

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА ФУНКЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

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

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

Отже, виникає необхідність у глибшому вивченні сучасної вітчизняної і зарубіжної теорії та практики педагогіки мистецтва, зокрема, таких її аспектів, як психологічні механізми та функціональний вплив засобів образотворчого мистецтва на творчий розвиток учнів початкової школи.

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

Усі свої функції: естетичну, пізнавальну, творчу, виховну, гедоністичну, катарсичну, ціннісно-орієнтаційну, мистецтво здійснює через функцію комунікативну, будучи, у зв'язку з цим, специфічним засобом людського спілкування. Більше того, як зазначає М. Лещенко, – «Мистецтво виступає методологією навчання в системі загальної освіти» [4, 24]. Дослідниця вважає, що саме мистецтво поліпшує комунікативні уміння дітей розмовляти, писати, малювати, співати, читати тощо.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях З. Карпенко, Н. Корольова, М. Оліяр, Д. Симоненко, В. Синельникова, Н. Тертична та ін. цілком ствердною є думка про те, що ідея творчого самовиявлення учнів –

фундаментальна для освіти. Ці автори також вважають, що творче самовиявлення молодших школярів слід розглядати як інтелектуальну активність, критичність, швидкість розумової зорієнтованості, високий рівень аналітико-синтетичної діяльності, зосереджену увагу, побудову нових планів, творчу уяву, готовність до активної діяльності. Зосереджуючи увагу на учнях молодшого шкільного віку, вчені зауважують, що діти ще не завжди вміють володіти своїми почуттями і вчинками, але, виконуючи ту чи іншу творчу роботу, вже можуть виявити справжню волю, витривалість й оригінальність.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що учні молодшого шкільного віку здатні виконувати різноманітні творчі роботи: співпереживати з героями прочитаних книжок, переглянутих кінофільмів, описувати історії із власного досвіду, фантазувати кольором, звуками. Ці діти емоційні, оскільки мають сильні як позитивні, так і негативні переживання. Почуття їхні щирі, запальні, поривчасті. Новизна запропонованої їм розумової роботи вимагає інтуїції, уяви, фантазії. А природний потяг до ігор – це і є початком творчого розвитку дитини.

Світ гри для дитини – це світ важливих, суттєвих для неї переживань та їх активного вираження, «матеріального втілення». Тому гра є стимулом будь-якого виду учнівської творчості і, зокрема, художньої. У грі уява і фантазія дитини розвиваються лініями, спорідненими з напрямками розвитку художньої уяви, яка ніколи не втрачає зв'язку з чуттєвістю світу.

У зв'язку з індивідуальними особливостями учнів початкової школи творчий розвиток не має однакового перебігу у кожної дитини. Це пояснюється генетичними задатками, серед яких велике значення мають риси характеру та особливості темпераменту. Вони виражаються в активності, емоційності, особливостях моторики, імпульсивності, готовності до інтелектуального ризику, цілеспрямованості, працездатності, самостійності, оригінальності, активності. На цьому акцентували увагу відомі вітчизняні вчені Н. Лейтес, А. Петровський, С. Шандрук та ін..

Щоб адекватно визначити генетичні задатки кожного учня, необхідно враховувати їх належність до одного із трьох типів психіки особистості – художнього, розумового, пересічного (І. Павлов). Для художнього типу властива яскравість образів, які виникають внаслідок безпосереднього впливу, живої вразливості емоцій. Представнику цього типу легше засвоїти діяльність, яка потребує вразливості, емоційного ставлення до подій, образності, невгомної фантазії (акторське, образотворче або візуальне, музичне мистецтво тощо). Якості розумового типу створюють умови для найбільш сприятливого розвитку діяльності, яка пов'язана з оперуванням абстрактним матеріалом, поняттями, математичними формулами тощо [6, 148-149].

Однією з основних умов розвитку творчої особистості молодшого школяра науковці вважають взаємодію між зовнішніми й внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має

відповідні умови, то він піднімається на ще вищий щабель; у разі менших можливостей розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів [5, 54]. Тому творчий розвиток, як зазначає В. Сухомлинський, «починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням» [7, 556].

Слід зазначити, що молодший шкільний вік вважається періодом становлення та інтенсивного формування навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін, О. Савченко та ін.). Саме їй підпорядковуються інші види діяльності (гра, праця тощо). Психічний розвиток відбувається через учіння, навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає при цьому як форма прояву розвитку дитини і як основний фактор.

З'ясування характеру впливу навчання на розвиток дитини стало можливим завдяки виділенню Л. Виготським двох рівнів розвитку – зони актуального розвитку та зони найближчого розвитку [1, 46]. Цей науковий доробок допомагає розкрити взаємозв'язок навчання й розвитку: інтенсивний розвиток може відбутися тільки у тому випадку, якщо навчання випереджує актуальний рівень розвитку і приводить до руху сили, які концентруються у зоні найближчого розвитку [2]. Отже, методологічною основою концепції розвивального навчання є положення Л. Виготського про те, що воно має йти попереду розвитку, просуваючи його далі і, викликаючи у ньому новоутворення. Тому завдяки ефективному змісту, новим формам та доцільним методам навчання і виховання особистості молодшого школяра засобами образотворчого мистецтва можна стимулювати розвиток всіх творчих компонентів, у тому числі і найскладніших. Аналіз наукової та методичної літератури (В. Алексеєва, Е. Ігнат'єв, Б. Неменський, М. Ростовцев, П. Сакуліна, Н. Сокольникова та ін.) дає змогу дійти висновку, що сьогодні у вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці використання образотворчої діяльності у загальноосвітній школі вибудовується на двох відмінних підходах.

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

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

Якщо зіставити ці підходи, то, очевидно, що в обох випадках як мета висувається розвиток у дитини здібностей до творчої, продуктивної діяльності. Але у першому випадку шлях до цієї мети починається з вивчення мистецтва. При цьому саме навчання ґрунтується на репродуктивній діяльності і передбачається, що внаслідок цієї діяльності, після засвоєння

чужої творчості, у дитини будуть розвинуті здібності до власної творчості. У другому випадку шлях починається із творчості і закінчується творчістю.

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

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

Дослідники біологізаторського напрямку виходять із того, що дитина в онтогенезі неодмінно повинна «зжити» певні етапи образотворчого мистецтва, пройдені предками сучасної людини.

Інша теоретична концепція представлена у гештальтпсихології (від нім. *gestalt* – «образ, цілісна форма, структура, конфігурація»). Її суть полягає у тому, що в центрі природи сприйняття постає образ, що відкривається щораз індивідом (гіпотеза «інсайту» – раптового осяяння, висунута В. Келлером), поза мотиваційними факторами і поза предметною діяльністю. Представник цієї концепції Р. Арнхейм, розглядаючи розвиток образотворчої діяльності як «схоплення» гештальтів, стверджує, що естетичне сприйняття, а отже, і мистецтво в цілому, у своїй основі є пізнавальним процесом, зумовлене формами і типом зорового сприйняття.

Фрейдистська теорія (З. Фрейд, Г. Гроддек, Г. Рід) з її пошуками клінічних симптомів і сексуальних символів, містифікацією процесів художньої творчості цілком виключає в галузі мистецтва функцію пізнання.

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

Учені, практики-вчителі, батьки відзначають, що в ранньому дитячому віці малювання є домінуючим видом творчості. Малюки полюбляють малювати, їм подобається сам процес. Але з часом інтерес згасає, відбувається розчарування, охолодження. Л. Виготський вважає, що зниження цікавості дітей до малювання приховує за собою перехід цієї діяльності до нової, вищої стадії розвитку, яка стає доступною дітям лише при сприятливих зовнішніх стимулах, таких, наприклад, як викладання образотворчого мистецтва у школі, наявність художніх образів вдома або при

особливій обдарованості до цього виду творчості [1, 66]. Отже, для того, щоб дитяча творчість не згасала, необхідний цілеспрямований педагогічний вплив. Характер цього впливу можна визначити, з'ясувавши вікові особливості образотворчої діяльності дітей.

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

– *достадійна фаза* (від 2-х до 4-х років) – це зображення каракуль, штрихів тощо;

– *I стадія* (від 4-х до 6 років) – виконання схематичних зображень, далеких від реальних предметів, дитина малює те, що знає, а не те, що бачить;

– *II стадія* (від 6 до 8 років) – виникає відчуття форми та лінії; відбувається суміш схематичного й формального, передання взаємовідношень частин, народжуються паростки зображення, схожого на дійсність;

– *III стадія* (від 8 до 12 років) – ступінь схожого зображення, при якому зникає схема, з'являється силует чи контур, але ще немає пластичності предмета, перспективи;

– *IV стадія* (від 12 до 15 років) – пластичне зображення, при якому окремі частини зображуються випукло за допомогою світлоти тіні, з'являється перспектива, передається рух [3, 127].

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

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

Велику роль у розкритті макроструктури людської діяльності має теорія функціональних систем П. Анохіна, у якій конструюється модель поведінки, характеризуючи її як послідовний ряд операцій єдиної саморегулюючої системи. У структурі такої моделі візуальна пам'ять традиційно розглядається П. Анохіним тільки як форма відбиття і подачі минулого досвіду. У роботі була представлена модель візуальної пам'яті як цілісної функціональної системи у її взаємозв'язку з усіма іншими структурними компонентами діяльності людини. Цей підхід дає змогу уявити усі функціональні рівні роботи візуальної пам'яті як ланцюги однієї мнемістичної системи і розглядати її продуктивну роль у здійсненні цілісних актів цілеспрямованої діяльності людини. Модель демонструє діяльність як

складну систему, що складається із чотирьох комплексів операції (підсистем): мнемістичної, сенсорної, інтелектуальної, моторної. Хоч ця модель побудована на основі аналізу одного із видів операторської діяльності, вона може розглядатися як універсальна, і тому у відповідній мірі може бути використана нами для структурно-функціонального аналізу образотворчої діяльності. Розглянемо її стосовно образотворчої діяльності учнів початкової школи.

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

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

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

Відомо, що учні молодших класів малюють, як правило, не з натури, а за уявленням. Тому створення і відображення чуттєвого образу здійснюється переважно при відсутності об'єкта та забезпечуються активізацією еталонів довготривалої візуальної пам'яті і перетворюючою діяльністю уяви, спрямованої на довільне відтворення образу (або даних минулого

сенсорного досвіду). Основним змістом цієї діяльності є не стільки активізація минулого сприйняття, скільки його активне перетворення, яке призводить до створення образу відмінного від його наочного матеріалу, на основі якого він початково виник. Спрямованість і характер перетворень, що виникають при цьому в образній формі, диктується суб'єктивними установками дитини, його інтересами, устремліннями, емоційно-образним ставленням до оточуючого світу.

Третя підсистема – блок інтелектуальних операцій. У залежності від цільової установки інтелектуальний блок включає мислительні операції: аналіз, синтез, порівняння, виявлення аналогій тощо. На основі співставлення прискореного сприйняттям минулого досвіду із сприймаючою інформацією і реальним об'єктом відбувається пошук і прийняття рішення, вибір найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини на цей момент. Образ, що фіксує наслідок рішення (задуму), конструюється засобом візуального мислення з урахуванням вимог образотворчого завдання. Під час створення задуму може відбуватися переорієнтація на більш значущі властивості і ознаки, тобто перекодування на «власну» образотворчу мову. Такий процес може відбуватися за участю свідомості або здійснюватися автоматично (підсвідомо). Це зумовлено наявністю у довготривалій візуальній пам'яті відповідних знань і умінь, які дитина набуває у процесі навчання і на основі власних вражень з оточуючої дійсності.

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

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

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

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

Таким чином, аналіз образотворчої діяльності учнів початкової школи показав, що у ній: мнемістична підсистема виступає як активний процес, який виконує продуктивну функцію організації і регуляції образотворчої діяльності; сенсорно-перцептивний блок визначає якість створюваного візуального образу і забезпечує програму для організації творчої роботи учнів, активізації творчого мислення; інтелектуальний блок здійснює функцію пошуку і прийняття рішення, вибору найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини для вироблення образотворчого задуму; підсистема моторних операцій служить для практичної реалізації сформованого задуму.

На цій основі складаються стосунки між людиною, мистецтвом і навколишнім світом, збагачуються способи і корекція життєвого досвіду окремої людини, створюються моделі життя. Завдяки цьому дитина входить до світу творчості й залучається до скарбів художньої культури комунікативними засобами. На це звертали увагу провідні вчені О. Зісь, І. Лернер, В. Мухіна, Б. Неменський, М. Скаткін та ін. Вони мали спільну думку щодо провідної комунікативної ролі засобів образотворчого мистецтва у передачі молодшому поколінню всього змісту соціальної культури для її відтворення та розвитку, а саме: знань про природу, людину, техніку; досвіду способів діяльності (навички, вміння); досвіду творчої діяльності; досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і своєї діяльності.

Отже, комунікативна функція образотворчого мистецтва – головний смисловий засіб у творчому розвитку молодших школярів. Саме завдяки цій функції ми вбачаємо реалізацію двох магістральних напрямів використання

образотворчого мистецтва у початковій школі – виховання через мистецтво і виховання у мистецтві (М. Лещенко).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Развитие высших психических функций. – М., 1960. – С. 327-350.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: Кн. для учителя / Послесл. В.В. Давыдова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. – М., 1914. – 92 с.
4. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. I. – 304 с.; Ч. II. – 240 с.
5. Момот Л.Л., Шелестова Л.В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С. 53-59.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / Ред., послесл. и примеч. чл.-кор. АП СССР Э.А. Асратяна. – М.: Наука, 1973. – 659 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 5-280.