СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. – 634 с.

177. Мудрик А. В. Психология и воспитание / А. В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.

178. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів: автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання образотворчого мистецтва» / Ірина Мирославівна Мужикова. – К., 2004. – 20 с.

179. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта / Валерия Сергеевна Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 239 с.

180. Мухина В. С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях / Валерия Сергеевна Мухина //

Развитие личности ребенка: проблемы, решения, поиск. – М. : МО РФ, ИРЛ РАО, 1995. – 16 с.

181. Навчальні програми для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою [Электронный ресурс] – Страница доступа: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/nnn1_4kl/

182. Наказ Міністерства освіти та науки України № 363 від 12.06.2003 «Про затвердження Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>

183. Наконечна О. В. Нова сутність сучасної художньої діяльності [Электронный ресурс] / Оксана Василівна Наконечна. – Страница доступа : <http://intkonf.org/category/arhiv/konf1/>

184. Наточій А. М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті для дітей із захворюванням серцево-судинної системи: дис...канд. пед. наук: 13.00.01. / Анатолій Миколайович Наточій. – К., 1995. – 194 с.

185. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.

186. Недашковская М.А. Самореализация личности как феномен культуры: автореф. ...дисс. на соскание научн. степени канд. филос. наук 09.00.01. «Онтология и теория познания» / Марина Алексеевна Недашковская; АН УССР, Ин-т философии. – К., 1990. – 16 с.

187. Неменский Б. М. Мудрость красоты / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 253 с.

188. Нечаева В. Г. Конструирование в детском саду / Валентина Геннадиевна Нечаева – М. : Учпедгиз, 1961. – 160 с.

189. Нікішина Т. В. Педагогічні умови розвитку творчого самовираження вчителів української мови і літератури у післядипломній

педагогічній освіті : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Нікішина. – Тернопіль, 2009. – 20 с.

190. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). / Д. А. Новиков – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

191. Огренич Н. М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності учнів шкіл- інтернатів для дітей – сиріт: дис... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.05 / Надія Миколаївна Огренич. – Миколаїв, 1997. – 164 с.

192. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности [Электронный ресурс] / Гордон Олпорт – Страница доступа: <http://www.psylib.org.ua/books/olpor01/index.htm>

193. Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения подростков в условиях индивидуализации обучения: дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Елизавета Александровна Омельченко – Иркутск, 2004. – 173 с.

194. Онищук І. А. Розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ірина Анатоліївна Онищук – Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 207 с.

195. Оніщенко О. І. Естетика: Підручник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. І. Оніщенко [у співав. – Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, Д. Ю. Кучерюк] – К. : Вища шк., 2005. – 431 с.

196. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1243 від 31.10.2011 [Електронний ресурс] // Сторінка доступу: <https://docs.google.com/document/d/1o3ww-Ak2XYItBha7ASqhXq1juGyut8K7ZKlKwvbkis/edit?pli=1>

197. Особенности внеурочной воспитательной деятельности в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без опеки родителей / [ред. совет Кобзарь Б.С., Вугрич В.П. и др.]. – К., ІСДО, 1995. – 92 с.

198. Остапенко А. А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии. / А. А. Остапенко – Краснодар: Департамент образования и науки, 1998. – 52 с.

199. Павлова С. А. Умственное воспитание младших школьников в процессе внеучебной изобразительной деятельности: автореф. дисс...на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / Светлана Алексеевна Павлова. – М., 2000. – 20 с.

200. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

201. Пантелеев Г. Н. Детский дизайн: Художественное творчество в детском саду, начальной школе и семье: 5-10 лет / Г. Н. Пантелеев. – М. : Карапуз-Дидактика, 2006. – 192 с.

202. Пантелеева Л. В. Формирование чувства цвета у детей 5-7 лет // Художественное творчество в детском саду: Пособие для воспитателя и музыкального руководителя / [Под ред. Н. А. Ветлугиной]. – М. : Просвещение, 1974. – С. 164–171.

203. Пантиков В. А. Дидактические условия развития воображения и художественно-творческих способностей младших школьников на уроках изобразительного искусства: автореф. дисс... на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика» / Виталий Александрович Пантиков – Томск, 2003. – 20 с.

204. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

205. Пахомов С. Платоновы тела и многомерность пространства [Электронный ресурс] / Сергей Пахомов – Страница доступа <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161726.htm>

206. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, Научное издательство, 2003. – 528 с.

207. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии / Фредерик Перлз, П. Гудман –

М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004 – 384 с.

208. Перминова Л. М. Опыт введения регионального компонента в содержание образования / Л. М. Перминова, П. А. Баранов, Л. К. Ермолаева, Л. Н. Махинько // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 35–39.

209. Петрова И. М. Объемная аппликация: Учебно-методическое пособие. / И. М. Петрова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 47 с.

210. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества / В. И. Петрушин. – М. : Академический проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.

211. Пехота О. М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

212. Пищикова Н. Г. Работа с бумагой в нетрадиционной технике. / Н. Г. Пищикова. – М. : Скрипторий, 2013. – 68 с.

213. Плоткин М. М. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате. Пособие для директора школы-интерната / М. М. Плоткин, В. Г. Цыпурский. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

214. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 (747) с.

215. Покиданов Г. А. Особенности организации учебно-воспитательного и лечебного процесса в санаторной школе-интернате для детей, больных сколиозом: автореф. дисс... на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Покиданов. – К., 1979. – 29 с.

216. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Поклад. – К., 2006. – 20 с.

217. Полубабкина Н. И. Самореализация личности (социально-философский аспект): дисс... канд. филос. наук 09.00.11 / МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1995. – 174 с.

218. Полуянов Ю. А. Диагностика художественного развития детей по их рисункам (пособие для школьных психологов) / Ю. А. Полуянов. – М. : Прогресс, 2004. – 236 с.

219. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

220. Пономарев Д. А. Психология творчества и педагогика / Д. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

221. Попова И. В. К вопросу о развитии культуры эмоционального самовыражения подростков в творческом коллективе [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11–8. – Страница доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35854>.

222. Прихожан А. М. Психология сиротства [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых – СПб. : Питер, 2005. – 400 с. – Страница доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2005/PPs-400.htm>

223. Проблемы эстетического развития личности школьника / [под ред. А. И. Бурова, Е. В. Квятковского, Л. П. Печко и др.]. – М. : Педагогика, 1987. – 96 с.

224. Прозорова Е. Н. Преодоление депривации подростков в учреждениях интернатного типа средствами изобразительной деятельности : дисс... канд. пед. наук : 13.00.02 / Прозорова Екатерина Николаевна. – Курск, 2007. – 221 с.

225. Прохорова С. А. Формирование культуры самовыражения учащихся в условиях художественно-творческой деятельности: аспект содержания образования: дисс... канд. пед. наук 13.00.01 / Светлана Алексеевна Прохорова. – Владимир, 2009. – 218 с.

226. Психология детей младшего школьного возраста / [Под общ. ред. А. С. Обухова]. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 583 с.

227. Психология одаренности детей и подростков / [Под ред. Н. С. Лейтеса]. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.

228. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного учреждения: методичні рекомендації / [упоряд. О. Г. Антонова-Турченко] – К. : РНМК, 1992. – 42 с.

229. Психологическое развитие младших школьников / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Глобус, 1990. – 210 с.

230. Пшеничных Л. А. Педагогические условия творческого развития детей в процессе игровой и изобразительной деятельности (На материале дошкольного образования): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Любовь Александровна Пшеничных. – Белгород, 2005. – 199 с.

231. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рагозіна Вікторія Валентинівна ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 1999. – 199 л.

232. Рагозіна В. В. Художні техніки в естетичному розвитку дошкільників: (малювання пальчиками) / Вікторія Валентинівна Рагозіна // Мистецтво та освіта. – 2012. – № 2. – С. 27–28, 37–42.

233. Размыслова А. В. Педагогические условия формирования чувства цвета у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 / Алевтина Васильевна Размыслова. – М., 1997. – 205 с.

234. Рикер П. Я – Сам как другой / Поль Рикер. – М. : Изд-во гуманитарной литературы, 2008. – 416 с.

235. Рисование с детьми дошкольного возраста: нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий / [под ред. Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова и др.]. – М. : Сфера, 2005. – 155 с.

236. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Карл Роджерс – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

237. Родионова В. О. Развитие способности к графической импровизации у младших школьников на уроках изобразительного искусства: автореф. дисс... на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07

«Педагогическая психология» / Валерия Олеговна Родионова. – Смоленск, 2008. – 20 с.

238. Рождественская Н. В. Креативность: пути развития и тренинги / Н. В. Рождественская, А. В. Толщин. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.

239. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе / Н. Н. Ростовцев. – М. : Агар, 2000. – 256 с.

240. Ростовщик В. Д. Развитие художественно-творческого потенциала младших школьников в процессе изобразительной деятельности: автореф. дис. ... на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Д. Ростовщик. – Херсон, 2003. – 25 с.

241. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.

242. Руденко І. В. Формування творчої активності молодших підлітків засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Іраїда Володимирівна Руденко, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К. : Б.в., 2014.– 20 с.

243. Савельева Е. А. Развитие художественно-творческой активности младших школьников во внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Екатерина Александровна Савельева. – Оренбург, 2002. – 177 с.

244. Сакулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

245. Салютнова В. И. Педагогическое содействие творческому самовыражению детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности: автореф. дисс... на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Виктория Игоревна Салютнова. – Чита, 2012. – 24 с.

246. Самойлов А. М. И. М. Сеченов и его мысли о роли мышцы в нашем познании природы // Хрестоматия по ощущению и восприятию / [Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской]. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – С. 9–19

247. Сафонова Д. Развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка средствами художественной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дора Сафонова. – М., 2001. – 213 с.

248. Сафонова Т. В. Национально-региональный компонент в контексте стандартизации отечественного образования / Т. В. Сафонова // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2006. – № 1. – С. 98–103.

249. Сезанн Поль: переписка, воспоминания современников / [сост., вступ. ст., прим. и хронология Н. В. Яворской; пер. Е. Р. Классон, Л. Д. Липман]. – М. : Искусство, 1972. – 367 с.

250. Селевко Г. К. Что такое технология саморазвития личности? / Герман Константинович Селевко. – Ярославль: ИРО, 2001. – 16 с.

251. Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

252. Сенсорное воспитание дошкольников / [под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой]. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

253. Синявина Е. Н. Психологическое сопровождение личностного развития подростков, обучающихся в школе-интернате санаторного типа: автореф. дисс. на соискании ученой степени кандидата псих. наук 19.00.07 «Педагогическая психология» / Елена Николаевна Синявина. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.

254. Слота Н. В. Використання імпровізації як форми творчого самовираження молодших школярів у ансамблевому співі [Електронний ресурс] / Н. В. Слота // Матеріали III міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції–
Сторінка
доступу:
<http://conference.mdpu.org.ua/viewtopic.php?t=664>

255. Слюсаренко В. Г. Соціально-педагогічні функції установ інтернатного і напівінтернатного типу і умови їх реалізації в Україні: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня док.пед. наук: 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Віктор Григорович Слюсаренко – К., 1997. – 48 с.
256. Сморгж Л. О. Эстетика / Л. О. Сморгж. – К. : Кондор, 2009. – 334 с.
257. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / Марина Лазарівна Смутьсон ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Нора-Друк, 2003. – 296 с.
258. Сокольникова Н. М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Учеб. пособие / Н. М. Сокольникова. – М. : Академия, 2006. – 364 с.
259. Солдатова А. А. Творческое самовыражение как педагогическое средство подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: автореф. дисс... на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики, образования» / Анастасия Александровна Солдатова. – Иркутск, 2000. – 22 с.
260. Соціальна педагогіка. Підручник / [за ред. Капської А.Й.] – К. : Центр Учбової літератури, 2011. – 488 с.
261. Сталь М. Г. Развитие способности к самовыражению на уроках изобразительного искусства / М. Г. Сталь // Изобразительное искусство в школе. – 2005. – № 3. – С. 65–69.
262. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстет. Аксиологии. / Леонид Наумович Столович – М. : Республика, 1994. – 464 с.
263. Сурнина Т. В. Оздоровительная школа-интернат как воспитательная организация: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сурнина Татьяна Викторовна. – М., 2009. – 207 с.
264. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН., 2003. – 67 с
265. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / Василий Александрович Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.

266. Суханова Н. В. Развитие творческого воображения дошкольников через нетрадиционные приемы рисования [Электронный ресурс] / Н. В. Суханова – Страница доступа: www.festival.1september.ru

267. Сухоленцева Е. Н. Методическая система эстетического воспитания младших школьников средствами народного декоративно-прикладного искусства в дополнительном образовании в сельской местности: дисс... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елена Николаевна Сухоленцева – Орел, 2005. – 251 с.

268. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

269. Талля М. Г. Формирование художественно-творческих способностей у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству с применением компьютерных технологий в системе дополнительного образования: автореф. дисс... на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики, образования» / Мария Георгиевна Талля. – Чебоксары, 2009. – 22 с.

270. Токарук Л. С. Організаційно-адаптивне управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх школах-інтернатах: дис... канд. наук: 13.00.01. / Людмила Степанівна Токарук. – К., 2007. – 225 с.

271. Торшилова Е. М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет: Теория и диагностика / Е. М. Торшилова, Т. В. Морозова – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 140 с.

272. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник – СПб.: СПбУПМ, 1997. – 65 с.

273. Тюпа В. И. Парадигмы художественности [Электронный ресурс] / В. И. Тюпа // Дискурс. – 1997. – № 3–4. – Страница доступа : www.nsu.ru/education/virtual

274. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия. / [Пер. с англ. под ред. А. Киселева]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 412 с.

275. Урманцев Ю. А. Симметрия природы и природа симметрии (Философские и естественнонаучные аспекты) [Электронный ресурс]. / Юнир Абдуллоевич Урманцев. – М.: Мысль. Главная редакция социально-экономической литературы, 1974. – 229 с. – Страница доступа: http://publ.lib.ru/ARCHIVES/U/URMANCEV_Yunir_Abdulloovich/_Urmancev_Yu.A..html

276. Фельдштейн Д. Б. Психология становления личности / Давид Борисович Фельдштейн – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 190 с.

277. Філософія: Навч. посіб. / Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.; [За ред. І. Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 2003. – 457 с.

278. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольников / Е. А. Флерина. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 334с.

279. Флоренский П. А. У водоразделов мысли [Электронный ресурс] / П. А. Флоренский. – Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren06.htm>

280. Фомина Т. Н. Активизация творческой деятельности младших школьников на занятиях по изобразительному искусству: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство)» / Татьяна Николаевна Фомина. – Омск, 2011. – 24 с.

281. Франк С. Л. Смысл жизни [Электронный ресурс] / С. Л. Франк. – Режим доступа: http://www.vehi.net/frank/smysl_zhi.html

282. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – С.-П.: Питер, 2010. – 400 с.

283. Фромм Э. Душа человека [Электронный ресурс] / Эрих Фромм. – Режим доступа: http://www.sunhome.ru/books/b.dusha_cheloveka

284. Хайдеггер М. Бытие и время / Мартин Хайдеггер. – М. : Ад Маргинем, 1997. – 452 с.

285. Халезова Н. Б. Лепка в детском саду / Н. Б. Халезова,

Н. А. Курочкина, Г. В. Пантюхина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

286. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка [Электронный ресурс] / Н. Е. Харламенкова // Режим доступа : <https://staff.wikireading.ru/30234>

287. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Поліна Вагифівна Харченко, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 228 с.

288. Чанилова Н. Г. Индивидуальное самовыражение как способ интеграции учащихся в социальное пространство [Электронный ресурс] / Н. Г. Чанилова, В. Ф. Шкель. – Режим доступа: <http://www.edc.saratov.ru>

289. Чернявская Г. К. Личность: проблемы самореализации / Г. К. Чернявская // Социально-политический журнал. – 1996. – № 4. – С. 134–143.

290. Чернякова В. Е. Управління навчально-художньою діяльністю учнів початкових класів ліцею мистецтв : дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Вікторія Едуардівна Чернякова. – Харків, 2009. – 265 с.

291. Чен Н. В. Нетрадиційні техніки зображення: навчально-методичний посібник. / Н. В. Чен – Харків: Скорпіон, 2007. – 48 с.

292. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1953. – 592 с.

293. Чумичёва Р. М. Творческая свобода ребенка как проявление его внутреннего мира / Р. М. Чумичёва. // Воспитание школьников. – 2000. – № 5. – С. 23–29.

294. Шевчук Т. О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тамара Олексіївна Шевчук – К., 2000. – 24 с.

295. Шерри Н. С. Художественное образование как дидактический фактор становления гуманитарной культуры младших подростков: в условиях школы-интерната: дис. кандидата пед. наук 13.00.01 / Наталья Сергеевна

Шерри. – М., 2003. – 273 с.

296. Щетников А. И. Развитие учения о музыкальной гармонии от Пифагора до Архита [Электронный ресурс] / А. И. Щетников – Страница доступа: <http://www.nsu.ru/classics/pythagoras/Harmonia.pdf>

297. Шибанова Н. Феноменология творческого самовыражения ребенка старшего дошкольного возраста / Н. Шибанова, В. Салютнова // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2011. – Вып. 17; [Электронный ресурс]. – Страница доступа: URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_17/Pdf/23.pdf (01.06.2012).

298. Шиндяева Е. А. Формирование культуры эмоционального самовыражения подростков общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание науч. степени... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Елена Анатольевна Шиндяева – Магнитогорск, 2004. – 22 с.

299. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.

300. Шкель В. Ф. Педагогическая система развития способов самовыражения учащихся лица как фактор повышения качества образования: дисс... канд. пед. наук 13.00.01. / Виктория Федоровна Шкель. – Саратов, 2003. – 157 с.

301. Шкуратова И. П. Самовыражение личности в общении / Ирина Павловна Шкуратова // Психология личности. Учебн. пособие. – М. : ЭКСМО, 2007. – С. 241–265.

302. Шпикалова Т. Я. Возвращение к истокам, народное искусство и детское творчество / Т. Я. Шпикалова. – М. : Владос, 2000. – 115 с.

303. Щерблыкин И. К. Аппликационные работы в начальных классах / И. К. Щерблыкин – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.

304. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога [Электронный ресурс] / Михаил Петрович Щетинин. – Страница доступа: <http://www.spsl.nsc.ru/~m1-way/shetin/oglav.htm>

305. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
306. Щуркова Н. Е. Воспитание детей в школе. / Н. Е. Щуркова – М. : Новая школа, 2000. – 208 с.
307. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
308. Эстетика. Словарь / [Под общ. ред. А. А. Беляева и др.] – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
309. Юм Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм [Электронный ресурс]. – Страница доступа: <http://i-text.narod.ru/lib/bigphilzip/hume1.rar>
310. Юнг К. Г. Исследование феноменологии самости / К. Г. Юнг. – М. : Релф-бук, 1997. – 336 с.
311. Юсов Б. П. Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности / Б. П. Юсов, В. И. Ильченко, О. А. Левченко. – Луганск : Пресса, 1997. – 157 с.
312. Яковлева В. А. Особливості організації та змісту гуманістичного виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вікторія Анатоліївна Яковлева. – Луганськ, 2004. – 207 с.
313. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук 13.00.01. / Н. М. Яковлева – Челябинск, 1992. – 403 с.
314. Янковська І. М. Методика формування у молодших школярів уміння організовувати художню діяльність на уроках образотворчого мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.02 «Теорія та методика навчання (образотворче мистецтво)» / Інна Миколаївна Янковська – К., 2011. – 24 с.
315. Ясперс К. Философия. Книга первая. Философское ориентирование в мире / Карл Ясперс / пер. А. К. Судакова. – М. : «Канон+» РООИ – «Реабилитация», 2012. – 384 с.

316. Яфальян А. Ф. Влияние искусства на духовное здоровье ребенка в условиях школы самовыражения / А. Ф. Яфальян // Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 130–142.

317. Kelly, Donna Darling. *Uncovering the History of Children's Drawing and Art*. Greenwood Publishing Group, 2004:94-5.

318. Minsky M. *The self enigma* Basic Books (1994) New York p.34

319. Suls J. & Marco C. William James, the self, and the selective industry of the mind / J. Suls & C. Marco // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 16(4). – P. 688–698.

320. Tobin J. *The irony of self expression* / J. Tobin // *Amer. J. of education*. –Chicago, 1995. P. 233–258.

321. Torrance E. P. *Teaching for Creative* [Электронный ресурс] / E. P. Torrance. – Страница доступа: <http://www.cpsb.com/research/articles/creative-problem-solving/Teaching-for-Creative-Torrance.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А. Таблицы

- А.1 Таблица 2.1. Потенциальные особенности проявления личности младших школьников школ-интернатов
- А.2 Таблица 2.9. Система оценивания творческого самовыражения младших школьников
- А.3 Таблица 3.1. Особенности основных форм тел живой и неживой природы и отражение их в искусстве

Приложение Б. Педагогический инструментарий для диагностики творческого самовыражения младших школьников и образцы художественного творчества воспитанников на этапе констатирующего эксперимента

- Б.1 Перечень вопросов для беседы с педагогическими работниками санаторных школ-интернатов
- Б.2 Анкета для учеников начальных классов санаторных школ-интернатов
- Б.3 Диагностическое задание «Составь натюрморт». Образцы творческих работ
- Б.4 Диагностическое задание «Интервью возле картины». Дидактический материал (репродукции картин)
- Б.5 Диагностическое задание «Дорисуй композицию» (бланки диагностики)
- Б.6 Диагностическое задание «Дорисуй композицию» (образцы творческих работ)
- Б.7 Диагностическое задание «Сделаем вместе» (образцы творческих работ)
- Б.8 Протокол диагностического задания «Сделаем вместе»
- Б.9 Протокол наблюдения за учениками в процессе художественной деятельности
- Б.10 Расчет коэффициента согласия в различии между контрольной и экспериментальной группами

Приложение В. Методы активизации творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов и образцы художественного творчества воспитанников на этапе формирующего эксперимента

- В.1 Тематическое задание «Путешествие в горы» (образцы творческих работ)
- В.2 Тематическое задание «Котик мой серенький» (образцы работ участников контрольной и экспериментальной групп)
- В.3 Образцы творческих работ учеников третьих-четвертых классов (экспериментальная группа)

Приложение Д. Педагогический инструментарий для диагностики творческого самовыражения младших школьников и образцы художественного творчества воспитанников на этапе контрольного эксперимента

- Д.1 Диагностическое задание «О чем рассказал художник на картине» и репродукции картин
- Д.2 Диагностическое задание «О чем рассказал художник на картине». Образцы творческих работ экспериментальной группы
- Д.3 Диагностическое задание «Создай свою художественную композицию для школьной выставки» (образцы творческих работ экспериментальной и контрольной групп)
- Д.4 Диагностическое задание «Весь мир в глазах моих»
- Д.5 Диагностическое задание «Подводное царство» (образцы творческих работ экспериментальной и контрольной групп)
- Д.6. Сводные данные результатов исследования уровня творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности для проверки достоверности

Приложение Е. Программа кружка по художественной деятельности учеников начальных классов санаторных школ-интернатов «Художественные сказки крымской природы. Создаем своими руками»

Приложение Ж. Содержание кружковых занятий

Приложение И. Проверка распределения младших школьников по уровням творческого самовыражения в экспериментальной и контрольной группах

**Потенциальные особенности проявления личности
младших школьников школ-интернатов**

№ п/п	Сферы развития личности и ведущие виды деятельности	Потенциальные особенности проявления личности
1	Самосознание (осознание себя и отношение к себе как к физическому, духовному и общественному существу)	Отрицательное отношение к собственной личности; невозможность соотнесения себя настоящего с собой в прошлом и будущем; проблемы половой идентификации, слабо сформированная картина мира
2	Эмоциональная сфера	Признаки повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психического утомления, эмоционального стресса, повышенной чувствительности к разного рода препятствиям, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивности, эмоциональной холодности, «ухода в себя»
	Волевая сфера	Неспособность самостоятельно планировать, действовать и контролировать свое поведение, неготовность преодолевать трудности, конформизм, снижение потребности в достижении жизненных целей и в успехе
3	Мотивационно-потребностная сфера (мотивационная готовность к разным, в том числе и новым для учащихся видам деятельности, соподчиненность мотивов, потребность в самоутверждении, самоуважении, самовыражении, созидании)	Безынициативность, пассивность, привычка к пошаговому выполнению указаний взрослых, «симптом отчуждения желаний»
4	Интеллектуальная сфера	Ослабление или несформированность познавательных процессов; повышенная ситуативность поведения, снижение вербально-логического мышления
5	Ведущие виды деятельности в младшем школьном возрасте	Из-за недостаточно благоприятных внешних условий у младшего школьника сформирован комплекс «недоигранности», поэтому игра является для него ведущей деятельностью

**Система оценивания творческого самовыражения
младших школьников**

№ п/п	Показатели оценивания	Уровни и баллы		
		трансляционно- стереотипный (от 0 до 3 баллов)	ситуативно- творческий (свыше 3 и до 6 баллов)	активно- творческий (свыше 6 и до 9 баллов)
<i>Мотивационно-эмоциональный критерий</i>				
1	Потребность в художественно-творческом самовыражении	Потребность отсутствует или редко возникает, слабая, неинтенсивная	Потребность ситуативная	Потребность острая, непреодолимая, постоянная
2	Интерес к интерпретации и созданию художественных образов	Интерес слабый, возникает под влиянием педагогических стимулов	Интерес ситуативный, возрастает под влиянием педагогических стимулов	Интерес возникает самостоятельно, он достаточно сильный и постоянный
3	Направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром	Направленность отсутствует или слабая, требуется педагогическая коррекция	Направленность ситуативная	Направленность самостоятельно и постоянно проявляемая, достаточно сильная
<i>Когнитивный критерий</i>				
4	Понимание понятий изобразительного искусства	Низкий уровень понимания	Достаточный уровень понимания	Высокий уровень понимания
5	Осознание выразительности средств изобразительного искусства (цвета, композиции, формы, ритма, величины) в создании художественного образа	Низкий уровень осознания	Достаточный уровень осознания	Высокий уровень осознания
6	Представление о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения	Низкий уровень представления	Достаточный уровень представления	Высокий уровень представления

<i>Продолжение Приложения А.2</i>				
<i>Продолжение таблицы 2.9.</i>				
<i>Деятельностно-результативный критерий</i>				
7	Экспериментирование с художественными материалами и инструментами	Экспериментирование время от времени	Экспериментирование под влиянием внешних стимулов, ситуативное, непродолжительное	Экспериментирование частое, самостоятельное, продолжительное
8	Комбинирование и создание новых художественных техник и приемов	Комбинирование время от времени, копирование в работах образцов	Комбинирование и создание некоторых новых художественных техник и приемов работы, художественные образы изредка бывают оригинальными	Частое комбинирование художественных техник и приемов, оригинальность созданных образов
9	Умение воплощать собственные замыслы художественными средствами	Низкий уровень умения	Достаточный уровень умения	Высокий уровень умения
<i>Коммуникативный критерий</i>				
10	Взаимодействие с другими людьми в процессе сотворчества	Отрицательное взаимодействие	Ситуативное взаимодействие	Положительное взаимодействие
11	Обсуждение результатов собственного художественного творчества и художественных работ других	Деструктивное обсуждение	Нейтральное краткое обсуждение	Креативно-конструктивное обсуждение
12	Готовность представить свои художественные работы другим	Уровень готовности низкий	Уровень готовности достаточный	Уровень готовности высокий

Вычисление уровней творческого самовыражения на основе результатов диагностических заданий (в количественном отношении) происходило по формуле расчета коэффициента уровня творческого самовыражения отдельно по каждому критерию. Из отдельных коэффициентов уровней творческого самовыражения выводился общий коэффициент творческого самовыражения.

Были введены следующие обозначения:

$K_{МЭ}$ – коэффициент уровня творческого самовыражения согласно мотивационно-эмоциональному критерию;

Продолжение приложения А.2.

$K_{КОГ}$ – коэффициент уровня творческого самовыражения согласно когнитивному критерию;

$K_{ДР}$ – коэффициент уровня творческого самовыражения согласно деятельностно-результативному критерию;

$K_{КОМ}$ – коэффициент уровня творческого самовыражения согласно коммуникативному критерию;

m – количество показателей, связанных с активно-творческим уровнем;

p – количество показателей, связанных с ситуативно-творческим уровнем;

n – количество показателей, связанных с трансляционно-стереотипным уровнем;

Q – общее количество показателей.

Тогда: $Q = m + p + n$.

Исходя из определения уровней показателей можно вывести коэффициенты соответственно $K_{МЭ}$, $K_{КОГ}$, $K_{ДР}$, $K_{КОМ}$ по формуле:

$$K = \frac{m + \frac{1}{2} \cdot p}{Q}$$

С учетом того, что общее количество показателей оценивания для каждого из критериев определено нами в констатирующем эксперименте как $Q = 3$, находим по приведенной выше формуле необходимые коэффициенты:

$$K_{МЭ} = \frac{1 + \frac{1}{2} \cdot 1}{3} = \frac{1,5}{3} = 0,5$$

$$K_{КОГ} = \frac{0 + \frac{1}{2} \cdot 2}{3} = \frac{1}{3} = 0,33$$

$$K_{ДР} = \frac{0 + \frac{1}{2} \cdot 2}{3} = \frac{1}{3} = 0,33$$

$$K_{КОМ} = \frac{1 + \frac{1}{2} \cdot 1}{3} = \frac{1,5}{3} = 0,5$$

Если K по своему значению больше нуля и меньше 0,33, то уровень творческого самовыражения считается трансляционно-стереотипным; больше 0,33 и меньше 0,66 – ситуативно-творческим; больше 0,66 и меньше 1 – активно-творческим.

Продолжение приложения А.2.

Усредненные значения коэффициентов, по которым осуществлялась характеристика уровней, определялись как отношение суммы соответствующих коэффициентов и количества младших школьников в группе.

Так, согласно мотивационному критерию ($K_{MЭ}$):

$$K_{M-Эсп} = \frac{\sum_i^n K_{M-Э}}{\eta},$$

где n – количество учеников.

Аналогично определяются и остальные коэффициенты.

**Особенности основных форм тел живой и неживой природы
и отражение их в искусстве**

№ п/п	Форма	В природе	В искусстве
1	Спираль	Способна сохранять энергию и информацию. Является кривой и представляет собой самый краткий путь между двумя точками на цилиндрической поверхности	Один из типов симметричных фигур Математические соотношения в построении и расчете спиральной формы выражаются числами Фибоначчи (золотое сечение). Форма ракушки
2	Шар	У шара самая малая поверхность при самом большом объеме. Шар легко перекачивается, сплющивается, поэтому он широко распространен в органическом мире (эту форму имеют икринки, вирусы, простейшие микроорганизмы)	Шар, круг, овал – наиболее часто встречающиеся формы в произведениях искусства, так как они отражают реальные формы, свойственные природе. Они легко воспринимаются зрительно, поскольку глазное яблоко само имеет форму овала и поскольку в этих формах наилучшим образом отражается представление о целостности, завершенности
3	Многогранники	Пятигранники, шестигранники встречаются в природе в форме сот, сети кровеносных сосудов и пр. Экономичность этих форм проявляется в их способности заполнять пространство	Многогранники используют дизайнеры, а также архитекторы при проектировании крыш различных сооружений

Продолжение Приложения А.3

Продолжение Таблицы 3.1

4	Труба	Встречается как транспортное русло для переброски питательных веществ, крови и других продуктов жизнедеятельности в живом организме	Труба и ее линейное выражение используются как связующее коммуникационное средство и для перехода от одной формы к другой
5	Разветвление («дерево»)	Ствол и его разветвления наблюдаются в строении кроны и корней дерева, в структуре кровеносной системы	Широко распространенная в произведениях искусства форма, особенно в организации информационных объектов
6	Звезда	У звезды лучи расходятся от центра, охватывая окружающее пространство, и служат проводниками энергии. Среди растений и животных есть организмы звездообразной формы, которые перемещаются благодаря лучам-«ногам» (актиния, морская звезда, осьминог)	Форма звезды в искусстве ассоциируется с источником энергии. Изображение лучей издавна было символом вечного движения

Приложение Б.1**Перечень вопросов для беседы****с педагогическими работниками санаторных школ-интернатов**

1. Укажите значение художественной деятельности для развития личности младшего школьника (овладения детьми художественными умениями и навыками, раскрытия их способностей, реализации стремления к самовыражению и др.).
2. Выделяете ли вы в режиме дня младшего школьника (на уроках, в кружковой работе) время для его свободной художественной деятельности?
3. Владеете ли вы методами и приемами активизации художественного творчества младших школьников? Перечислите их.
4. Что вы понимаете под творческим самовыражением личности?
5. Какие условия, с вашей точки зрения, необходимы для творческого самовыражения младших школьников санаторных школ-интернатов?

Приложение Б.2**Анкета****для учеников начальных классов санаторных школ-интернатов**

1. Какой учебный предмет интересен тебе (*подчеркни*): математика, язык, чтение, музыкальное искусство, изобразительное искусство, физкультура?

Как ты считаешь, что из них пригодится тебе в жизни?

2. Чем тебе больше всего нравится заниматься (*подчеркни*): слушать и читать сказки, рисовать, лепить, ходить в кино, слушать музыку, ходить в театр, читать книжки, гулять, играть в спортивные игры (футбол, хоккей, волейбол и т. п.), мастерить, играть с конструктором, вязать, вышивать, ухаживать за животными, собирать гербарий, заниматься фотографией, собирать марки, значки?

Другое _____

3. Какую профессию ты выбрал бы, когда вырастешь?

4. Представь, что у тебя много свободного времени. Чему ты хотел бы его посвятить?

Чем ты будешь заниматься, если тебе предоставят немного свободного времени (полчаса)?

5. Что ты хотел бы получить в подарок на день рождения?

_____ б.

Что из предложенного ниже ты выбрал бы для себя в подарок (*подчеркни*):

- краски, пластилин, набор для художественного творчества и пр.;
- музыкальные диски, песенники, музыкальный инструмент (гитару, пианино и пр.);
- спортивный инвентарь (мяч, скакалку, гантели, ракетки для бадминтона или тенниса и пр.);
- художественную литературу, энциклопедии, справочники и пр.

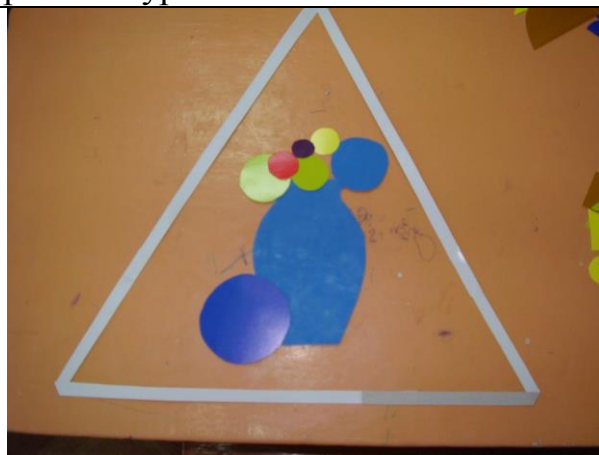
7. Если бы у тебя были волшебные краски, что ты нарисовал бы? _____

**Констатирующий эксперимент
Диагностическое задание «Составь натюрморт»
Образцы творческих работ**

Активно-творческий уровень



Таисия А. (2 класс)



Светлана М. (2 класс)

Ситуативно-творческий уровень



Екатерина Ч. (2 класс)



Петр В. (2 класс)

Трансляционно-стереотипный уровень



Виктория С. (2 класс)



Ахмет Г. (2 класс)

Констатирующий эксперимент
Диагностическое задание «Интервью возле картины»
Дидактический материал



Рис. 1. Е. Ревуцкая, «Колядки»



Рис. 2. Е. Гапчинская, «Баловники»



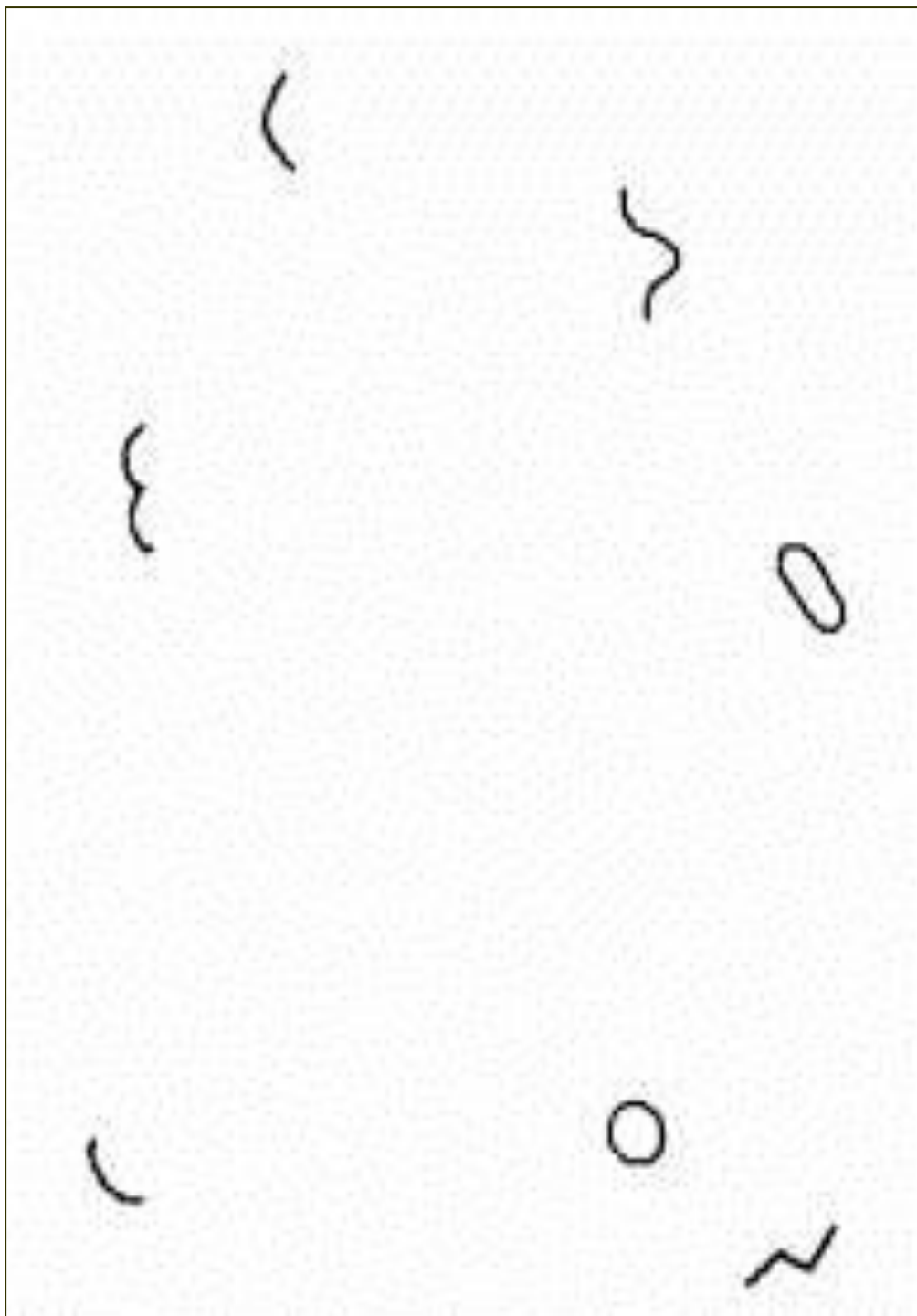
Рис. 3. Е. Гапчинская, «Наказаны» - 1 (картина для девочек)



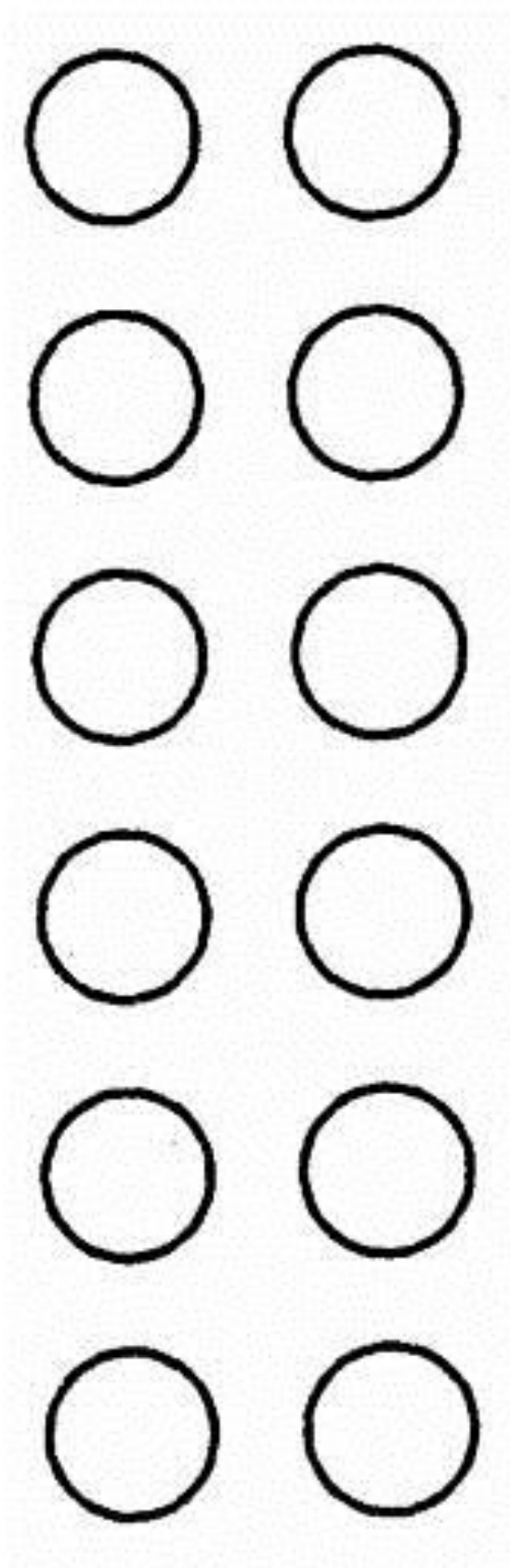
Рис. 4. Е. Гапчинская, «Наказаны» - 2 (картина для мальчиков)

Констатирующий эксперимент
Диагностическое задание «Дорисуй композицию»
(бланки для диагностики)

Бланк 1. Тематическая картина



Бланк 2. Кружочки



Констатирующий эксперимент
Диагностическое задание «Дорисуй композицию»
Образцы творческих работ

Тематическая картина

Активно-творческий уровень



Рис. 1. Кирилл К. (2 класс),
«Бегущий человек»



Рис. 2. Светлана О. (2 класс),
«Фантастические животные»

Ситуативно-творческий уровень



Рис. 3. Мария К. (2 класс),
«Горная дорога»



Рис. 4. Софие С. (2 класс),
«Сказочный сад»

Трансляционно-стереотипный уровень

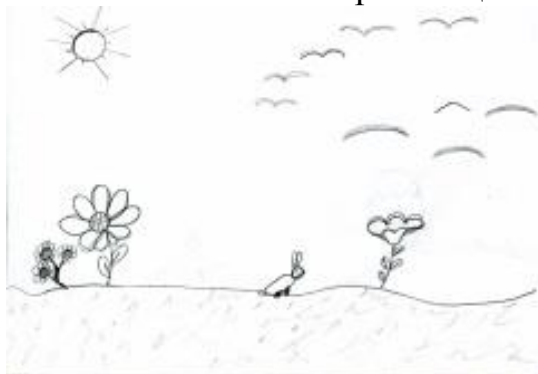


Рис. 5. Светлана О. (2 класс),
«Маленький заяк»



Рис. 6. Сусанна А. (2 класс),
«Цветочная поляна»

Продолжение Приложения Б.6

Образцы работ младших школьников в плане оригинальности
 графических образов
 Активно-творческий уровень



Рис. 7. Владимир С. (2 класс)

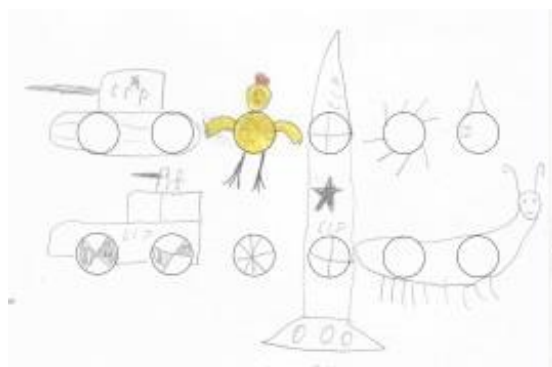


Рис. 8. Виктор С. (2 класс)

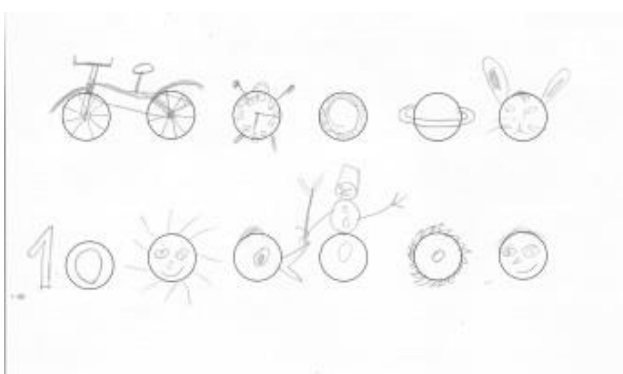


Рис. 9. Сергей С. (2 класс)



Рис. 10. Мария Д. (2 класс)

Трансляционно-стереотипный уровень

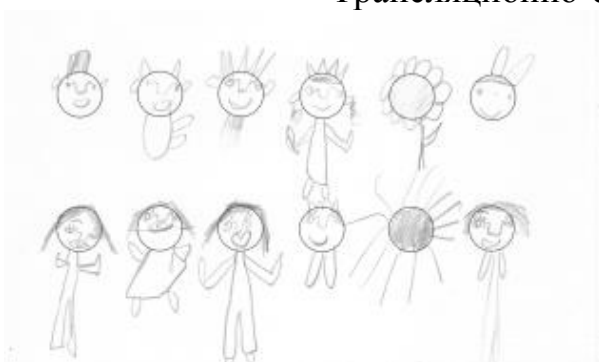


Рис. 11. Екатерина Т. (2 класс)



Рис. 12. Николай Р. (2 класс)

Констатирующий эксперимент
Диагностическое задание «Сделаем вместе» (работа в группах)
Образцы групповых творческих работ

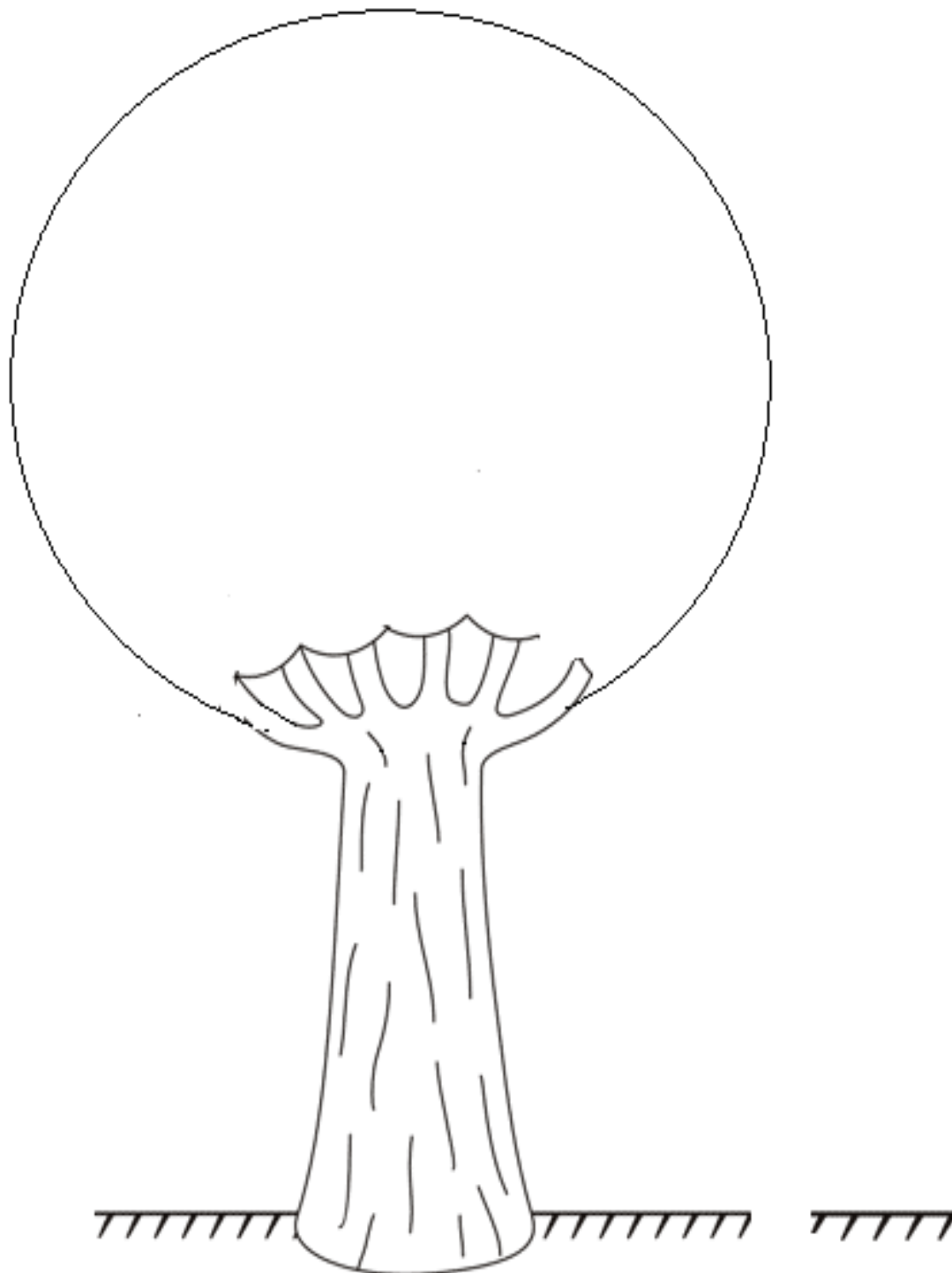


Рис. 1. Бланк диагностики

Активно-творческий уровень



Рис. 2. «Золотой листопад»



Рис. 3. «Краски осени»

Ситуативно-творческий уровень



Рис. 4. «Солнечное дерево»



Рис. 5. «Ветер в лесу»

Трансляционно-стереотипный уровень



Рис. 6. «Листья»



Рис. 7. «Осенний наряд»

Приложение Б.8

**Протокол наблюдения за учениками начальной школы
в процессе выполнения групповых творческих заданий
(диагностические задания «Сделаем вместе», «Подводное царство»)**

№ п/п	ФИ	Увлеченность коллективным (групповым) творчеством			Взаимодействие в творческой группе			Демонстрация навыков общения в группе				
		проявляет интерес к заданию (проекту)	выявляет активность и сохраняет ее в процессе выполнения задания	проявляет себя в процессе обсуждения идеи и ее воплощения	взаимодействует во всеми участниками	делится материалами, инструментами	помогает другим участникам советом и действиями	работает на общий результат	оперирует словами «нас», «мы», «нам», «вместе»	приглашается к советам и замечаниям партнеров в группе, устраняет ошибки в работе	участвует в групповом обсуждении идеи и ее реализации	участвует в презентации групповой работы
1												
2												
3												
4												

Примечание. При заполнении протокола наблюдений экспериментатор против фамилии ученика ставит в соответствующих колонках отметки-обозначения в виде аббревиатур в зависимости от степени проявления учеником определенного качества:

- ДП – достаточно проявляет,
- МП – мало проявляет,
- НП – недостаточно проявляет.

Приложение Б.9

**Протокол наблюдения за учениками начальных классов
в процессе художественной деятельности**

№ п/п	ФИ	Мотивационно-эмоциональный критерий			Когнитивный критерий			Деятельностно-результативный критерий			Коммуникативный критерий			
		Потребность в художественно-творческом самовыражении	Интерес к интерпретации и созданию художественных образов	Направленность на эмоционально-эстетический тип взаимодействия с окружающим миром	Понимание понятий образного искусства	Осознание выразительности средств образного искусства	Изобразительного искусства в создании художественного образа	Представление о многообразии художественных техник и способов творческого самовыражения	Экспериментирование с художественными материалами и инструментами	Комбинирование и создание новых художественных техник и приемов работы	Умение воплощать собственные замыслы художественными средствами	Позитивное взаимодействие с другими людьми в процессе творчества	Умение продуктивно обсуждать результаты своего художественного творчества и художественных работ других	Готовность представить свои художественные работы другим
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														

Примечание. При заполнении протокола наблюдений экспериментатор против фамилии ученика ставит в соответствующих колонках отметки-обозначения в виде определенных знаков в зависимости от степени проявления учеником того либо иного качества:

+ (достаточно часто проявляет);

+/- (проявляет время от времени в зависимости от ситуации);

- (недостаточно проявляет).

Расчет коэффициента согласия в различии между контрольной и экспериментальной группами

Схематически алгоритм применения критерия Колмогорова–Смирнова [189] можно представить следующим образом (рис. 2.2):

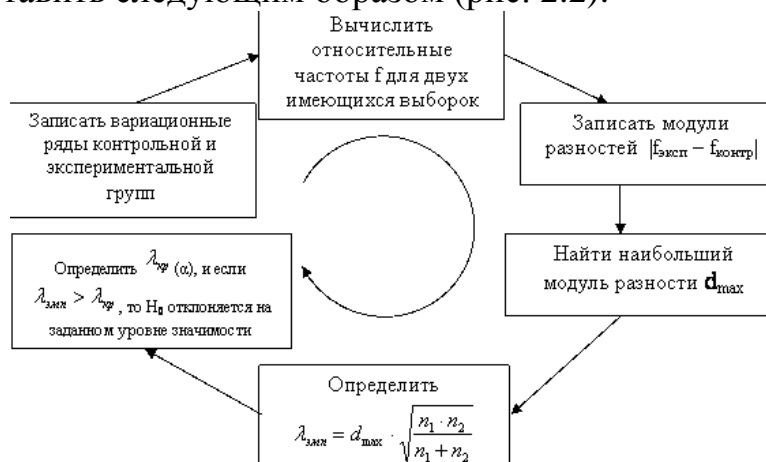


Рис. 2.2. Алгоритм применения критерия Колмогорова–Смирнова

Выясним с помощью данного критерия, являются ли значимыми различия между контрольной и экспериментальной группами.

Таблица 2.11

Сравнительные результаты состояния творческого самовыражения младших школьников в контрольной и экспериментальной группах

Уровни творческого самовыражения	Относительная частота f в контрольной группе	Относительная частота f в экспериментальной группе
Активно-творческий	6	8
Ситуативно-творческий	24	29
Трансляционно-стереотипный	19	24
Объем выборки	49	61

Вычисляем относительные частоты f , равные частному от деления частоты на объем выборки, для двух имеющихся выборок (табл. 2.12). Далее определяем модуль разности соответствующих относительных частот для контрольной и экспериментальной выборок.

Таблица 2.12

Модуль разности соответствующих относительных частот для контрольной и экспериментальной выборок по состоянию творческого самовыражения в констатирующем эксперименте

Относительная частота контрольной группы ($f_{\text{контр}}$)	Относительная частота экспериментальной группы ($f_{\text{эксп}}$)	Модуль разности частот ($f_{\text{эксп}} - f_{\text{контр}}$)
$6/49 \approx 0,122449$	$8/61 \approx 0,131148$	0,0087
$24/49 \approx 0,489796$	$29/61 \approx 0,47541$	0,01439
$19/49 \approx 0,387755$	$24/61 \approx 0,393443$	0,00569

Среди полученных модулей разностей относительных частот выбираем наибольший модуль, который обозначается d_{max} . В данном случае $d_{\text{max}} = 0,01439$

Эмпирическое значение критерия $\lambda_{\text{эмп}}$ определяется с помощью формулы:

$$\lambda_{\text{эмп}} = d_{\text{max}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Чтобы сделать вывод о схожести двух групп по рассматриваемому критерию, сравним экспериментальное значение критерия с его критическим значением, определяемым по специальной таблице исходя из уровня значимости α . В качестве нулевой гипотезы примем утверждение о том, что сравниваемые группы незначительно отличаются друг от друга. При этом нулевую гипотезу следует принять в том случае, если наблюдаемое значение критерия не превосходит его критического значения:

$$\lambda_{\text{эмп}} = 0,01439 \cdot \sqrt{\frac{49 \cdot 61}{49 + 61}} \approx 0,07$$

Принимая, что $\alpha = 0,05$, по таблице определяем критическое значение критерия: $\lambda_{\text{кр}}(0,05) = 1,36$. Таким образом, $\lambda_{\text{эмп}} = 0,07 < 1,36 = \lambda_{\text{кр}}$. Следовательно, нулевая гипотеза принимается, и группы по рассмотренному признаку отличаются несущественно.

Приложение В.1

Формирующий эксперимент
Творческое задание «Мыс Хамелеон»
Образцы творческих работ в экспериментальной группе

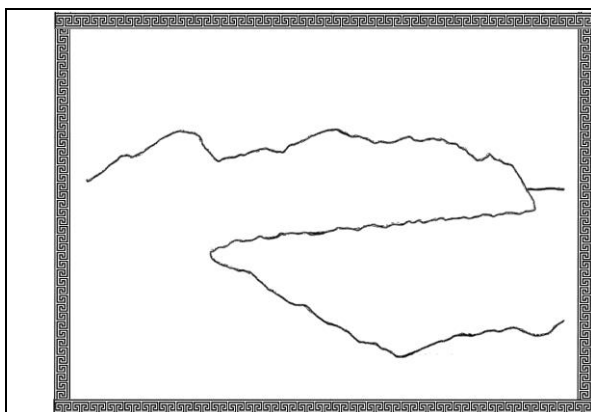


Рис. 1. Контурное изображение
«Мыс Хамелеон»



Рис. 2. Виктория С. (3 класс), «Закат»



Рис. 3. Светлана Т. (3 класс),
«Осенний мыс Хамелеон»



Рис. 4. Виктор П. (3 класс),
«Рассвет зимой»



Рис. 5. Игорь В. (3 класс),
«Мыс Хамелеон ночью»

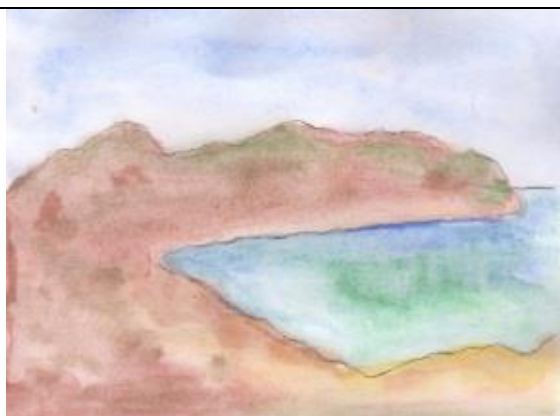


Рис. 6. Диляра С.
«Утро в горах»

Формирующий эксперимент
Тематическое задание «Котик мой серенький»
Образцы творческих работ

Образцы работ учеников контрольной группы



Рис. 1. Степан К. (2 класс),
«Кошка-мама»



Рис. 2. Эльзара В. (2 класс), «Мурка»

Образцы работ учеников экспериментальной группы



Рис. 3. Кирилл К. (2 класс),
«Спящий котенок»



Рис. 4. Светлана П. (2 класс), «Мурлыка»



Рис. 5. Ольга Т. (2 класс),
«Я бегу по дорожке»



Рис. 6. Игорь Д. (2 класс), «Мяу-мяу»

Формирующий эксперимент

Образцы творческих работ учеников третьих-четвертых классов
(экспериментальная группа)

Тема занятия «Гора Кошка»



Рис. 1. Севиля П. (3 класс),
«Солнечный котенок»



Рис. 2. Светлана О. (2 класс),,
«Усатый-полосатый»

Тема занятия «Ворота в подземное царство»



Рис. 3. Константин Р. (4 класс),
«Ворота в подземелье»



Рис. 4. Сусанна С. (4 класс),
«Загадка золотых ворот»

Тема занятия «Холодное сердце»



Рис. 5. Виктория М. (2 класс),
«Медузы Черного моря»



Рис. 6. Исмаил Б. (2 класс),
«Вальс медуз»

Продолжение Приложения В.3

Тема занятия «Тайна крымского леса»



Рис. 7. Риана З. (2 класс),
«Осеннее настроение»



Рис. 8. Светлана П. (2 класс),
«Зима в лесу»

Тема занятия «Непослушная дочь»



Рис. 9. Алексей К. (3 класс),
«Царевна-лягушка»



Рис. 10. Юлия Т. (3 класс),
«Заколдованная принцесса»

Контрольный эксперимент
Диагностическое задание «О чем рассказал художник на картине»
Дидактический материал



Рис. 1. Е. Дудник, «Сказка для мамы»



Рис. 2. В. Кирдий, «Свежая газета»



Рис. 3. Е. Гапчинская, «Баловники»

Контрольный эксперимент
Диагностическое задание «О чем рассказал художник на картине»
Образцы творческих работ в экспериментальной группе



Активно-творческий уровень:

Игорь Д. (4 класс)

Ситуативно-творческий уровень:

Татьяна К. (4 класс)

Образцы творческих работ в контрольной группе



Ситуативно-творческий уровень:

Светлана Т. (4 класс)







Трансляционно-стереотипный

уровень: Дмитрий К. (4 класс)








Приложение Д.3

Контрольный эксперимент
Диагностическое задание «Создай свою художественную композицию для
школьной выставки»

Образцы творческих работ в экспериментальной группе

Активно-творческий уровень	
	
<p>Рис. 1. Виктория М. (4 класс), «Дорожный знак «Запах»»</p>	<p>Рис. 2. Никита С. (4 класс), «Спелые персики»</p>
Ситуативно-творческий уровень	
	
<p>Рис. 3. Светлана М. (4 класс), «Дорога домой»</p>	<p>Рис. 4. Кирилл К. (4 класс), «Портрет»</p>
Трансляционно-стереотипный уровень	
	
<p>Рис. 5. Екатерина Ч. (4 класс), «Волшебная поляна»</p>	<p>Рис. 6. Эдем К. (4 класс), «Осенняя дорога»</p>

Образцы творческих работ в контрольной группе

Активно-творческий уровень		
		
<p>Рис. 7. Сулейман Г. (4 класс), «Головной убор индейца»</p>	<p>Рис. 8. Энвер Б. (4 класс), «Чудо-дерево»</p>	
Ситуативно-творческий уровень		
		
<p>Рис. 9. Милана Н. (4 класс), «Ваза с цветами»</p>	<p>Рис. 10. Петр П. (4 класс), «Зайка»</p>	<p>Рис. 11. Виктор С. (4 класс), «Мальчик и собачка»</p>
Трансляционно-стереотипный уровень		
		
<p>Рис. 12. Сабина С. (4 класс), «Веер»</p>	<p>Рис. 13. Николай В. (4 класс), «Рыбки»</p>	

Контрольный эксперимент
Диагностическое задание «Весь мир в глазах моих» (с использованием
разных техник, самостоятельно выбранных учениками)
Образцы творческих работ в экспериментальной группе

Активно-творческий уровень



Рис. 1. Игорь Д. (4 класс),
«Космический мир» – пальчиковая
живопись, краски, фломастеры,
карандаши

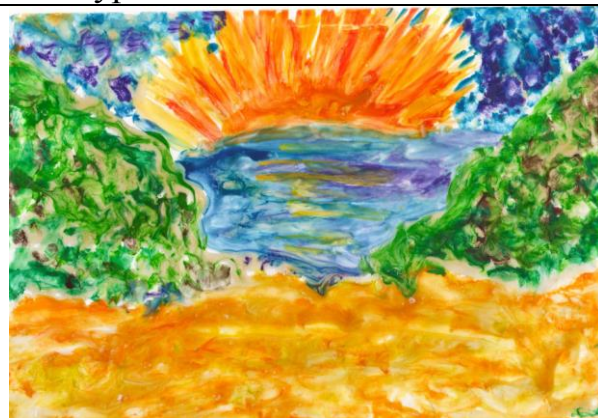


Рис. 2. Владислав Т. (4 класс),
«Восход солнца на море» –
гуашь, клей ПВА



Рис. 3. Паша С. (4 класс), «Цветущий
пейзаж» – пластилинография

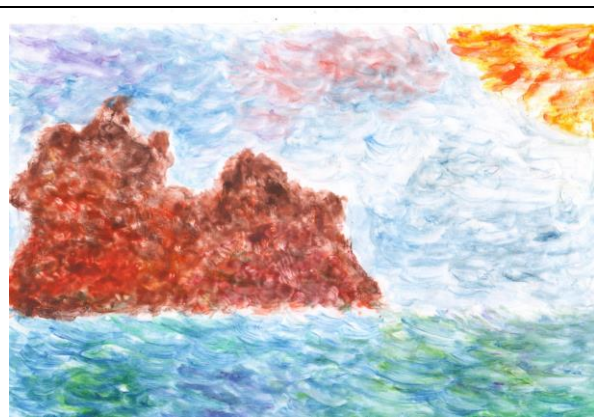


Рис. 4. Оля С. (4 класс), «Горы» –
гуашь, клей ПВА

Ситуативно-творческий уровень

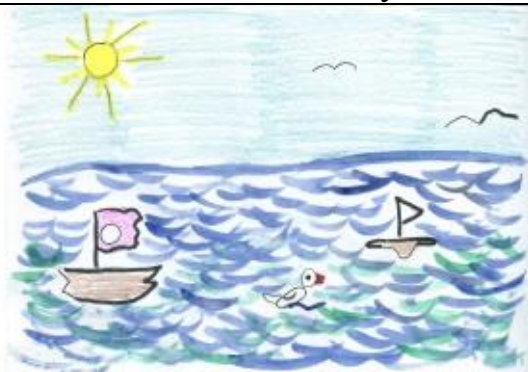


Рис. 5. Витя С. (4 класс), «Плывет,
плывет кораблик...» – гуашь, кисть,
нанесение отдельных мазков



Рис. 6. Екатерина А. (4 класс),
«Две скалы» – гуашь, штампование
мятой бумагой

Продолжение Приложения Д.4

Трансляционно-стереотипный уровень



Рис. 7. Ольга Б. (4 класс), «Вид на море» – простой карандаш



Рис. 8. Эдем К. (4 класс), «Дождливый день» – простой и цветные карандаши

Образцы творческих работ в контрольной группе

Активно-творческий уровень

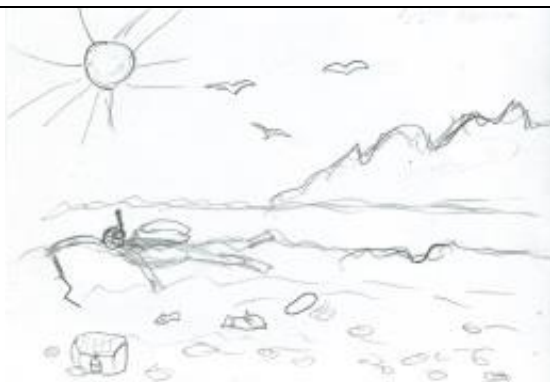


Рис. 9. Светлана С. (4 класс), «Искатель сокровищ» – простой карандаш



Рис. 10. Михаил Т. (4 класс), «На космических просторах» – цветные карандаши

Ситуативно-творческий уровень



Рис. 11. Руслан А. (4 класс), «Космос» – простой карандаш



Рис. 12. Мария И. (4 класс), «Солнечный день» – простой карандаш

Продолжение Приложения Д.4

Трансляционно-стереотипный уровень

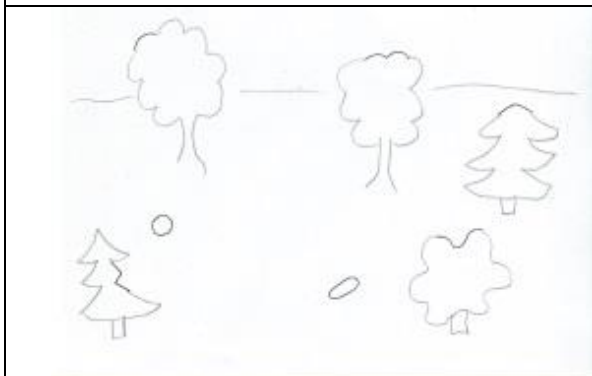


Рис. 13. Руслан В. (4 класс),
«В лесу» – простой карандаш

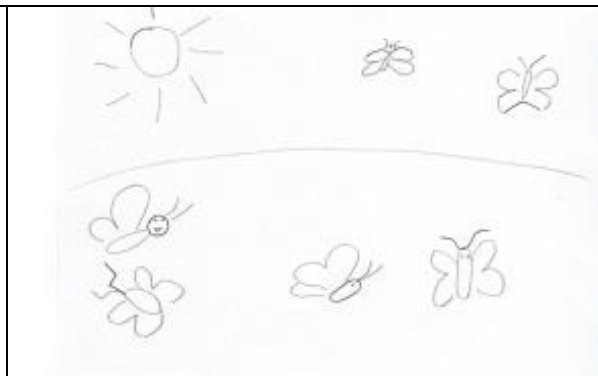


Рис. 14. Екатерина П. (4 класс),
«Мир бабочек» – простой карандаш

Оригинальность построения графического образа

Образцы творческих работ в контрольной и экспериментальной группах в плане оригинальности графического образа

Активно-творческий уровень

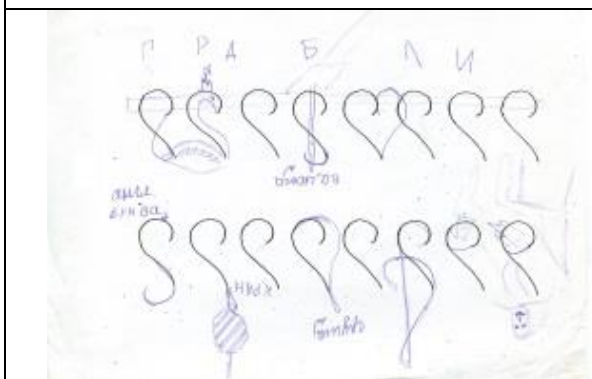


Рис. 15. Александр В. (4 класс), КГ



Рис. 16. София Н. (4 класс), ЭГ

Ситуативно-творческий уровень

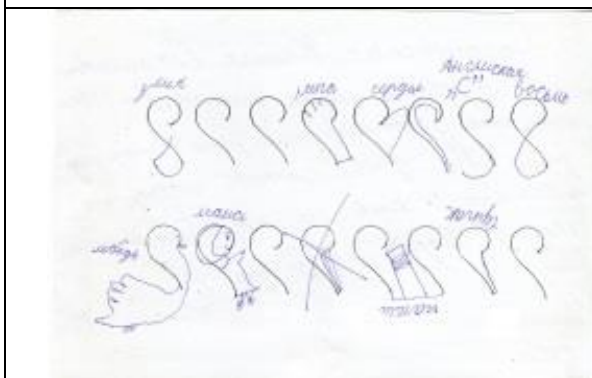


Рис. 17. Светлана Т. (4 класс), КГ

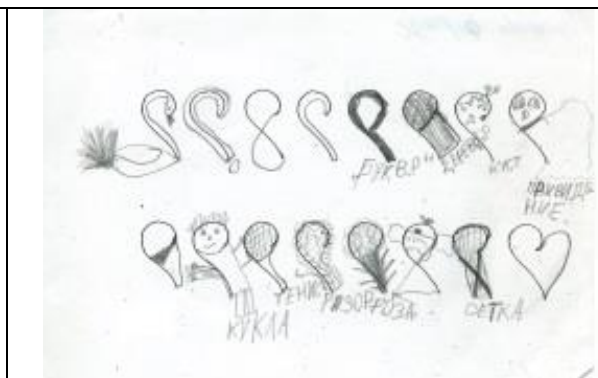


Рис. 18. Татьяна К. (4 класс), ЭГ

Трансляционно-стереотипный уровень

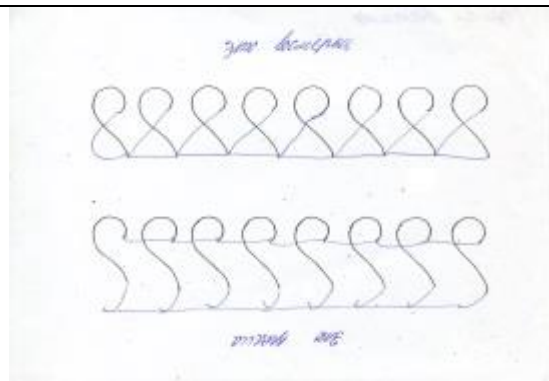


Рис. 19. Федор К. (4 класс), КГ

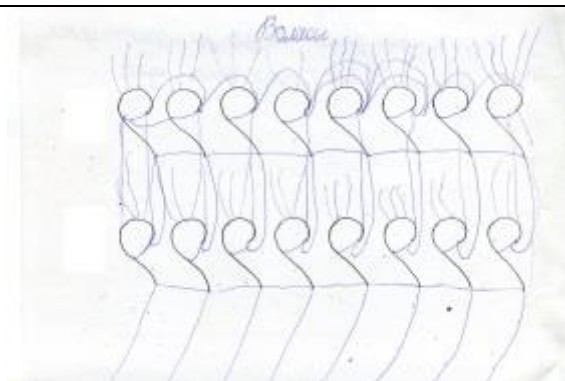


Рис. 20. Энвер К. (4 класс), ЭГ

Контрольный эксперимент
Диагностическое задание «Подводное царство» (работа в группах)

Образцы групповых творческих работ в технике коллажа



Рис. 1. «Бурное море»



Рис. 2. «Сокровища моря»



Рис. 3. «Рассвет на море»



Рис. 4. «Морской пейзаж»



Рис. 5. «Необитаемый остров»



Рис. 6 «Ночное море, восход луны»

Приложение Д.6

Сводные данные по результатам исследования творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности

Для проверки достоверности полученных результатов исследования творческого самовыражения младших школьников необходимо определить, существенны ли различия результатов ЭГ и КГ на контрольном этапе. Для расчетов необходимы абсолютные данные, которые выражены в количестве учеников и представлены в табл. 3.14 и 3.15.

Таблица 3.14

Сводные данные по результатам исследования творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ- интернатов в процессе художественной деятельности на констатирующем этапе

№ п/п	Критерий	Группа	Активно-творческий уровень (количество учеников)	Ситуативно-творческий уровень (количество учеников)	Трансляционно-стереотипный уровень (количество учеников)
1	Мотивационно-эмоциональный	ЭГ	9	27	25
		КГ	7	23	19
2	Когнитивный	ЭГ	6	38	17
		КГ	5	30	14
3	Деятельностно-результативный	ЭГ	7	26	28
		КГ	6	20	23
		КГ	8	21	20
4	Коммуникативный	ЭГ	7	29	25
		КГ	5	24	20

Таблица 3.15

Сводные данные по результатам исследования творческого самовыражения учеников начальных классов санаторных школ-интернатов в процессе художественной деятельности на контрольном этапе

№ п/п	Критерий	Группа	Активно-творческий уровень (количество учеников)	Ситуативно-творческий уровень (количество учеников)	Трансляционно-стереотипный уровень (количество учеников)
1	Мотивационно-эмоциональный	ЭГ	18	32	11
		КГ	7	26	16
2	Когнитивный	ЭГ	11	42	8
		КГ	6	34	9
3	Деятельностно-результативный	ЭГ	10	36	15
		КГ	6	23	20
4	Коммуникативный	ЭГ	14	36	11
		КГ	6	26	17

Приложение Е**Программа по развитию творческого самовыражения
учеников начальных классов санаторных школ-интернатов
в кружковой работе «Художественные сказки крымской природы.
Создаем своими руками»****ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

В современных условиях развития системы образования особую значимость приобретает интерес к воспитанию эстетической культуры личности как к многовековому эстетическому опыту человечества, выраженному в идеях, явлениях, нормах и результатах человеческой деятельности, что обусловлено дефицитом духовности, преобладанием в обществе материальных ценностей над духовными. Эстетическое воспитание играет в этом важную роль, поскольку влияет на эстетическое сознание и вкус, способность воспринимать и ценить прекрасное в жизни общества, природе, искусстве, творить «по законам красоты».

В эстетическом воспитании используются различные средства, в том числе и восприятие природы и окружающей действительности, искусства и др. Представление о прекрасном в жизни и искусстве формируется в детстве. Ребенок с раннего возраста открывает и исследует окружающий мир в разнообразных красках и звуках. «Мир, окружающий ребенка, – это прежде всего мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой», – сказал В. Сухомлинский.

Ребенок открыт миру и воспринимает его как живой организм, поскольку чувствует себя его частью. Впечатления от родной природы, полученные в детстве, запоминаются на всю жизнь. Гармония в природе вызывает в его душе. Однако постоянное общение с природой способно не только влиять на эмоциональный мир ребенка, формируя целый спектр его чувств, эмоций и переживаний, но и воздействовать на познавательное развитие, щедро предлагая информацию для познания, осмысления, приобретения опыта, в том числе и художественного. Для создания художественного образа большое значение имеет знакомство учеников с понятиями, общими для многих видов искусства, например с ритмом, формой, композицией, гармонией, симметрией и др., и усвоение этих понятий. Это может происходить в непосредственной связи с естественным окружением детей, которое является близким и доступным для их восприятия и понимания, – с природой.

Современные изменения в обществе создают предпосылки для выработки стратегии воспитания детей на основе приоритетных интересов личности, ее внутреннего мира. Человеку невозможно что-то привить, воспитать в нем необходимые качества, если он не понимает их значимости для себя лично, не связывает их со своим личным опытом. В свете данной проблемы становится актуальным приобщение подрастающего поколения к

особенностям родной культуры, к истории и специфике своего края – Крыма. Знакомство с духовными ценностями человечества и, что особенно важно, эстетическое воспитание следует осуществлять на основе лучших образцов национальной культуры.

Если эстетические качества формируются в единении природы и искусства посредством их восприятия, переживания, отображения средствами разных видов искусства, особенно благодаря художественной деятельности, эффективность процесса эстетического воспитания возрастает, ребенок расширяет спектр своего творчества, возможности самовыражения. Природа создает необычайное богатство образов, которые активизирует фантазию ребенка. Изобразительное искусство обучает языку изображения, приемам, которые позволяют ребенку выразить увиденное, а также проявить свое отношение к природе, воплощая это в художественных образах. Кроме этого, явления природы способствуют возникновению у ребенка собственных образов, что является творческим процессом. Воплощая их с помощью различных художественных средств, ребенок творчески самовыражается.

Сущность и значение самовыражения личности в изобразительной деятельности раскрывали в своих работах М. Аль-Рикаби, С. Брикунова, А. Криницына, В. Салютнова, М. Сталь, А. Яфальян.

Однако в исследованиях недостаточно разработан аспект творческого самовыражения младших школьников в кружковой работе общеобразовательных учебных заведений, что обусловило разработку программы и системы занятий кружка по художественной деятельности для младших школьников.

При изучении данного курса у детей воспитывается любовь к родному краю, возникает потребность в его познании, обогащается опыт художественного творчества.

Целью программы является развитие творческого самовыражения младших школьников в художественной деятельности.

Задачи курса:

1. Образовательные – ознакомление с понятиями изобразительного искусства.
2. Познавательные – изучение природы родного края.
3. Практические – приобретение необходимых художественных умений и навыков.
4. Творческие – развитие творческих способностей.
5. Социальные – воспитание активной личности, заботящейся о родной природе.

Продолжение Приложения Е

Курс рассчитан на младших школьников в возрасте от 6 до 11 лет, количество учеников в каждой группе составляет 10–15 человек. Программа курса рассчитана на 72 часа в год и 2 часа (1 занятие) в неделю.

Курс интегрирует знания по истории и географии Крыма, краеведению, изобразительному искусству, трудовому обучению, литературе, музыке, киноискусству. Представленные разработки занятий можно использовать и в учебной деятельности, адаптируя их к требованиям государственных учебных программ по изобразительному искусству и трудовому обучению в начальной школе.

Форма проведения – художественно-практические занятия.

Структура занятия. Каждое занятие кружка выстраивалось по определенному *алгоритму*: эмоциональное вхождение в тему (исследование контура естественного объекта – «На что похоже?», пластическая импровизация, стих-игра, загадка); ознакомление со сказкой либо легендой, обсуждение ее содержания в эвристической беседе и творческих заданиях (разыгрывание сцен, придумывание собственного завершения сказки либо легенды); интерпретация работы крымского художника соответствующей тематики (определение особенностей изображения исследуемого объекта природы), подготовка к выполнению творческой работы (художественные эксперименты и упражнения – «Необычные следы», «Что сделал цветной дождик», «Пушистые животные»); творческая работа («Нарисуй на море лунную дорожку, чтобы жители Луны вернулись домой», «Дорисуй дубу веточки и «оживи» его»), демонстрация работ и обсуждения результатов в группе.

Беседы на занятиях сопровождаются демонстрацией визуального ряда (рассматриванием фотографий, репродукций картин, наблюдением за реальными природными объектами, видеосюжетами). В соответствии с образовательными задачами учителю предоставляется право выбора произведений изобразительного искусства, которые будут использоваться для бесед на занятии. Желательно ориентироваться на произведения крымских художников, так как на их примере можно указать особенности колористического решения для отображения природы Крыма.

Практическая работа включает в себя овладение школьниками нетрадиционными художественными техниками в процессе создания художественного образа объектов родной природы (коллажем, кляксографией, набрызгом, граттажем, фроттажем, энкаустик, техникой пуантилизма и т. п.).

Средства контроля эффективности курса. Уровень усвоения курса проверяется:

- в ходе самого занятия путем выполнения практических упражнений и творческих работ;
- при проведении после завершения каждой темы итогового занятия, на котором младшие школьники самостоятельно выполняют

Продолжение Приложения Е

художественные работы на свободную тему. Учитываются оригинальность и нестандартность замысла, композиции, выбора техники, результат;

- участием в тематических и итоговых выставках.

ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Раздел, тема	Художественная техника, материалы	Количество часов
1.	Вводное занятие		2
<i>Отображение исторических мест Крыма в аппликации</i>			
2.	Как возник Крым	коллаж	2
3.	Золотой пляж	аппликация из песка и бисера	2
4.	Лунная дорожка на Черном море	аппликация из фантиков	2
5.	Ласточкино гнездо	аппликация из рваной бумаги, кракле из яичной скорлупы	2
6.	Стражи долины	аппликация из комочков бумаги	2
7.	Творческая работа	техника и тема по выбору согласно разделу	2
<i>Изображение загадочного мира растений нетрадиционными приемами рисования</i>			
8.	Почтовый дуб	кляксография с трубочкой	2
9.	Тополь, гранат и кипарис	аппликация из манной крупы	2
10.	Сосна	аппликация из резаных ниток	2
11.	Крымская роза	отпечатки ребром бумаги	2
12.	Виноград	аппликация и пастель	2
13.	Тайна крымского леса	отпечатки листьев	2
14.	Творческая работа	техника и тема по выбору согласно разделу	2
<i>Крымские ландшафты, переданные в комбинированных техниках и работе с воском</i>			
15.	Ворота в подземное царство	гаттаж	2
16.	Водопад Учан-Су	рисование свечой	2
17.	Белая скала (Ак-Кая)	рисование зубной пастой	2
18.	Скалы-близнецы Адалары	штампование мятой бумагой	2
19.	Крымские грибы	рисование мыльными пузырями	2

<i>Продолжение Приложения Е</i>			
20.	Мраморное царство	энкаустика	2
21.	Источник доброты	фроттаж	2
22.	<i>Творческая работа</i>	техника и тема по выбору согласно разделу	2
<i>Стихии природы в художественных техниках</i>			
23.	Характер Черного моря	рисование отдельными мазками, рисование мыльными пузырями	2
24.	Петр и повелитель ветров	набрызг	2
25.	Соленое озеро	рисование акварелью с солью	2
26.	<i>Творческая работа</i>	техника и тема по выбору согласно разделу	2
<i>Мир животных, показанный при помощи природных форм</i>			
27.	Возникновение Медведь-горы	пластилинография	2
28.	Дельфин	рисование на наждачной бумаге	2
29.	Кошка	техника рисования тычком	2
30.	Лягушка	техника пуантилизма	2
31.	Слон	рисование на мятой бумаге	2
32.	Медуза («Холодное сердце»)	рисование с помощью клея ПВА	2
33.	Жужелица	аппликация из комочков фольги	2
34.	Мыс Хамелеон	монотипия, природный материал	2
35.	<i>Творческая работа</i>	техника и тема по выбору согласно разделу	2
36.	<i>Итоговое занятие</i>	<i>Выставка работ</i>	2

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Введение (2 часа)

Тема 1. Отображение исторических мест Крыма в аппликации (12 часов)

Закрепление понятия аппликации, ее видов. Свободное владение различными материалами и техниками аппликационной деятельности – мятой бумагой, рваной аппликацией, коллажем, кракле. Выполнение аппликации на определенную тему, знакомство с приемами построения композиции.

Тема 2. Изображение загадочного мира растений нетрадиционными приемами рисования (14 часов)

Нетрадиционные приемы рисования: кляксография, получение отпечатков с помощью различных материалов. Комбинирование техник при создании композиций. Использование разных художественных техник для создания выразительного образа растительного мира Крыма.

Тема 3. Крымские ландшафты, переданные в комбинированных техниках и работе с воском (16 часов)

Изучение свойств воска как материала, его особенностей относительно использования в художественной деятельности. Овладение художественными техниками для создания выразительных образов, связанных с применением воска. Создание выразительных образов благодаря овладению художественными техниками, связанными с применением воска, – энкаустикой, граттажем, рисованием предметов и фона воском. Комбинирование изученных техник в творчестве младших школьников.

Тема 4. Стихии природы в художественных техниках (8 часов)

Изучение свойств художественных материалов. Знакомство с нетрадиционными художественными техниками на основе природных факторов (соли, ветра, влаги) для создания выразительных композиций.

Тема 5. Мир животных, показанный при помощи природных форм (18 часов)

Использовать природный материал, пластилин для создания выразительных образов животных. Свободное владение приемами комбинирования разных художественных техник.

Итоговое занятие (2 часа)

Методические рекомендации. Курс предполагает активное участие младших школьников в занятии. Педагог выступает их помощником, фасилитатором, который создает и поддерживает атмосферу творчества и успеха.

Занятия проводятся 1 раз в неделю и предполагают последовательное освоение тем на протяжении 4–9 занятий, которые раскрывают основную тему и обогащают художественный опыт детей.

На занятиях используются различные методы, которые при соблюдении структуры занятия могут варьироваться педагогом. Обобщение полученных знаний и умений происходит в конце занятия в практической работе учеников.

С учетом физиологии и психологии младшего школьника в целях укрепления его здоровья рекомендуется использовать на занятиях соответственно их тематике элементы гимнастики ушу, пластической импровизации, дыхательной гимнастики, арттерапии.

На занятиях применяются художественные, а также природные и бросовые материалы (бумага, крупа, нитки, кусочки тканей и др.), с выразительными возможностями которых младшие школьники знакомятся при освоении нетрадиционных художественных техник.

Содержание кружковых занятий ЛАСТОЧКИНО ГНЕЗДО

Цель: ознакомление с техникой аппликация из мятой бумаги и кракле; совершенствование художественных умений младших школьников в технике аппликация.

Оборудование: лист картона с контурным изображением, цветная бумага, клей ПВА, яичная скорлупа, маркер черного цвета.

Ход занятия

1. Эмоциональное вхождение

Загадка

Быстро над землей порхает,

Мошек на лету хватает

И мелькает в высоте

С черной стрелкой на хвосте.

Домик у нее из глины

Вроде маленькой корзины.

Е. Груданов (*Ласточка*)

2. Знакомство с легендой

ЛАСТОЧКИНО ГНЕЗДО

Старые жители Крыма рассказывают, будто в давние времена ласточка, была птицей заносчивой и самонадеянной. Она очень гордилась своим раздвоенным хвостом и тем, что летает быстрее всех птиц. Поэтому она не желала вить себе гнезда. И каждый год ласточка подкидывали свои яйца в чужие гнезда.

Но однажды птицы пожаловались на это своему царю.

– Может быть, она не умеет строить гнездо? – спросил царь птиц. – Почему вы не покажете ей, как это делается? Ласточка – птица умная, она быстро научится.

На другое утро полетели птицы к ласточке. Голубка сказала ей:

– Я научу тебя строить гнездо. Его лучше всего свить из маленьких веточек и выстлать зеленой травой...

– Ах, – прервала ее ласточка, – я это и сама знаю.

Голубка обиделась: если ласточка сама знает, как строить гнезда, почему она пользуется чужими?

– Я могу тебе посоветовать, как сделать гнездо удобным, – обратился к ласточке дрозд. – Возьми мягкий мох...

– Да, да, это я тоже знаю, – сказала ласточка и упорхнула от дрозда на другую ветку.

Потом прилетела птичка колибри и начала объяснять ласточке, как украсить гнездо:

– Ты должна вырвать несколько перышек из груди...

– Ах, как вы мне все надоели! – воскликнула ласточка. – Я прекрасно знаю, как строить гнездо, мне просто не нравится этим заниматься!

И она улетела, чтобы не слушать советов.

Царь птиц узнал обо всем и позвал к себе ласточку.

Продолжение Приложения Ж

– Ласточка, ты не оценила нашей помощи, – сказал он. – Мое терпение кончилось. И я разрешаю отныне всем птицам выбрасывать твои яйца из своих гнезд. Если хочешь растить птенцов, построй себе гнездо сама.

Первый раз в жизни ласточка испугалась. Она полетела к голубке просить помощи.

– Я тебе сочувствую, – сказала голубка, – но ведь ты говорила, что знаешь, как строят гнезда.

Полетела ласточка к дрозду, а потом к колибри. Никто не хотел с ней даже разговаривать. Все птицы отказались помочь ей; они не верили, что Ласточка всерьез хочет чему-то учиться.

Опечаленная Ласточка отправилась в глубь леса и принялась за работу сама. Долго она трудилась и наконец построила гнездо. Но когда она положила в него первое яйцо, гнездо развалилось. Ласточка не знала, что делать. И тут она услышала, как кто-то зовет на помощь:

– Спасите меня, помогите!

Ласточка посмотрела вниз и увидела под деревом ручеек, а в нем – маленькую осу на листочке.

Ласточка никогда ничего не делала даром.

– Я тебя вытащу из воды, – сказала она осе, – если ты мне покажешь, как строить гнездо.

– Хорошо, – согласилась оса.

Ласточка вытащила ее из воды и посадила на берег. Оса встряхнулась, расправила свои тоненькие крылышки, обсохла под лучами солнца, а потом сказала:

– Сначала возьми немного глины и прилепи ее к склону оврага.

Ласточка удивилась – она никогда не слышала, что можно делать гнезда из глины!

– Потом, – продолжала оса, – принеси пучок травы.

Ласточка начала работать, и в конце концов у нее получилось скромное гнездо над обрывом.

– Ты сделала прелестное гнездышко, – сказала довольная оса.

– Нет, нет! – воскликнула ласточка; – Оно никуда не годится. Посмотри на эти пучки травы: они торчат отовсюду! Лучше я найду чужое гнездо, достойное меня.

– Ну что ты! – удивилась оса. – Твое гнездо достойно самой царицы! Его ведь можно прикрепить к любой поверхности и в труднодоступных местах.

Ласточка, засвистев от досады, бросилась к гнезду, чтобы разрушить его. Но тут она вспомнила слова царя птиц: «Если ты хочешь растить птенцов, построй себе гнездо сама». И ласточка не тронула своего гнезда.

С тех пор над обрывом красуется скромное и уютное ласточкино гнездо.

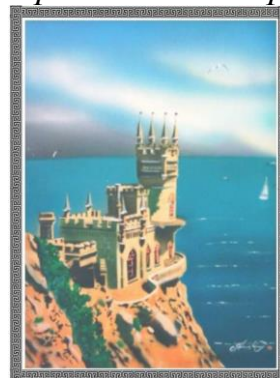
3. Беседа по вопросам

- Что понравилось в легенде?
- Что можно рассказать о характере ласточки?
- Какие моменты понравились в сказке?
- Какое гнездо вы предложили бы построить ласточке?

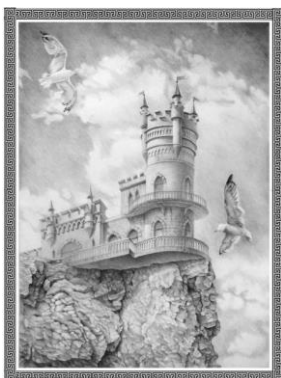
4. Анализ художественных произведений



С. Якименко, «Ласточкино гнездо»,
масло



А. Гусаренко, «Ласточкино гнездо»,
Картон, аэрография, см. техника



Л. Галеева, «Ласточкино гнездо»,
иллюстрация, карандаш



Фотография Ласточкиного гнезда

5. Подготовка к работе, упражнения

Для передачи воздушности и старинности замка мы предлагаем использовать аппликацию из яичной скорлупы.

Собранную скорлупу опускают на две-три минуты в пятипроцентный раствор пищевой соды, а затем тщательно промывают в проточной воде. Скорлупа настолько непрочна, что стала своеобразным символом хрупкости. Но если покрыть ее с двух сторон тонким слоем какого-либо эластичного клея, например ПВА, то скорлупу можно резать ножницами.

В восточной лаковой живописи яичную скорлупу наклеивали там, где нужно было изобразить покрытую трещинами каменную стену или скалу. Россыпью мелких скорлупок имитировали цветение весенних садов. Выразительность мозаике в технике кракле придают так называемые кракелюры – трещины, образующие на поверхности различных материалов причудливый сетчатый рисунок.

Для изображения скал можно предложить технику бумажной пластики. Благодаря бумажной пластике (так еще называют технику сминания) ребенок не накапливает стандартные рецепты, а осваивает основные принципы конструирования, чтобы на их основе создавать множество самых разных образов.

6. Творческое задание

Продолжение Приложения Ж

Используя контурное изображение, создайте свой волшебный воздушный замок Ласточкино гнездо.

Примеры творческих работ

Светлана С. (3 класс),
«Сказочный дворец»



Игорь Д. (3 класс)
«Замок на скале»

МЕДВЕДЬ-ГОРА

Цель: знакомство с техникой пластилинографии, обучение приемам работы с пластилином: декоративным наклепам разной формы, прищипыванию, сплющиванию, оттягиванию деталей от общей формы, плотному соединению частей путем примазывания одной части к другой.

Оборудование: лист с контурным изображением, пластилин, стеки, влажные салфетки.

Ход занятия**1. Эмоциональное вхождение**

Художественное чтение стихотворения А. Усачев «Мишка косолапый по лесу идет».

2. Знакомство с легендой**МЕДВЕДЬ-ГОРА**

Мой юный друг, я расскажу тебе необыкновенную сказку о могучем медведе и нежной хрупкой девочке.

Было это давным-давно, дикие звери тогда еще умели дружить с людьми. На самом берегу моря жил огромный медведь. Жил он один, ни с кем не общался.

Однажды он нашел на берегу маленькую спящую девочку. Эта девочка была так хороша, что медведь решил взять ее к себе. Пока девочка была маленькой, медведь заботился о ней, как о родной. Когда же девочка подросла, она тоже стала помогать медведю добывать пищу и уже заботилась о нем: расчесывала его длинную густую шерсть, украшала берлогу цветами и ягодами, а осенью – разноцветной листвой. Так они прожили до тех пор, пока девочка не выросла и не превратилась в красивую стройную девушку.

Однажды пошла она на берег моря полюбоваться вечерним закатом и встретила там красивого молодого человека. Сначала она испугалась, но юноша был так непохож на лесных жителей, с которыми ей доводилось встречаться, что любопытство перебороло страх. Молодые люди с первой встречи полюбили друг друга. Юноша рассказал девушке о том, как живут люди. Их любовь крепла день ото дня.

Продолжение Приложения Ж

Но про их встречи узнал медведь. Он очень разозлился и запретил девушке встречаться с юношей. Тогда молодые люди решили бежать на челне по морю.

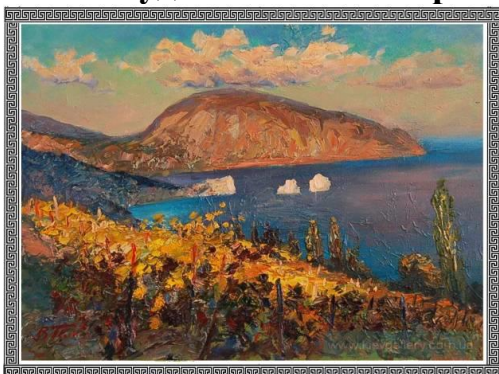
Как-то вечером, когда медведь крепко заснул после сытного ужина, девушка убежала на берег моря, где ее уже ждал возлюбленный. Они забрались в челн и поплыли. Но медведь проснулся, заметил отсутствие девушки и бросился за ними в погоню. Когда он увидел, что беглецы сбежали по морю, то решил это море выпить. И чем больше медведь выпивал морской воды, тем огромнее и страшнее становился. Его живот так вырос, а шерсть встала дыбом, что медведь стал походит на огромную гору. Казалось, вот-вот иссякнет море и беглецы будут пойманы и наказаны. Но на помощь влюбленным пришли добрые силы природы. Они превратили медведя в огромную гору. Бока его стали отвесными склонами, а спина – вершиной горы, достигающей облаков, голова сделалась острой скалой, а густая шерсть обратилась в дремучий лес.

Влюбленные парень и девушка благополучно добрались до тех мест, где жили люди. А старый медведь так и лежит уже тысячи лет на берегу недопитого моря, наверняка горько сожалея, о том, что в порыве злости не смог отпустить девушку туда, где ей и положено было жить – к людям.

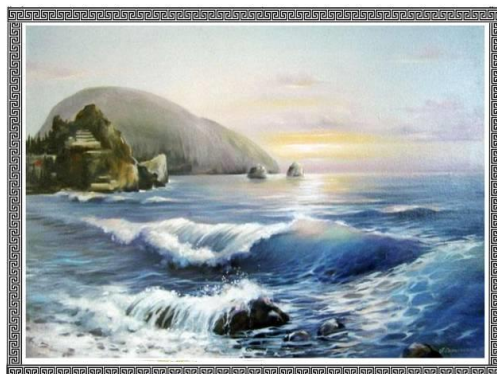
3. Вопросы для беседы

- – Какие моменты вам показались грустными, а какие – веселыми?
- – Если бы вы оказались на месте юноши или девушки, вы остались бы жить с медведем?

4. Анализ художественных произведений



В. Щесняк, «Аю-Даг», масло



Л. Скрипченко, «Аю-Даг», масло



Кадр из фильма «В поисках капитана Гранта», 1985



Фотография «Ночной Аю-Даг»

5. Подготовка к работе, упражнения

Продолжение Приложения Ж

Вы уже знакомы с простейшими приемами работы с пластилином – раскатыванием, сплющиванием, вытягиванием. Сегодня мы с вами познакомимся с новыми приемами: выполнением декоративных наклепов разной формы, прищипыванием, сплющиванием, оттягиванием деталей от общей формы, плотным соединением частей путем примазывания одной части к другой.

Большое значение приобретает цвет пластилина как средство выразительности, средство передачи признаков изображаемых предметов. Мы научимся смешивать разные цвета для получения более светлого оттенка.

Техника пластилинографии

В термине «пластилинография» первая часть сложного слова означает материал, при помощи которого осуществляется реализация замысла, а вторая происходит от греческого «писать, создавать, изображать». Принцип данной техники заключается в создании лепной картины с изображением более или менее выпуклых полубъемных объектов на горизонтальной поверхности.

Пластилин – мягкий пластичный материал, способный принимать заданную форму.

Рекомендации по использованию материала:

- твердый пластилин разогреть перед занятием в емкости с горячей водой из-под крана (но не заливать кипятком);
- при работе с пластилином следует использовать как основу плотный картон, чтобы она не деформировалась при выполнении приемов придавливания, примазывания, сглаживания, расплющивания;
- основу с предварительно нарисованным контуром желательно заламинировать;
- рекомендуется поверхность сделанной композиции покрыть бесцветным лаком.

6. Творческое задание

Взяв за основу готовый контур, создайте изображение при помощи пластилина. Для передачи фактуры скал и леса можно процарапать поверхность.

Образцы творческих работ

Эльзара А. (3 класс), «Мохнатый медведь»



Виктория П. (3 класс), «В тишине»

Приложение И

Используя критерий К. Пирсона, проверим распределение младших школьников по уровням творческого самовыражения в ЭГ и КГ:

1. Рассчитаем эмпирическое значение критерия $\chi^2_{наб}$ по формуле [190].

$$\chi^2_{наб} = N * M * \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N * M}}, \quad N = \sum_{i=1}^L n_i, \quad M = \sum_{i=1}^L m_i,$$

где n_i, m_i – число членов в контрольной и экспериментальной группе соответственно, достигших i -го уровня, $i = 1, 2, \dots, L$ (в нашем случае $L = 3$ – *активно-творческий, ситуативно-творческий, трансляционно-стереотипный* уровни).

Предварительные вычисления приведены в табл. 3.13.

Таблица 3.13

Уровни	m_i	n_i	m_i/M	n_i/N	$\frac{\left(\frac{m_i}{M} - \frac{n_i}{N}\right)^2}{(n_i + m_i)}$
Активно-творческий	7	14	0,14285714	0,229508197	0,001
Ситуативно-творческий	27	36	0,55102041	0,590163934	0,00004
Трансляционно-стереотипный	15	11	0,30612245	0,180327869	0,00099
Сумма	49	61	1	1	0,00203

Подставляя в формулу, получаем: $\chi^2_{наб} = 49 * 61 * 0,00203 = 6,09$.

2. Считая, что уровень значимости $\alpha = 0,05$, по таблице определяем критическое значение критерия: $\chi^2_{\alpha=0,05} = 5,99$. Очевидно, $\chi^2_{наб} = 6,09 > 5,99 = \chi^2_{\alpha=0,05}$. Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и группы по рассмотренному признаку отличаются существенно, в противном случае достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после контрольного этапа будет составлять 95%.

Итак, на констатирующем этапе эксперимента результаты экспериментальной и контрольной групп совпадают, а на контрольном – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением разработанных нами педагогических условий и технологии активизации творческого самовыражения младших школьников средствами художественной деятельности.