

КОМПОЗИЦИОННИТЕ УМЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕНО-ИЗОБРАЗИТЕЛНАТА ДЕЙНОСТ НА ДЕТЕТО ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Николай Гюлчев

Формирането на детската личност в предучилищна възраст е сложен, непрекъснат процес, с основополагащо значение за жизнената практика на всеки човек. Още в предучилищното детство започва усвояването на духовните и материални постижения на обществото, които имат личностен смисъл в живота на детето. “Овладеяването на знанията и опита на обществото от човека е и път за неговото развитие” – казва Е. Петрова, “затова претворяването на този опит съобразно възрастовия потенциал ориентира детето в общочовешките ценности.” (37, 34).

Развитието на човека се дефинира като процес на създаване и формиране на неговата личност под влияние на външни и вътрешни, управляеми и неуправяеми фактори (3, 40). При развитието на човека и установяването на многобройни контакти се извършва и оформянето на неговата личност, която отразява социалната страна на развитието, обществената му същност. Според Л. Десев “развитието на личността не е просто нейно изменение, съществуване или движение във времето, а усъвършенстване, подем на ново качество, на основните ѝ жизнени отношения със света (“ядрото”) и начина на живот във връзка с обществените условия. То е противоречив процес на “израстване” на човека като субект на собствената си жизнена дейност и общуване с околните (10, 87).

От множеството въздействия, които имат глобално значение за индивида, социалните са водещите. Те насочват, оформят, създават целостта на личността. Социалните фактори детерминират усвояването на обществените отношения както и създадените от обществото материални и духовни ценности. Средата под формата на обкръжаваща действителност влияе върху развитието и определя формирането на личността. В широк смисъл думата **среда** означава съвкупност от всички външни условия, фактори и отношения, необходими за живота и развитието на индивида (10, 94), (4, 33). При взаимодействието със средата човекът се проявява като активна сила, той се явява като част от средата и може по своему да я преобразува. Същевременно,

поради индивидуалността на реакциите дори при еднакви външни условия “всеки формира индивидуално отношение към света (3, 44) като реагира различно на едни и същи въздействия, или, както С. Л. Рубинштейн казва, “външното действа чрез вътрешните условия” – т.е. не еднакво върху различни хора и дори върху един човек през различните моменти на неговия живот (23, 18).

През живота на детето средата играе първостепенна роля – казва Анри Валон. “За всички живи същества отначало средата е физическа. Но това, което съществено характеризира човешкия вид е, че той е заменил или надстроил физическата среда със социална среда.” (7, 310).

Въпреки влиянието, което има средата върху детето, по своя характер въздействието ѝ е неорганизирано и хаотично. Взаимодействието, адаптацията на детето към света не може да се реализира без присъствието и съдействието на човешкото обкръжение. Както указва Л. С. Виготски (1982, т. 2), нито едно от специфичните човешки психически качества, такива като логическото мислене, творческото въображение, волевата регулация на действията и т.н., не могат да възникнат само по пътя на узряването на органичните заложи. Социалният опит, вплътен в оръдията на труда, езика, произведенията на изкуството и науката, децата овладяват не самостоятелно, а с помощта на възрастните в процеса на общуването с обкръжаващите хора (18, 396). Развитието на общуването, усложняването и обогатяването на формите му открива пред детето все по-нови възможности за усвояване от обкръжаващите на различни по род знания и умения, които имат първостепенно значение за адаптиране в средата. Организацията на това взаимодействие, т.е. всички видове и форми общуване на детето с възрастните и връстниците, на всички степени от развитието му, се осъществява чрез педагогическата дейност на възрастните, чрез осъществяваната от тях система на обучение и възпитание.

Възпитанието се дефинира като целенасочена дейност на обществото, което използва за нейното осъществяване всички средства, с които разполага – изкуство, литература, средства за масова информация, културни учреждения, обществени организации (29, 47). Възпитанието предполага въоръжаване на човека с определен сбор от обществено необходими знания, умения и навици, подготвянето му за живот и труд в обществото, за спазване на нормите и правилата на поведение в това общество, за общуване с хората, за взаимодействие със социалните институти (29, 47). “Определението на възпитанието като системен процес изисква то да бъде подчинено на

общочовешкия морал; развитието да е резултат от естетическото възпитание и овладяване многовековната култура на човечеството” – казва проф. д-р Е. Петрова (37, 47). Възпитанието “проектира” личността, преднамерено и планомерно я издига на нова степен, движи я в зададено направление.

Между възпитание и развитие съществува тясна взаимовръзка. Не само развитието на личността зависи от възпитанието, но и възпитанието се влияе от развитието. “Опирайки се на естествените предпоставки на развитието, присъщи на човешкия индивид, възпитанието съдейства за съзряването и реализацията, за формирането на тяхна основа на психични процеси и свойства на личността” (31, 391). Същевременно достигнатите успехи осигуряват възможност да се поставят пред възпитаниците нови, по-сложни задачи. Възпитание, което обуславя развитието е ориентирано не само на достигнатото вече ниво на развитие, но и към “зоната на близкото развитие на детето” (Л. С. Виготски). Развитието е функция, резултат от обучението, подчертава А. А. Люблинска (22, 57) като възпитанието е в неразривно единство с обучението. Последното се явява едно от най-важните възпитателни средства. Стимулиращото развитието обучение, трябва да “се ориентира към подлежащите на развитие стадии”, от една страна, а от друга – да се опира не толкова върху съзрелите, колкото върху съзряващите функции” (39, 157).

Характерна особеност е, че усвояването на социалния опит от децата се осъществява не по пътя на пасивното възприемане, а в активна форма. Действайки, детето опознава социалния опит. В процеса на своите дейности, казва Г. Пирьов, детето усвоява натрупания обществен опит, в който са кристализирани способностите на миналите поколения. А това е условие за развитието на тези способности у подрастващото поколение, което обосновава развиващата функция на дейностите (33).

Дейността представлява процес, в хода на който човек възпроизвежда и творчески преобразува природата, правейки себе си заедно с това деен субект, а усвояваните от него природни явления – обект на своята дейност (43, 116). Всички човешки действия, независимо от труда са насочени към изменение, преобразуване на природата и действителността. В дейността, изменението на естествената и обществена среда съвпада с изменението на човешката жизнена дейност и с това и на самия човек. От психологична гледна точка понятието дейност характеризира процеса, “който осъществява определено отношение на човека към средата, към другите хора и към поставяните от живота задачи” (41) (39, 94). Според В. П. Беспалко: “Дейността е едно от

най-важните условия за формиране на личността. Само в процеса на активната дейност се формира и развива личността. Нещо повече, свойствата на личността зависят от характера на онази дейност, в процеса на която тя се формира. Не всяка дейност формира човешката личност, а само тази, която поставя човека в определено отношение към хората и въздейства на неговото съзнание. Личността е продукт на жизнената дейност на човека в човешкото общество. Тези или онези качества толкова по-здраво образуват цялостната структура на личността, колкото по-тясно са свързани с мотивите на дейността, която се използва за формиране на личността.”(5, 14).

Целта, към която е насочена дейността е като правило повече или по-малко далечна. За придвижването към целта е необходимо успешно да се разрешават във всеки отрязък от време определени текущи задачи (28, 166). “Ансамбълът от личностни качества на човека, обезпечавачи успешното съзнателно достигане на конкретни частни цели на дейността се нарича умения” – казва Е. А. Милерян (25, 50). Според А. В. Петровски с термина “умение” се означава съответно владенето на една сложна система от психически и практически действия, необходими за целесъобразното регулиране на дейността чрез наличните у субекта знания и навици (28, 182).

Важното място на уменията в активното усвояване на обществено-историческия опит определя трайния изследователски интерес към тяхната същност. Същевременно поради развиващия характер на обучението като задача на педагогическия процес заедно с усвояване на знания се извежда и формиране на уменията. Тази необходимост намира израз в образователни изисквания за организиране образователно-възпитателната работа, в учебни планове и програми по образователни направления. Например в Наредба № 4 от 18.09.2000 г. на Министерството на образованието и науката за предучилищно възпитание и подготовка в чл. 2 от Общи положения е указано, че учебното съдържание на предучилищната подготовка включва постижимите знания, умения и отношения по образователни направления (17). В програма за подготвителната група в детската градина по образователно направление изобразително изкуство е посочено: “Основната цел на подготовката по изобразително изкуство е да се осигурят възможности за по-нататъшно развитие на детето чрез усвояване на начални знания, умения и отношения, свързани с изобразителната дейност, детско творчество и предпоставки за естетическа култура в началното училище.”

В специализираната литература уменията се разглеждат неразделно и в съпоставка с навичите. Възгледите на авторите са противоречиви – от употреба като синоними (26, 37) до намиране на съществени взаимни връзки и същевременно подчертаване на разграничението между тях (Г. Пиръв, А. Люблинска, Л. Десев). Например в английската психолого-педагогическа лексика думата “skill” се употребява в превод на руски език като “умение” или като “навик”, а думата “habit” обозначава и “навик”, и “привичка” (26, 37) (25, 12). Същевременно в психологическата литература се срещат терминологични предпочитания: А. Н. Леонтиев използва термина “операция” вместо “навик”. Пьотър Галперин и сътрудниците му като пълни синоними на уменията – “умствени действия”, “операции”, “прийоми” (26, 38).

При разграничаване на уменията и навичите възгледите на авторите съдържат широк спектър от сходства и различия. Някои приемат, че уменията е по-ранният етап на действието (А. Смирнов, Н. Левитов, Г. Пиръв), други намират, че навичите са по-елементарни, а уменията се състоят от няколко навика (З. Ходжава, П. Груздев), (32, 205). Въпреки пестротата от мнения – потвърждение за сложните взаимоотношения между разглежданите компоненти на дейността, значителна част от идеите подчертават, че уменията и навичите не са вродени, а се формират и усъвършенстват в практическата дейност.

Известно е, че дейността се изразява в действията на човека (22, 102). Действието се определя като относително завършен елемент (единица) на дейността, насочен към осъществяване на определени цели, съответстващи на дейността (28), (39). Изпълнението на действието се заключава в осъществяване на определена система от движения, която се управлява и регулира от целта на действието. Успехът на действието се намира в пряка зависимост от овладения способ за неговото изпълнение. Всяка човешка дейност, казва А. А. Люблинска изисква използване на определени движения и способности на действия, т.е. навизи и умения (22, 103). При многократно достигане на една и съща цел при непроменливи условия, част от действието се автоматизира, което води до освобождаване на съзнанието за разрешаване на други, включително творчески действия. Такива движения, автоматизирани в резултат на многократно повторение се наричат навизи, подчертава А. А. Люблинска (22,103).

Уменията е компонент на дейността, в които са вплетени знания и навизи (10, 415). Знанията и уменията са две неотделими и функционално взаимосвързани части на всяко целенасочено действие. Според М. Андреев

умението е знание в действие, но с изключително сложно естество, което не се изчерпва само със знанието, а навикът е действие, чиито компоненти са автоматизирани вследствие на многократно упражнение. (1, 90). “Показател за наличието на навик, казва В. С. Кузин, е това, че човекът, започвайки да изпълнява действие, не се замисля предварително, как ще го осъществи, не разделя от него отделни, частни операции.” (20, 58). За физиологична основа на навика служи динамичен стереотип, при който всеки предходен елемент на действието се явява сигнал за следващия. В резултат началната операция води след себе си всички останали, влизайки в състава на действието, без регулирането им от втора сигнална система. Навикът е необходим във всяко умение, казва К. Д. Ушински: “...в уменията за ходене, говорене, четене, писане, смятане, рисуване и т.н.” (25, 50). Но в сравнение с навика умението се отличава с голяма подвижност, съзнателен характер на изпълнение на действието и възможност за преход към съзидание, творчество – подчертава Л. Десев (10, 415).

Изясняването на уменията и на тяхната психологическа природа е свързано със способностите. Взаимната връзка между двете понятия е подчертавана системно в специализираната литература. При интерпретациите се срещат концепции, които свеждат способностите до умения (26, 78) или съподчиняват двете понятия, като способностите са определящи. Съществуват и формулировки, които сочат, че “към уменията принадлежат необходимите за дадено постижение способности, знания, сръчност и навици.” (39, 624). Приемайки диалектичното единство между уменията и способностите, много автори подчертават правилото, че способностите се формират чрез уменията и знанията (С. Л. Рубинштейн, Г. Пирьов, Т. Трифонов) (35, 43). Съществена особеност на способностите, казва С. Л. Рубинштейн е, че имат органически, наследствени предпоставки за развитие във вид на заложи (41, 122). Тоест “способността като заложиба предхожда своята употреба” (26, 79). Уменията са привнесени, получени отвън, и в зависимост от това как те се усвояват със знанията, се превръщат в лично достойние и водят към развитие на способностите (41, 124). Характерна особеност е, че способностите се разкриват само в дейността и при това само в такава дейност, която не може да се осъществява без наличието на тези способности. В този смисъл А. В. Петровски казва: “Не можем да говорим за способности на човек в рисуването, докато още не сме се опитали да го обучаваме в това, докато той не придобие никакви навици за изобразителна дейност. Само в процеса на специалното обучение по рисуване и живопис може да стане ясно дали той има способност.” (28, 455). Следователно способностите като човешки възможности

включват в структурата си уменията. Същевременно творческият характер на уменията, обусловен от умствените и практическите действия за достигане на желана цел, свидетелства за техните възможности при използването им като ефективно средство за развитие на способностите на обучаваните.

В психологическото изучаване на уменията въпросът за тяхното формиране се разглежда с оглед развитието и усъвършенстването на организацията на педагогическия процес. “Ударението се премества върху дивергентното използване на уменията и навиците, върху момента на обновлението и откриването, върху творческото преобразуване на шаблоните и стереотипите, където това е възможно и необходимо.”, казва М. Андреев (1, 235). Съзнателността определя процеса на формиране. Изследвайки уменията, Б. Минчев посочва, като се опира на Рубинщайн, А. Н. Леонтиев, че: “навиците и уменията се пораждат като действия, т.е. мисловни или външнопредметни преобразувания, подчинени на съзнателна цел, които постепенно се превръщат в операции, т.е. начини за извършване на действията, адекватни на променящите се условия (26, 97). Същевременно същият автор уточнява, че умението може да се разглежда като поредица от актове (движения), насочени към резултат, опосредстван от дадена ситуация (26, 107). При анализа на учебната дейност Г. Пиръв определя, че умението е целенасочено прилагане на знанията при участието на волевото внимание. То е резултат на известно, непродължително упражнение, което още не е довело до автоматизиране на действието (32, 205). Изтъкнатият учен констатира, че “навикът е усъвършенствано и трайно усвоено умение” (32, 205) затова формирането на уменията той представя в началните три етапа на единния петстепенен процес на образуване на навиците. Този възглед пряко или с уточнения се споделя и от други автори (Андреев, 1987, 91), (Десев, 1998, 421), (Минчев, 1991, 96). Структурата на формирането на уменията в посочения процес съдържа следните степени: 1) разбиране и усвояване на правилото, изискването за състава на действието; 2) преодоляване на първоначалните трудности при овладяване на отделни елементи на действието и 3) обединяване на отделните елементи в единно цяло и усъвършенстване на новия начин на действие (32, 209), (10, 420). Представената структура е сходна и със следния механизъм на формирането на уменията, състоящ се от етапите: отначало – запознаване с умението, осъзнаване на неговия смисъл; след това – първоначално овладяване – обикновено копиращи и несъвършени действия; накрая – самостоятелни и все по-точни изпълнения на практически задачи (30, 511).

Тези общи положения за процеса на формиране на уменията се отнасят и за децата от предучилищна възраст. Възрастовите особености определят спецификата на формирането, което се развива на основата на активния стремеж на детето за контакт с действителността. Особено важна е ролята на учителя за развитие на движенията и действията на детето през предучилищния период. Счита се, че умението е формирано, ако детето успее три пъти подред да реши правилно поставената задача (вж. 34, 26). Констатирано е, че чрез съчетаване на показването и обяснението, както и осигуряването на възможност детето само да действа, процесът на формиране се съкращава. Стремещт към самостоятелност благоприятства този процес като усвояването на социалния опит се осъществява в игровата и в специфичната същност на основните дейности. Тъй като доминиращата активност е игровата, то необходимо е не само да се използват игровите мотиви, но и задачата да се включи в игрите на децата колкото е възможно по-пълно – подчертава Г. Пиръов (34,29).

Изобразителната дейност още при първите предпоставки за осъществяване силно привлича децата. В нейното образно-познавателно начало всяко дете открива възможност да опознае света като силни емоционални стимули подхранват този стремеж (12, 64). Изследвайки детската изобразителна дейност в психологически и педагогически аспект, В. Мухина установява: “Цялото развитие на рисуването е детерминирано от различните форми на усвоявания от детето социален опит. В това развитие се преплитат усвояването на общите човешки свойства и способности (на знаковата функция на съзнанието, формите на възприятието, основани върху използването на сетивни еталони) и овладяването на изобразителната култура в същинския смисъл на думата.” (27, 54).

В предучилищна възраст развитието на детето е динамичен и многостранен процес с последователни качествени изменения и на изобразителна дейност. В тази възраст в ход на формиране са всички психични процеси и предпоставки за личностно изграждане, като в изобразителните прояви се отразяват психическите постижения на детето. Затова в неподправената наивност на детските рисунки много изследователи намират обяснение за вътрешния свят на детето. Детската рисунка като проекция на детския социален опит е диагностичен инструмент и индикатор на развитието. Същевременно поради общата генетична основа на художествено-изобразителната дейност и изобразителното изкуство в методологическата структура на изобразителния процес закономерно съществуват и се проявяват сходни белези. Въпреки че сложният процес при създаване на художествения

образ в произведенията на изобразителното изкуство (резултат на голяма житейска практика и овладяно художествено майсторство) съществено се отличава от детската изобразителна дейност – сходните функции, изразните средства, художествената природа на продукта осигуряват неразривната връзка между двете художествени дейности.

Обусловеността между изобразителното изкуство и детската изобразителна дейност се проявява и в процесуалната страна при осъществяване на художествената дейност. “Да чувстваш, да знаеш и да умееш – това е пълно изкуство”, – казва П. П. Чистяков. Това изказване отразява, според В. С. Кузин, много точно съставните части на изобразителното творчество на художника – знания, емоционалната сфера и уменията (20, 65).

В изобразителното изкуство терминът “умения” е широко разпространен и обхваща обширен смислов диапазон. Според Н. Н. Волков, ако възприемането на рисунката изисква особено възприятие, трябва освен умения да се вижда предметът, да се развива и умение да се вижда рисунката (40, 60). Албрехт Дюрер в своите теоретически трудове казва следното относно използването на цветовете: “Ако искаш да рисуваш така релефно, че да излъжеш зрението, то ти си длъжен добре да познаваш боите и да умееш точно да ги отделяш една от друга в живописата.” (40, 90). На друго място в “Ръководство за измерване” великият художник казва на учениците, “които искат да се упражняват, но са лишени от ръководство”: “И нека описаните от някого пропорции да бъдат много добри, но ако ги възпроизвежда човек, който няма умения да рисува, то изобразявайки със своята неловка ръка дължината, дебелината и ширината, той скоро ще развали всичко, което трябва да направи. Ако добре описана фигура поиска да изобрази човек, изкушен от рисуването, то, рисувайки, той може така да я поправи, че да стане още по-добре.” (40, 16). К. П. Брюллов в съветите си също подчертава значението на уменията в художествения процес. “Умения да се рисува са необходими преди да бъдеш художник, защото рисунката съставлява основата на изкуството; механизмът следва да се развива от ранните години, за да може художникът още от началото да размишлява и да чувства, да предава своите мисли вярно и без всякакво затруднение; за да бяга моливът по волята на мислите... (40).

Градивната роля на уменията в дейността при възпроизвеждане и творческо преобразуване на действителността определя тяхната функция да осигуряват успешното осъществяване на художествения процес. Благодарение на възможностите на изкуството да разширява почти безгранично индивидуалния опит до общочовешкия (13, 355), сферата на уменията включва

(както следва от цитираните мнения на изтъкнатите художници и теоретици на изкуството): формиране целенасочеността на художествения замисъл, уточняване на неговата сложност и реализиране на същността му в изобразяването, както и възприемане и оценка своеобразието на постигнатия художествен резултат. Този обхват е обусловен от задачата на изкуството: художествено усвояване на действителността, както и от неговата роля да задоволява естетическите потребности на хората.

В специализираната литература по въпросите на художественото образование и възпитание съществува единно мнение, че формирането на умения е една от важните задачи на обучението. Специалното място на изобразителните умения е подчертавано от В. Димчев, Огнян Занков, Ц. Шейтанова, Др. Немцов. Според В. Димчев изобразителната грамотност се формира от познанията и практическите умения правилно да се предават чрез изображение особеностите на предметите и явленията и изтъква, че първичното усвояване на начини и средства за изобразяване в началото на изобразителната дейност се обуславя от необходимостта за създаване на основа на изразителността. (12, 134). Относно изобразителните умения и техники на изпълнение Огнян Занков казва: “Колкото и да са богати възприятията и образните представи, впечатленията и емоционалните преживявания, колкото и да е развито тяхното въображение и мислене, от тях не може да се очаква да създават оригинални по замисъл, изразителни и въздействащи в композиционно и цветово отношение рисунки, апликации и пластики, **ако те не притежават необходимия минимум от достъпни за възрастта им изобразителни умения и техники за работа с различни материали и помагала.**” (16, 136). Според И. А. Грошеников: “За изпълнението на всяка рисунка е необходимо наличие, първо, на отчетливи представи за изобразяваните предмети и явления, второ, на умения за предаване на тези представи в графична форма с някакви оцветяващи вещества (моливи, флумастери, гваш и т.н.)” (8, 9). Т. С. Комарова относно значението на уменията казва: “Във всяка дейност създаването на висококачествен творчески продукт е свързано с високо ниво на умения. При най-високо ниво на тези умения има максимално сближаване на въображаемия образ с изречения или въплътения образ. На колкото по-ниско ниво са специалните умения толкова по-голяма е вероятността за разрыв между въображаемото и изобразяването” (19, 45).

В психологическия анализ на дейността В. С. Кузин конкретизира, че в изобразителното изкуство под термина “умея” обикновено се разбира изобразителната техника на художника (20, 65). А изобразителната техника

включва: комплекс от графични и живописни умения и навици за използване на необходимите принадлежности, умения и навици за работа с различни материали: молив, пастел, темпера и т.н., умения за изграждане на форма и др. Значително място, уточнява В. С Кузин, в изобразителната дейност заемат уменията за ползване законите на композицията (20, 77).

В методически план прилагането на законите на композицията се осъществява чрез композиционни умения. Терминът композиционни умения, въпреки че се използва в методическата литература, все още не заема необходимото място в нея.

У нас в методиката на художественото образование и възпитание специални изследвания, посветени на обучението по композиция, принадлежат на Б. Дамянов (вж. 9). В своите разработки той акцентира на развитие на композиционните умения у учениците от началното училище. Композиционните умения са фундаментални за изобразителната дейност като тяхното формиране се осъществява чрез учебната изобразителна практика — подчертава Дамянов. В детската рисунка, според него, под композиция се разбира местоположението на образите и тяхната взаимовръзка в рамките на цялостното изображение (9, 7). “Да си представиш как ще изглежда композицията, все още не означава да можеш да създадеш тази композиция. Реалното създаване на композицията изисква друг тип умения и това са собствено композиционните умения.” (9, 46). Относно композиционните умения Б. Дамянов посочва, че уменията за композиране се изразяват най-общо в уменията да се подреждат елементите на композицията. Те включват: умение за подбор и съчетаване на елементи въз основа на композиционния замисъл; умение за разполагане на елементите в границите на изобразителното поле, съобразно неговата форма и размер; умение за съотнасяне на елементите помежду им и спрямо цялото, което образуват тези елементи; умение за групиране на елементи; умение за прилагане на определен принцип на подредба на елементите (9, 46).

В методическите насоки за изграждане на композиция от учениците, Б. Дамянов конкретизира терминологичен инструментариум, със значение за теоретични проучвания в тази област. Поради разнообразните тълкувания на композицията, въведените понятия: “композиране”, “композиционна структура”, “композиционна дейност”, “композиционно действие”, внасят отчетливост в технологията и методическия ход при изграждане на композиция. Например композирането, разбирано като взаимно съотнасяне, подреждане и съгласуване на елементи

в дадено цяло и композиционната структура – като скелет на композицията се основават на композиционните умения (9, 8). Композиционната дейност, обособена от целта на обучението включва фазите: 1) съставяне на композицията на ниво замисъл и 2) изграждане на композицията в материален план (9, 49). Композиционното действие е основен компонент на композиционната дейност, и се състои от предкомпозиционни и композиционни действия в зависимост от идейния или материален етап на осъществяване на композицията (9, 50).

Разработената от Б. Дамянов методика се основава на тезата, че развитието на композиционните уменията на учениците се осъществява по-ефективно когато проблемът за композицията се отдели като самостоятелен (9, 26). Това становище както и разработената методика, е удачна за обучението на учениците. Същевременно считаме, че заложените у всяко дете биологичен усет за равновесие и естетическа потребност от ритъм и хармония задължават да не се изчаква моментът на постъпване на детето в училище относно полагане началото за изграждане на умения да се композира.

В развитието установените закономерности, които са общовалидни за всички деца са основа за определяне на периодизацията и възрастовата характеристика на изобразителната дейност (12, 82). Те засягат определени страни на изображението – включени елементи, използвани изразни средства, как се отразява пространството и др. Композицията като начин за “естетическо организиране на изображението” е детерминирана от тези страни.

Първоначално композицията не се разбира като единна и цялостна изобразителна структура. Децата не се замислят как да разположат изображението върху листа, как да го съотнесат с размера и формата му. Нещо повече, рисунката може да не е ориентирана с обща горна и долна част, детето я обръща както си иска. За тези първи типове разположение е свойствена хаотичната композиция, впоследствие върху рисуващия лист се разполагат сцени без тематична и пространствена връзка, изградени от символи, многократно повтаряни изобразителни схеми. Според В. Димчев “едва след петата година се поставя началото на постепенно освобождаване от тази знакова система, която замества до този момент изобразителните начини за отразяване на литературния текст в рисунката”.

Следователно условия за систематично формиране на умения за “естетична нагласа на съставките” в детската изобразителна творба”

настъпват, когато децата са усвоили в определена степен изразните средства на дейността и проявяват желание и възможност да изразят замисъла си със средствата, които познават, когато се стремят към експериментирание и откриване на причинно-следствените връзки и зависимости. Тези условия настъпват след 5-годишна възраст, при изградена степен на изобразителна грамотност, след първично усвоени начини и средства за изобразяване. На тази основа се реализира изразителността, определена от емоционалното отношение към действителността. Стремешът е (процес управляван от педагога) към хармоничност във взаимовръзките между тези изобразителни категории въпреки несъвършенствата на изобразителния етап.

Общата структура на обучението по изобразително изкуство, необходимостта от първоначална изобразителна грамотност за училищно обучение както и положителните изменения в психо-физиологичното развитие на детето от предучилищна възраст определят възможността композицията да се изведе като основополагащ компонент в системата на обучение по изобразителна дейност, а следователно да се постави началото при 5–7-годишните на формиране на умения, необходими за нейното изграждане. Поради благоприятните предпоставки, характерни за този възрастов период особено подходящи са приложно-декоративните задачи. В методическо отношение, подчертава В. Димчев, могат да бъдат полезни и някои абстрактни форми, с които се правят нефигурални упражнения за изучаване на основните правила на композиционния строеж (12, 130).

Анализът на литературата, свързана с проучване и прилагане на композицията в изобразителното изкуство осигурява теоретичните основания за обособяване на групи от умения, необходими за композиционното организиране на изображението. За осъществяване на целенасочено обучение в предучилищна възраст, условно се обособяват следните групи от умения:

- за групировка на изобразителни елементи;
- за съподчинение на съставните елементи на основната форма;
- за изграждане на цветосъчетания от сходни по цвят и от контрастни по цвят елементи;
- за симетрично и асиметрично разполагане на изобразителните елементи;
- за прилагане на ритъм;
- за изразяване на статичност и на динамика.

Последователното разглеждане на всяка от изброените групи е необходимо за определяне на параметрите и сферата на действия в художественото изображение.

“Разделянето на зрително възприемания модел, – казва Р. Арнхайм, – на по-елементарни единици е едно от най-съществените средства на композицията във визуалните видове изкуства и има място на различни нива, които във всяко произведение на изкуството създават определена йерархия” (2, 77). Приведеното изказване на известния естетик и психолог намира развитие в описаните от него специфични отношения между частите на изображението.

Групирането на изобразителните елементи обуславя взаимозависимостта на частите в изображението и определя вътрешната хармония на формата. За първи път правила за групиране са формулирани от Вертхаймер, които, подчертава Р. Арнхайм – могат да бъдат считани за приложение на “принципа на подобие”. Този закон утвърждава, че колкото повече части на някой зрително възприеман модел приличат по някакво перцептивно качество едни на други, толкова по-силно те ще бъдат възприемани като разположени заедно (2, 81). Следователно уменията за групиране са свързани пряко с прилагане на принципа на подобие при образуване на група от елементи със сходни визуални свойства. В системата от действия участват стъпки, в които откриването и определянето на сходни белези се развива в зависимост от съобразени с целта ориентири. Възможности за групиращ ефект на базата на подобие се създават от разнородни визуални свойства на елементите. Например: групиране по “подобие по размер”, групиране по “подобие по разположение” (наречено от Вертхаймер “правило за близост или родство”), групиране по “подобие по направление”, групиране по “подобие по скорост” и др. (2, 83).

Един от важните закони за постигане на композиционно единство е обединяването на съставните части на произведението на принципа на субординацията. Благодарение на уменията на автора за съподчиняване на съставните елементи на основната форма се осъществява съгласуваността на отделните части. “Впечатлението за ясно и завършено цяло” зависи от взаимовръзките на всички елементи, при което тези връзки трябва да определят логиката на развитие на композиционната идея. “Недопустимо е, – казва Е. Кибрик, нещо второстепенно или малозначно в композицията веднага да се хвърля в очи, а в същото време нейните най-важните места да останат незабелязани.” (42, 358). Следователно уменията за субординация се градят на базата на съпоставка на градивните елементи, на регулираща коор-

динираност в състава на локалната конфигурация и същевременно на единство с границите на изображението.

Формата, разбрана като облик, изображение на тяло, се състои от качества, между които цветът е с определящо място. Основан на природата на зрителните усещания, цветът е едно от основните художествени средства в изобразителното изкуство и важно средство в детското художествено творчество. Цветът е компонент на художествения образ (45, 392) и следователно важна съставка на композицията. Композиционната функция на цвета е заключена в способността му да акцентира вниманието на зрителя на най-важните места, да участва в организацията на пространството.

От началото на изобразителната дейност цветовете съчетания аналогично на разположението на обектите в детската рисунка преминават през динамично развитие. А. Зайцев, проучвайки природата на цветовото зрение от гледна точка на художествената проблематика казва, че ако усещането (за цвят) се разбира като прост психически акт, непосредствено обусловен от физиологията на зрението, а възприятието – като по-сложен процес, опосредстван от ред закономерности от психологически порядък, то чувството за цвят в най-голяма степен се отнася към емоционалната и естетическата сфера (15, 65). С. Левин в своя труд “Вашето дете рисува” се спира и на цвета. Според него “от всички изразни средства на детската рисунка най-ярките, най-силните и най-достъпните се съдържат като чели в цвета. ... Цветът е най-могъщият магьосник в ръцете на малкия художник.” (21, 69).

От момента, в който започват да изобразяват предметите, децата използват като изразно средство и цвета. Според В. Мухина на 3–4-годишна възраст красивото се изобразява с ярки, чисти тонове. “Предимство се дава на жълтия, оранжевия, червения, небесносиния, изумрудензеления” (27, 203). Характерна особеност е, че децата нерядко оцветяват изобразяваните обекти в “неподражателен” цвят. Изборът на цвета се определя от отношението към обекта на изобразяване. Тази закономерност е обусловена от емоционалната обогатеност на цветовото възприятие, от определени психофизически закономерности, като цветът носи безспорна информация за отношението на детето към обекта и едновременно се използва и като изразно средство (27, 206). Активно участие в използването на цветовете от детето в изобразителната дейност има речта. Приблизително около четвъртата година от детството произлиза забележимо изменение в цветовото зрение на детето. Думата – названието на предмета сега му позволява така да използва своя практически опит, че да отделя свойствата на определен

предмет, а после и да назовава тези свойства. Цветът сред тях се оказва най-привлекателен, като често предизвиква любопитството на детето и желанието, да узнае как той се нарича (36, 84). В тази възраст представата за цвета е тясно свързана с конкретните предмети. Узнаването и прилагането започва от основните цветове и едва след усвояване на техните названия може да се пристъпи към използване на междинни тонове. Но, както подчертава Ю. А. Полуянов: “трябва да се отчита, че ако детето умее да назовава с една от думите цвета на който и да е предмет, когато го вижда пред себе си, то това не значи, че може точно да го назове, когато предметът не е пред него” (36, 85). Следователно думите – названия на цветовете помагат да се формира способност за различаване на междинните тонове само при условие, че детето действа практически с названия цвят. По-високо ниво на развитие настъпва тогава, когато детето може да пресъздава цвета на предметите в своето въображение. Този етап се постига, когато децата разполагат с изградени представи за система от цветови тонове не пряко, а чрез дума – название, която е идентична за цветовия тон, цвета на предмета и наименованието на боята (36, 89). За предучилищния период в хода на развитието на изобразителната дейност предпоставки за изпълнение на това условие възникват от петгодишна възраст (36, 89). След настъпване на посочената възраст характерна особеност е фрагментарността, която характеризира изобразителната дейност през последните години от предучилищния период или по-точно “рисуване на отделни обекти почти без тематична и пространствена връзка между тях” и “графичен или живописен “разказ” с използване на плоскостна линия и декоративна цветност” (12, 90). Тези специфични особености определят и използването на цветовете. По-богатият речников запас сега развива способността за различаване и систематизиране на няколко оттенъка на един цвят, но само при възприемане на всеки цвят отделно, изолирано от другите, а не в съчетание на няколко различни по тон. Затова детето в своята рисунка оцветява всеки предмет, всяка фигура поотделно. Трябва да се отбележи, че ние възприемаме видимия цвят винаги в определено обкръжение, на един или друг фон, в съчетание и взаимодействие с други цветове. “Да се забележи как един цвят взаимодейства с други, може само при условие, ако няколко цвята съединени помежду си, непосредствено се допират един с друг” – казва Ю. А. Полуянов и допълва: “За развитие на колористичните способности на детето от предучилищна възраст трябва така да се организират занятията, че изразителността на рисунката да зависи пряко от взаимодействието на цветовете, а детето да бъде насочвано да съединява един с друг различните цветове” (36, 92).

Хронологията на използването на цветовете от детето в предучилищна възраст е пряко свързана с формирането на необходимите умения за колоритен строеж на композицията. За цветовата композиция много съществено и важно е построяването на изображението да се създава за сметка на светлотата, цветовия тон и наситеността на рисунката. Тези компоненти на цвета имат сложна структура и нива на усвояване в художественото изразяване. Поради тази причина в предучилищна възраст взаимодействието на цветовете първоначално може да се усвои чрез формиране на умения за изграждане на цветосъчетания от сходни по цвят и от контрастни по цвят елементи. Действията трябва да бъдат насочени, както указва Ю. А. Полуянов, към съединяване един с друг на различни цветове в зависимост от поставената цел и същевременно като сензомоторни последователности да се изпълняват в подготвителна и изпълнителна фази.

Използването на определени цветосъчетания както и разполагането на цветовете петна в рамкираното пространство на изображението цели постигане на определено емоционално въздействие. В зависимост от равнопоставеността и равнодействието или разновидността и разногласието цветовете съчетания изразяват покой, стабилност или сила и движение. Посочените състояния придобиват конкретни очертания в съответната форма. “Формата, казва В. Кандински, въздейства върху цвета.” Същевременно Р. Арнхайм посочва, че “за предаването изразителността на слънчевия залез или дълбочината на Средиземно море ние не бихме могли да подберем нито една, даже и най-изразителната форма.” (2, 314). Независимо от принадлежността на произведението към абстрактния или реалистичен способ на изразяване, всички елементи в художественото произведение, трябва да бъдат разпределени по такъв път, че в резултат да се достига ефектът на равновесието (2, 31). Пряк път за изграждане на равновесие в изображението е симетричната организация на формите.

Установено е, че още в древни времена целостта е била функция на красотата, а красотата на симетрията. В древна Гърция симетрията се свързва с представата за хармония и естествено съвършенство на формите. Витрувий например подчертава, че гърците строяли човешкото тяло по ирационални съотношения (в древността пентаграмата е била символ на ирационално съотношение) и използва израза “геометрическа симетрия” за разлика от тази с рационални съотношения – “аритметическа симетрия” (44, 396). Във време на разцвет на римската култура формулира следното: “Симетрията произлиза от пропорцията, а пропорцията е съизмеримостта на различните части на цялото.” (38, 235).

В предучилищна възраст в съответствие с възрастовото изменение на разположението в детската рисунка, когато децата отчитат лявата и дясна граница на формата и когато имат зрителна представа за структурата на работното поле е целесъобразно системното изграждане на умения за симетрично и асиметрично разполагане на изобразителните елементи. Необходимо е да се отчита, че понятието симетрия съдържа три основни вида симетричност (осова, успоредно пренасяне, и кръгова симетрия), които определят и съответните действия. В процеса на изграждане на умения за определен вид симетрия, композиционните действия трябва да се ръководят от характерен, специфичен за вида симетрия ориентир.

Асиметрията, противоположно на симетричността, е нарушаване на съответствието и огледалното тъждество. Това въздействие се изгражда чрез действия, осигуряващи съпоставяне на неравностойни групи елементи. В производението сложното взаимодействие се осъществява чрез уравновесяване на композиционните елементи с оглед постигане на единство и равновесие на композицията. В предучилищна възраст изграждането на уменията, необходими за целенасочено прилагане на асиметрична композиционна организация е свързано и следва формирането на уменията за симетрия. В този процес, спазването на условието “симетричност” е важна предпоставка за осъществяване на логичен преход към асиметрично построяване. Например асиметрична организация може да се постигне чрез преплитане на симетрично подредени елементи, чрез отсъствие на някои от елементите на симетрия, чрез съединяване на противоречиви симетрични фигури.

Композиционната съгласуваност е неразривно свързана с организиращата функция на ритъма. “Изобразителното изкуство, както песента и танца се създава от ритъма”, казва А. Жендов (11). Мнението на известния художник е близко до мислите на Иван Л. Маца: “Превръщането на примитивните усещания за сигурност и порядък в средство за естетическо усвояване на действителността се извършва върху основата и с помощта на познанието на една от най-общите закономерности на природата: ритъма, ритмичната правилност в протичането на времевите жизнени явления, като се започне от космическия порядък, от движението на небесните тела и се свърши с физиологичните и биологичните функции на човешкия организъм — дишане, кръвообращение, ходене.” (24, 13)

В изобразителната дейност ритъмът възниква още в първите изобразителни прояви – в драскулките от доизобразителния период. Той е първи

организатор на изобразителните действия и същевременно средство за съставяне на образа. Но, както подчертава С. Левин, в детските рисунки ритъмът се проявява естествено, независимо от волята на автора (21, 67).

Целенасоченото прилагане на ритъма в изобразителното поле е обусловено от наличието и използването на съответните умения. Композиционният ритъм се подготвя с установяване на ритмичен ред. Различават се намаляващи или нарастващи ритми, радиални и скокообразни. Редът, състоящ се от еднакви елементи и интервали между тях, се нарича прост ритмичен ред, а редът, образуван от съчетаването на два и повече прости метрични редове — сложен метричен ред.

В предучилищна възраст диапазонът на уменията за прилагане на ритъм включва система от действия, насочени към съставяне на прост ритмичен ред. Декоративните качества на изобразителния резултат, присъщ за възрастта определя приложно-декоративния характер на основните компоненти на изображението. От една страна, ритмичният ред е обусловен от цвета и фигурата на елемента, от друга, от избрания вариант на построяване*. От тази своеобразност следва, че композиционните действия съдържат фази, съставът на които е формиран отпреди, от предходни “функционални единици” и фази, в които се изработва и извършва реализацията. В конкретния процес на действието, фазите се преплитат, обединяват, а общото съдържание се съхранява и актуализира (39, 96). Следователно формирането на композиционни умения, както и в частност на уменията за прилагане на ритъм се осъществява посредством развитие. Хронологията се постига чрез етапи, всеки един от които е предпоставка за изграждане и усъвършенстване на следващия. Относно уменията за изграждане на композиционен ритъм, градивният материал са вече усвоени действия напр. за групиране или за цветосъчетание, но откъснати от условията, при които са формирани, пренесени и приложени в принципно новите условия на задачата за редуване. Същевременно разнообразието от варианти, които се съдържат в решението на конкретна изобразителна задача предизвиква активни действия, насочени към откриване на оптималния резултат. Този процес поражда и подхранва

* Ритмичният ред се характеризира с прилагане на определен вариант на построяване. Например:

- повторение на еднакви по големина форми през равни интервали.
- повторение на еднакви по големина форми без интервали и др. разновидности.

предпоставките за развитие на творческото мислене. За учебния процес, за осигуряване на ефективна организация е целесъобразно поставянето на ориентири, които да осигуряват успешното пренасяне на усвоените действия върху новите задачи под формата на очертани мрежи, готови елементи и др. Например, ако педагогът съобразно учебната цел предостави ориентираща мрежа за ритмично разполагане на елементи, обучаваният чрез проучващи действия, изпробващи комбинации и преобразувания, разкрива взаимовръзки, които са в основата на редуването, т.е. на новото (за субекта) изобразително решение. Тези взаимовръзки укрепват при последователното усложняване на заданията и обезпечават образуването и следващо задълбочаване и разширение на уменията.

Известно е, че въздействието на ритъма поражда ритъм. Както една мелодия поражда ритъм в чувствата и движенията на хората, така и ритъмът в пластичните изкуства поражда ритъм при тяхното възприемане (14, 508).

В нефигуралното художествено произведение усещането за динамика, движение, възниква в резултат от редуването на активни (акцентирани) и пасивни елементи. Чрез организацията на реда от елементи, движението се изразява като енергично, нарастващо или като монотонно. Това въздействие е пряко свързано с отразяването на статиката и динамиката и със целесъобразното използване на съответните средства.

Наименованието “статичност” означава състояние на покой или равновесие за даден момент. Според Р. Арнхайм “зрението е възприятие на действието... Всяка линия нарисувана на лист хартия, която и да е най-опростена форма, моделирана от парче глина, са подобни на камък, хвърлен в езеро. Всичко това е нарушение на покоя, мобилизация на пространството.” (2, 28). Затова равновесието се определя като състояние, при което телата остават изправени или легнали поради действието на еднакви противоположни сили (6, 751), (2, 31). Тази гледна точка, присъща за физиката е приложима и за визуалното равновесие, но поради перцептивния процес на възприемане е непълна. В художественото произведение участват създадени от автора петна, конфигурации, цветосъчетания и др. сили, които взаимодействат целенасочено. В резултат на този управляван процес, в изобразителния продукт се възплътява цялото многообразие на живота (и движението, и покоят) независимо от неподвижността, стационарността на произведението.

За изобразителната дейност от предучилищния период характерна особеност е неосъзнатата статичност при изобразяване на фигурите. За този възрастов период В. Димчев казва: “Основното положение на фигурите не се променя дори, когато трябва да се изобрази определено движение. То се отбелязва схематично само с крайниците, без да се осъществява изобразителна пространствена връзка с останалите предмети и фигури (12, 101). Тази свойственост, типична за определен етап, е обусловена от локалната за всеки елемент “равновесна структура” (12, 101), но същевременно за обучението тя е благоприятна предпоставка, която може и трябва да намери връзка с овладяването на композиционното изграждане.

Формирането на умения за изразяване на статичност или динамика е процес, който се развива на базата на усвоени действия (напр. за симетрично или асиметрично разполагане на изобразителните елементи), но пренесени и коригирани от гледна точка на новата цел. В тази връзка, посочените композиционни умения се образуват чрез гъвкаво приложение и вътрешни преобразувания на действия, функциониращи на ново равнище.

Визуалните знаци на статичността, покоят, уравновесеността са неразривно свързани със закономерностите на симетричната организация на изображението. Статичната, в покой фигура не трябва да създава съмнение за неустойчивост. При това, впечатлението за това въздействие трябва да е категорично и да произтича от непосредствено зрително възприятие, а не от логическо умозаключение на едно или друго ниво. За постигане на посоченото въздействие първо условие е реализиране свойството на нашата психика, възпитано да наблюдава естествената среда, където винаги съществува горе и долу, стабилно и нестабилно. Следователно за формиране на умение за изразяване на статичност първата стъпка е ориентиране на изобразителната плоскост и приемане на ориентацията долу-горе в изобразителното поле. Тези действия са по силите на детето на 5–7 години. Следваща стъпка са действия, насочени към разполагане на изобразяваната фигура така, че да съответства със своята основа и връх на приетата ориентация на изобразителното поле. Характерна особеност е, че една и съща форма на елемент, структура или фигура може да предизвика различно емоционално въздействие в зависимост от разположението върху плоскостта на полето. Затова активните действия, целящи откриване на устойчивото, статично положение включват в състава си и предпоставките, водещи до динамично въздействие на формата. Поредна стъпка към установяване на статичното въздействие на определена форма

е подчертаване на този ефект чрез прилагане на симетричната организация (разгледана по-горе), така че осите на фигурата да съвпадат или да съответстват на пресичащите се под прав ъгъл основни композиционни оси на изобразителното поле.

Динамичното въздействие е свързано пряко с асиметрията. Тази организация поражда движение поради неравномерното или неравновесно положение на елементите спрямо пресичащите се под прав ъгъл оси на изобразителния формат. Същевременно във вътрешното пространство преобладават центробежни разнонасочени или центростремителни силови линии, предизвикващи впечатление за хаотично или насочено движение. Според Р. Арнхайм: “Наклоненото положение винаги влече след себе си кресчендо или декресчендо, защото то се възприема като постепенно увеличаващо се отклонение или приближение към устойчивото положение по вертикалата или хоризонталата.” (2, 119).

За детето от предучилищна възраст усвояването на умения за изграждане на изображение с динамичен ефект се изгражда на базата на поредица от преобразования на устойчивото, статично разположение. Насочващите ориентири са важна предпоставка, за постигане на целесъобразния резултат. Удачно е, в състава си те да съдържат (в провокираща таблица, частично съставена мрежа и др.) идеята за отговора, с който да се осъществи цялостната организация на динамичната структура.

В заключение – композиционните умения са необходими за осъществяване на естетическите принципи на обучението по изобразителна дейност. Тяхното формиране е сложен, но управляем процес, в хода на който е необходимо компетентно педагогическо ръководство. Възможни са различни пътища за първоначално усвояване, но общата закономерност, обединяваща всички групи е, че композирането се осъществява във фазите: 1) проучване и 2) материализиране на оптималния вариант. Тези фази, изградени от последователни стъпки*, рамкират дейността на композирането и същевременно определят възможните вариации за успешното формиране на композиционните умения в предучилищната възраст.

* 1. разполагане, 2. подреждане на елементи, които участват в изграждане на дадена цялост, 3. изграждане на картинното изображение, 4. търсене на оптимално местоположение на елементите в даденото цяло и 5. откриване на оптималното място и установяване на елементите

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, М.* Дидактика. С., 1987.
2. *Арнхейм, Р.* Искусство и визуальное восприятие, М., Прогресс, 1974.
3. *Бабански, Ю. К.* Педагогика. М., С. 1988.
4. *Баранов, С. П., Л. Р. Болотина, В. А. Слостенин.* Педагогика., М., 1987.
5. *Беспалко, В. П.* Основи на теорията на педагогическите системи. С., 1982.
6. *Български тълковен речник.* Съст. Л. Андрейчин и др. С., 1963.
7. *Валон, А./Р. Зазо.* Детството. С., 1988.
8. *Грошенков, И. А.* Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе. М., 2001.
9. *Дамянов, Б.* Методика на обучението по композиция. Пловдив., 1999.
10. *Десев, Л.* Педагогическа психология. С., 1998.
11. *Димитрова, Т.* Към въпроса за “кормиловския спор”. – Изкуство, 1988, № 9.
12. *Димчев, В.* Изобразително изкуство. Методика. С., 1993.
13. *Енциклопедия на изобразителните изкуства в България.* С., БАН, 1980, том първи А–Л.
14. *Енциклопедия на изобразителните изкуства в България.* БАН, 1987., том втори М–Р.
15. *Зайцев, А.* Наука о цвете и живопись. М., 1986.
16. *Занков, О.* Изобразителни умения и техники на изпълнение. – В: Активността на детето в детската градина. Книга за учителя. С., 1994.
17. Изисквания за организиране на предучилищното възпитание в детските градини – 2002/2003 учебна година. МОН, НИО.
18. *История советской дошкольной педагогики.* Под ред. Колмаковой. М., 1988.
19. *Комарова, Т.* Организиран процес на обучение – важно условие за развитие на художественото творчество. – В: Дошкольное воспитание. 1982, № 7., 45.
20. *Кузин, В. С.* Психология. Учебник. М., 1997.
21. *Левин, С.* Вашето дете рисува. С., 1984.
22. *Люблинская, А. А.* Детская психология. М., 1971.
23. *Люблинская, А. А.* Развитие на детето. С., 1975.
24. *Маца, И.* Проблемы художественной культуры XX века. М., 1969.
25. *Милерян, Е. А.* Психология на формирането на общетрудовите политехнически умения. М., 1973.

26. *Минчев, Б.* Ситуации и умения. С., 1991.
27. *Мухина, В.* Изобразителната дейност на детето като форма за усвояване на социалния опит. С., 1985.
28. *Общая психология. Учебное пособие для педагогических институтов.* Под ред. проф. А. В. Петроского. Просвещение. М., 1970.
29. *Педагогика.* Под ред. на Ю. К. Бабански. М., С., 1988.
30. *Педагогический словарь.* Т. 1–2. М., 1960.
31. *Педагогическая энциклопедия.* Т. 4. М., 1968.
32. *Пирьев, Г.* Педагогическа психология. С., 1975.
33. *Пирьев, Г.* Детето – фактор на прогреса и мира. – В: *Предучилищно възпитание*, 1987, кн. 1.
34. *Пирьев, Г., В. Манова, Р. Паскалева.* Техническото възпитание в детската градина. С., 1973.
35. *Пирьев, Г и Т. Трифонов.* Способности и развитие. С., 1980.
36. *Полуянов. Ю. А.* Дети рисуют. М., 1988.
37. *Предучилищна педагогика.* Под ред. проф. д-р Е. Петрова. Велико Търново, 2001.
38. *Райнов, В.* Символното поведение на човека. БАН., С. 1993.
39. *Речник по психология,* С, 1989.
40. *Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия.* Сост. Н. Н. Ростовцев и др., М. Просвещение. 1989.
41. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. II.-М. 1989.
42. *Советы матерев.* Сб. Составитель Ал. С. Зайцев. Л., 1979. *Советы матерев.* Сб. Составитель Ал. С. Зайцев. Л., 1979.
43. *Философски речник.* Под ред. М. М. Розентал и П. Ф. Юдин. С., 1968.
44. *Чоканов, К.* Пластична анатомия. С. 1974.
45. *Эстетика.* М. 1989.

THE COMPOSITIONAL SKILLS IN THE ARTISTIC AND DRAWING ACTIVITIES OF THE CHILD IN KINDERGARTEN AGE

NIKOLAY GYULCHEV

Summary

The composition is a component of every work of art consequently it is an important part of any child's pictorial creation.

In preschool age the pictorial activity is developed in accordance with the psychological and social development of the child. This necessitates the formation and development of the compositional skills to be realized ever since the very first steps taken in the sphere of the creative artistic activity.