

УДК 74 (07 + 76 (07))

*Анатолій Король,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри образотворчого мистецтва  
Уманського державного педагогічного університету  
імені Павла Тичини*

### **ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті досліджується процес становлення художньо-графічної діяльності дитини, розкрито зміст поняття «художньо-графічна компетентність» та виділено основні її структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та компонент рефлексії. Художньо-графічна компетентність є складовою освіти особистості, що відображає сукупність особистісних якостей і здібностей, психологічних станів, знань, умінь і навиків, необхідних для досягнення високого рівня її розвитку. З'ясовано, що формування художньо-графічної компетентності включає не тільки природні ресурси і резерви особистості, але і ті утворення, які сформовані в індивіда у результаті соціалізації і безперервної освіти.*

**Ключові слова:** *художньо-графічна діяльність, графічні здібності, художні здібності, художньо-графічна компетентність, загальноосвітні навчальні заклади.*

*В статье исследуется процесс становления художественно-графической деятельности ребенка, раскрыто содержание понятия «художественно-графическая компетентность» и выделены основные ее структурные компоненты: мотивационный, когнитивный, процессуальный и компонент рефлексии. Художественно-графическая компетентность является составной образования личности, отражающий совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня ее развития. Выяснено, что формирование художественно-графической компетентности включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые сформированы у индивида в результате социализации и непрерывного образования.*

**Ключевые слова:** *художественно-графическая деятельность, графические способности, художественные способности, художественно-графическая компетентность, общеобразовательные учреждения.*

*The article examines the process of becoming artistic and graphic of the*

---

*child, the content of the concept of «art and graphic competence» and highlighted its main structural components: motivational, cognitive, procedural component and reflection. Art and graphic expertise is integral education of the individual, reflecting a set of personal qualities and abilities, psychological states, knowledge and skills needed to achieve a high level of development. It was found that the formation of artistic and graphic expertise includes not only natural resources and reserves of the individual, but education and those that are formed in the individual as a result of socialization and continuing education. the article highlighted four main structural components of artistic and graphic competence: motivational, cognitive, procedural component and reflection.*

**Key words:** *artistically-graphic activity, graphic capabilities, artistically-graphic competence.*

У минулому традиційні завдання освіти були орієнтовані на засвоєння знань, умінь, навичок і знанняєва парадигма шкільної освіти була виправдана. Вчитель виступав основним носієм загальноосвітніх знань. Кількість інформації, яку прагнула дати школа, не переходила в якісні знання. Сьогодні ми живемо в інший час, змінилася ситуація, школа перестає бути єдиним джерелом знань [12, с. 7].

Основним результатом діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів повинна стати не сама по собі система знань, умінь і навиків учнів, а компетентність в такій галузі діяльності, як художньо-графічна.

В історії розвитку педагогіки, методам навчання, заснованим на графічному способі сприйняття і відображення інформації, приділялася і продовжує приділятися найпильніша увага; створювалися численні спроби систематизувати і структурувати основні напрямки художньо-графічної діяльності. Одночасно з цим, графіка, як вид мистецтва, була діючим засобом обміну і накопичення візуально сприйманої інформації на основі узагальнення, умовності, знаковості і деяких інших способів концентрації змісту інформації.

В більшості випадків подібні спроби були позначені такими термінологічними утвореннями як «графічна грамота», «графічні уміння», «графічні навички» та деякими іншими.

Численні педагоги, дослідники графічної діяльності, художники-графіки: В. Сміт і Л. Тедд в США, Г. Спенсер в Англії, К. Ланг в Німеччині, А. Сапожников і А. Комарова в Росії, практично впритул підішли до практичного втілення ідеї формування художньо-графічної діяльності на основі естетично-доцільного візуального сприйняття предметного середовища. Але ці ідеї так і не були реалізовані на рівні широкомасштабного впровадження в освітній процес внаслідок вузькопрофесійного підходу до розуміння їх ролі в цьому процесі.

У зв'язку з цим актуальним стає питання науково-теоретичного обґрунтування художньо-графічної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті – дослідити процес становлення художньо-графічної діяльності дитини, розкрити зміст поняття «художньо-графічна компетентність» та виділити основні її структурні компоненти.

Щоб розкрити зміст поняття «художньо-графічна компетентність» потрібно звернутися до психології дитячого розвитку і становлення художньо-графічних здібностей дитини. Як зазначав у своїх працях Р. Арнхейм «...Природа художнього зображення найясніше і просто ілюструється малюнками маленьких дітей». З цієї причини необхідно детально проаналізувати процес розвитку та вдосконалення дитячої зображальної діяльності. Поза сумнівом залишається те, що між художньою роботою дитини і дорослого існують значні відмінності, але не можна їх зрозуміти до тих пір, поки не будуть визначені і встановлені загальні основи цих двох явищ.

Звернення до дитячих малюнків стає особливо очевидним, що художні зображення перш за все повинні бути пов'язані, з одного боку, з досвідом, який вони відображають, а з іншого – із зображальними засобами, які використовувалися для їх створення. Зображення пропонує структурний еквівалент досвіду, який викликав його, але часткова конкретна форма, в якій цей еквівалент виступає, не може бути взятий тільки з об'єкту. Він також визначається і самим зображальним засобом [1, с. 164].

Г. Брітшу належить честь бути першим, хто в систематичному вигляді довів, що образотворча форма органічно розвивається відповідно до визначених, властивих їй самій закономірностями від найменш простої моделі до більш складної [1, с. 164].

Насправді зображальна діяльність дитини починається з нанесення ліній. У якій мірі це виявляється в її діяльності, залежить від знаряддя праці. Олівець залишає на папері сліди, що нагадують лінії. Малювання пензлем у меншій мірі є схожим на лінії, проте дитина проводить не що інше, як лінії, оскільки ці дії здійснюються прямими, одновимірними «рухами».

Лінія – цей основний елемент в малюнках дитини – розглядається емпіриками як чиста абстракція. «У природі не існує ніяких ліній», – вказують вони. Лінії дійсно є виключно абстрактними, якщо ми розглядаємо малюнки лише порівняно з «фотографічною» реальністю. Проте якщо розуміти зображення як створення структурного еквіваленту, а не як механічне дублювання, і якщо пригадати, що лінія створюється моторною дією за допомогою зображальних засобів, то ми виявимо, що одновимірні лінії є чудово конкретним і прямим відтворенням форми, яка сприймається [1, с. 168].

Пряма лінія – це творіння людини. Для дитини намалювати пряму лінію – справді дуже важко. Проте той факт, що, не дивлячись на це, вона користується прямою лінією дуже часто, говорить про те, наскільки високо діти оцінюють її зорову простоту. Пряма лінія в порівнянні з кривою виглядає жорсткою і скованою. З цієї причини зображення прямими лініями ніг, рук або пальців на ранніх дитячих малюнках іноді невірною тлумачиться як вираження дуже твердого характеру, або як спосіб вираження моментального, короткочасного відчуття «застигання на місці», наприклад від сильного страху. Дорослі, заглядаючи в світ дитини крізь призму своїх власних відчуттів, повинні пам'ятати, що узагальнене уявлення про пряму лінію припускає її специфічне значення тільки тоді, як вже набуто знання про «непрямолінійність» [1, с. 175–176].

Взагалі перші карлючки дитини відносяться не до зображення, а, швидше, до уявлення. Іншими словами, вони є спробою здійснення чогось видимого, що її хвилює, чого ще не було раніше. У дітей існує величезна потреба в русі, і тому малювання у них починається як свого роду стрибки на папері. Форма, простір та орієнтація ліній обумовлюються механічною конструкцією руки, а також темпераментом і настроєм дитини. Проте її увагу незабаром привертає зоровий ефект. Діти осягають дуже важливу річ, що за допомогою ліній можна створювати суцільні, масивні плями, інакше кажучи, одновимірний рух може утворювати двомірні маси.

Простежити за тим, як з каракулей дитини виникає організована форма, – це означає побачити одне з дивовижних явищ природи. Круглі форми з'являються поступово в «хмарах» зигзагоподібних мазків. Перш за все вони є результатом періодичних повторень кругових рухів – слідами від відповідного руху руки. Разом з тим вони свідчать про пом'якшення або спрощення кривих ліній, які завжди приходять разом з моторним навчанням. Через деякий час будь-яка ручна операція стає плавним рухом, що створює просту форму.

Для дорослої людини моторний акт, який відбувається в процесі малювання, є лише засобом досягнення мети. У дитини можна ще розпізнати походження малюнка із жестикуляції, оскільки протягом декількох років дитина продовжує вважати моторний акт частиною зображення.

Слід також відзначити, що не існує незмінного взаємовідношення між віком дитини і рівнем її малюнків. Подібно до того як діти одного і того ж віку розходяться в своїх так званому розумі або інтелекті, так і їх індивідуальна стадія зрілості відбивається в їхніх малюнках.

«Крім того, не слід забувати, що не можна піднятися на вищу стадію малювання, не оволодівши нижчою» [1, с. 182].

Таким чином, процес становлення і розвитку художньо-графічних здібностей у дітей служить подальшим доказом тенденції до спрощення, яка була раніше продемонстрована в явищах, пов'язаних з організацією

---

візуально-сприйманого матеріалу. Свідомість дитини, що розвивається крок за кроком, вимагає все більшої і більшої складності. Проте вища стадія може бути досягнута тільки шляхом оволодіння нижчою. Оволодіння даною стадією створює потребу і готовність до наступної стадії. Навмисне втручання в цей процес створює порушення і безлад [1, с. 199].

Розвиток графічної діяльності у дитини відбувається на основі характерних властивостей нервової системи, яка лише в незначній мірі схильна до дії культурних та індивідуальних відмінностей.

Далі з'ясуємо, який існує зв'язок між художньо-графічною діяльністю дитини і особливостями її розумових процесів. Будь-який процес зображення починається з відчуттів, які відображають окремі властивості предметів і явищ, що впливають безпосередньо на органи чуття. Відображенням предметів і явищ в різноманітті їх властивостей і особливостей є сприймання. Відображення образів предметів і явищ може здійснюватися і після припинення дії подразників і в їх відсутність у вигляді уявлень. Відчуття, сприймання і уявлення – це наочні образи предметів.

Під поняттям «сприймання» мається на увазі процес відображення мозком предметів і явищ об'єктивного світу, що діють у даний момент на органи чуття [10, с. 1377].

Як було зазначено вище, важливим для нашого дослідження є роботи американського психолога мистецтва Р. Арнхейма, в яких автор розглядає процес візуального сприйняття як пізнавальний процес. Кожен акт візуального сприйняття, на думку Арнхейма, є активним вивченням об'єкту, його візуальною оцінкою, відбором характерних рис, зіставленням їх у пам'яті, їх аналіз і організацію в цілісний візуальний образ. Візуальне сприйняття по своїй структурі є аналогом інтелектуального пізнання і є не що інше, як виявлення структури, з яких елементів складається об'єкт і як вони зв'язані один з одним [1, с. 146].

Розглядаючи далі взаємозв'язок процесів сприйняття і мислення, Р. Арнхейм доводить, що процеси мислення не тільки неможливі без звернення до зорових образів, але і відбуваються в просторі сприйняття. Зрозуміти цей факт заважає переконання, що міркування можна вести тільки за допомогою вербальної мови. Хоча мова і є цінним помічником людини в багатьох розумових операціях, на думку Р. Арнхейма, її не можна вважати ні незамінним засобом, ні середовищем, в якому здійснюється розумова діяльність. «Очевидно, що мова складається зі звуків або візуальних знаків, що не володіють властивостями, які вимагають спостереження і контролю в проблемній ситуації. Щоб продуктивно роздумувати про природу якого-небудь факту або про істоту якої-небудь проблеми, – байдуже, у сфері фізичних об'єктів або в рамках абстрактної теорії, – необхідно мати такі засоби мислення, за допомогою

---

яких можуть бути відображені всі властивості ситуації, що вивчається. Сферу дії продуктивного мислення складають об'єкти, що позначаються мовою, – референти, що є не вербальні, а перцептивні одиниці» [2, с. 156].

Як приклад Р. Арнхейм приводить геометричне, філософське, психологічне і логічне завдання, вирішення яких засноване на операції образами. Всі ці рішення вимагають наукових знань і творчих здібностей. Таким чином, мислення – це більшою частиною візуальне мислення. Мислення, яке не пов'язане з процесом візуалізації, Р. Арнхейм відносить до автоматичного. Саме так, не удаючись за допомогою до зорових образів, діють комп'ютери.

«Продуктивне мислення з потреби засноване на перцептивних образах і що, навпаки, активне сприйняття включає окремі аспекти мислення. Якщо сприйняття входить в мислення, то необхідно певним чином розвивати і удосконалювати перцептуальну базу мислення учнів. Так само вдосконалення перцептуальних навиків повинне розвивати розумові здібності, на які ці навички спираються і які обслуговують. У зв'язку з цим дітям потрібно більше уміння відгукуватися на перцептуальний виклик. Для цього повинні бути виконані дві умови. По-перше, використовуваний в роботі матеріал повинен допускати впорядкування на рівні розуміння, доступного учневі. У других, спостережуваний дітьми порядок повинен співвідноситися із способом їх життя» [2, с. 164].

В. С. Мухіна пише, що діти використовують у своїх роботах всі форми досвіду, які отримують в процесі маніпулювання з предметами, а також в наочній та ігровій діяльності. У малюнках дітей виражається і їх руховий досвід, і уявлення про навколишній світ, що відображають особливості дитячого сприйняття і мислення, і відношення дитини до того, що вона зображує, емоційні враження, що викликають у неї предмети і події [7, с. 18].

Вищевикладене дозволяє нам зробити висновок, що художньо-графічна діяльність є оптимальним середовищем, в якому перцептивні процеси і мислення протікають в гармонійній єдності.

Навколишня дійсність відображається в малюнках дітей не механічно. Художньо-графічна діяльність, направлена не тільки на відображення вражень, отриманих в житті, але і вираження свого відношення до того, що зображується [6, с. 10]

З вище сказаного виникає висновок, що в художньо-графічній діяльності процеси сприйняття, споглядання, процеси пам'яті, уяви протікають в єдності. В процесі зображення дитина прагне виразити своє відчуття гармонії, відчуття прекрасного, реалізувати художньо-графічний потенціал.

По характеру того, що і як зображає дитина, можна судити про її сприйняття навколишньої дійсності, про особливості пам'яті, уяви,

мислення та інших психічних процесів.

Досліджуючи природу художньо-графічних здібностей дитини, можна відзначити, що в даний час питання значення середовища і природжених здібностей в процесі їх розвитку в різних дослідженнях психологів і педагогів вирішується по-різному. Діаметрально протилежні думки з поставленого питання фіксуються у висловлюваннях: з одного боку – «художником треба народитися», з іншої – «талант – це 1 % здібностей і 99 % праці». Доказом спадковості здібностей служить їх ранній прояв у дитини. Відомо, що у Моцарта музичні здібності виявилися в 3 роки, Рафаель проявив себе, як художник, у 8 років. Разом з тим, аналіз досліджень показав, що чинники середовища також володіють значною мірою, спільною з чинниками спадковості, і можуть іноді повністю компенсувати або нівелювати дії останнього.

Аналізуючи наукову літературу з проблеми художньо-графічної діяльності в педагогічному аспекті, вважаємо за необхідне виділити наступні її істотні ознаки [5; 6; 8; 9]:

Художньо-графічна діяльність – процес соціальний, пов'язаний з духовно-практичним освоєнням середовища, який сприяє втіленню змісту діяльності і її гуманістичної спрямованості в емоційно-образній формі, яка забезпечує естетичне сприйняття світу.

Художньо-графічна діяльність розвиває комплексну здібність особистості до створення кінцевого продукту художнього твору, який забезпечує: здібність до художньо-образного освоєння світу, в якому поєднуються об'єкт і суб'єкт, і відношення до нього суб'єкта, тобто ціннісну інформацію про світ; здібність до створення художньої реальності: наочних, наочно-імітаційних образів, співпереживання і співчуття суб'єкта; здатність користуватися мовою мистецтва, тобто здатність образно моделювати предметне середовище і своє відношення до нього, здатність втілювати його в реальній формі.

Художньо-графічна діяльність – це особливий вид людської діяльності, в процесі якої людина, саморозвиваючись, самореалізуючись, самовиражаючись, створює духовні та матеріальні цінності, що володіють, як об'єктивно-суспільною, так і суб'єктивно-особистісним значенням.

Художньо-графічна діяльність розвиває: здатність особистості до цілісного світосприймання, проявами якого є відчуття пропорцій, ритму, форми; здатність естетичної оцінки, художній смак; здатність особистості до психологічного перевтілення – гнучкості, керованості і координування мовного і рухового апарату.

Отже, в ході узагальненого аналізу проблеми художньо-графічної діяльності нами було встановлено, що вона може розглядатися як особливий вид людської діяльності, для якої характерні: наявність загальної художньо-естетичної спрямованості особистості, ненасичувана і перманентна потреба в графічному мистецтві; наявність якої-небудь ідеї,

здуму, завдання; соціокультурна або особова значущість діяльності; наявність сприятливих умов для цієї діяльності; наявність особистих передумов (спеціальних здібностей і психологічних якостей), а також новизна, оригінальність процесу і результату.

У контексті даного дослідження художньо-графічна діяльність, що виражається в художньому способі сприйняття, пізнання, втілення і рефлексії, зумовлюється, на нашу думку, рівнем розвитку графічної компетентності особистості і, у свою чергу, може служити інструментом її розвитку.

До художньо-графічних здібностей відносять: здібність до емоційного сприйняття середовища; здібність до оригінального художнього задуму і його осмислення; здібність до самостійної реалізації ідеї – створення нового продукту художньої діяльності; здібність до адекватної естетичної оцінки результатів цієї діяльності. Відповідно цьому, дані здібності, які лежать в основі цієї діяльності, розглядаються нами як фундамент для розвитку художньо-графічної компетентності.

Таким чином, художньо-графічна компетентність є складна освіта особистості, що відображає сукупність особистісних якостей і здібностей, психологічних станів, знань, умінь і навиків, необхідних для досягнення високого рівня її розвитку.

У науковій літературі поняття «художньо-графічна компетентність» вивчене недостатньо. У досліджуваних першоджерелах нами не було знайдено більш менш точного визначення даної категорії. Тому на основі синтезу різних теоретичних положень, розкриваючи складність і багатоаспектність поняття «художньо-графічна компетентність», ми пропонуємо наступне його формулювання.

Художньо-графічна компетентність – це інтеграційна властивість особистості учня, особливе психологічне формування, що визначає емоційно-естетичну спрямованість і активність особистості, здібність до художньо-образного освоєння середовища за допомогою графічних методів і засобів, а також його втілення в духовному або реально предметному матеріалі.

Сутнісні характеристики художньо-графічної компетентності і взаємозв'язок із зображальною діяльністю, а також графічними здібностями, дозволяють нам виділити наступні структурні компоненти.

Мотиваційний компонент відображає особистісне відношення до діяльності, виражене в цільових установах, інтересах, мотивах. Він припускає наявність в учнів ряду цільових установок: розвиток інтересу до графічної діяльності в цілому; прагнення до придбання загальних і спеціально-графічних знань, умінь і навиків; здібність до народження оригінальних ідей, вирішення яких призводить до створення художнього твору (продукту, виробу).

Когнітивний компонент художньо-графічної компетентності включає

сукупність знань учнів про специфіку графічної діяльності і припускає наявність у них теоретичних знань з різних галузей мистецтва і гуманітарних наук. Він включає: знання, уміння і навички загально-освітнього характеру; знання, уміння і навички, отримані на уроках художньо-естетичного циклу і під час конкретної графічної практичної діяльності. Знання цілей, завдань, змісту, методів і прийомів організації графічної діяльності, знання інтегрованого характеру, які сприяють вирішенню поставлених завдань.

Процесуальний компонент художньо-графічної компетентності заснований на комплексі умінь і навиків організації графічної діяльності. Він включає необхідні психологічні компоненти (сприймання, уяву, чуттєвість, емоційність, фантазію), способи розумових дій (образне і логічне мислення), а також способи практичної діяльності: загальнотрудові і спеціальні (художні, рухові, комбінаторні, організаторські). Даний компонент відображає можливості учнів в створенні чогось нового і направлений на самовизначення і самовираження в певному вигляді художньої діяльності.

Компонент рефлексії художньо-графічної компетентності характеризує осмислення, самоаналіз і самооцінку власної діяльності, а також здібність до аналізу та оцінки графічних творів інших авторів. Він включає: внутрішні процеси осмислення і аналізу, самооцінку власної графічної діяльності і її результатів; прагнення до самоудосконалення; уточнення шляхів організації графічної діяльності; визначення на основі свого власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи; оцінку співвідношення своїх можливостей і рівня домагань в цій діяльності.

Формування художньо-графічної компетентності включає не тільки природні ресурси і резерви особистості, але і ті утворення, які сформовані в індивіда у результаті соціалізації і безперервної освіти.

Аналізуючи все вищенаведене, ми прийшли до висновку, що: процес становлення художньо-графічної діяльності у дітей відбувається на основі характерних властивостей нервової системи; існує взаємозв'язок між художньо-графічною діяльністю дитини і особливостями її розумових процесів; художньо-графічна діяльність дитини є оптимальним середовищем, в якому процеси сприймання, відчуття, уявлення, та процеси пам'яті протікають в гармонійній єдності.

Нами було з'ясовано, що художньо-графічна компетентність – це інтеграційна властивість особистості учня, особливе психологічне формування, що визначає емоціонально-естетичну спрямованість і активність особистості, здібність до художньо-образного освоєння середовища за допомогою графічних методів і засобів, а також його втілення в духовному або реально предметному матеріалі. З викладеного вище ми виділили чотири основні структурні компоненти художньо-графічної компетентності: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та компонент рефлексії.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Прогрес, 1974. – 392 с.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства : пер. с англ. / Р. Арнхейм. – М. : Прометей, 1994. – 352 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 222 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 334 с.
5. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України: нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 103–127.
6. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т. С. Комарова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
8. Особенности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 35–36.
9. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 147 с.
10. Сприймання // Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. – С. 1181.
11. Сприйняття // Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур – М. : АСТ ; Вече, 2001. – Т. 1. А–О. – С. 149–151.
12. Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: С. С. Татарченкова, С. В. Телешов; под. ред. С. С. Татарченковой. – СПб. : КАРО, 2008. – 160 с. : ил.