

### *Література*

1. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005.-416с.
2. Гумилев Л. Этногенез и биосфера Земли.-М.: Айрис-Пресс, 2006.-560с.
3. Курт С. Мередит, Джайн Л. Стіл. Свобода, відповідальність і демократичні школи / Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України: Матер. Міжнародно-науково-практ. конференції / За заг. ред. В. Ф. Погребенника і І. В. Гарника. - Київ: Юніверс, 2001. - С. 4-9.
4. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю. Александрова.- 3-е изд., доп. и перераб.- СПб.: Питер, 2004.-464 с.
5. Сергеев И. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие.- СПб.: Питер, 2004.-316 с.
6. Сердотецька Я. Методичні аспекти педагогічної технології навчання школярів у процесі вивчення художньої графіки / Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 10.- Кривий Ріг: КДПУ, 2005.
7. Старіш О. Системологія: Підручник.- Київ: Центр навчальної літератури, 2005.- 232с.
8. Удріс Н. Якості самоорганізації як визначальна складова особистості людини сучасного соціуму / Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць № 13.- Кривий Ріг: КДПУ, 2005.- С.255-265.
9. Удріс Н. Формування соціальної активності як провідна складова сучасної педагогіки / Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць № 16. - Ч.2.- Кривий Ріг: КДПУ, 2006.-С.209-221.

## **НАВЧАЛЬНИЙ ЕСТРАДНИЙ ОРКЕСТР ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ**

**Філіпчук М. С.**

Рівненський державний гуманітарний університет

***Анотація.** У статті розглядаються важливі питання методологічних засад функціонування навчального естрадного оркестру. Автор підійшов до проблеми навчання і виховання студентів в естрадному оркестрі, спираючись на міцні наукові знання.*

***Ключові слова:** виконавство, диригент, композитор, оркестрант, техніко-виконавські можливості, трактовка твору, інтерпретація, динамічні нюанси, агогіка.*

***Аннотация.** Филипчук М. П. Учебный эстрадный оркестр как объект научного познания. В статье рассматриваются важные вопросы методологических основ функционирования учебного эстрадного оркестра. Автор подошел к проблеме обучения и воспитания студентов в эстрадном оркестре, опираясь на крепкие научные знания.*

***Ключевые слова:** исполнительство, дирижер, композитор, оркестрант, технико-исполнительские возможности, трактовка произведения, интерпретация, динамические нюансы, агогика.*

***Annotation.** Fylypchuk M. S. Educational orchestral how the object of scientific cognition is. The important questions of methodological bases of functioning of training pops orchestra are considered. In the article The author approached the problem of teaching and education of students in the pops orchestra guiding by strong scientific knowledge's.*

***Key words:** performance, conductor, composer, bandsman, technical possibilities and performing interpretation of the work, interpretation, dynamic nuances, agogica.*

**Постановка проблеми.** Особливості вивчення певної дисципліни, принципи і методи освоєння її змісту визначаються у відповідності з сутністю, закономірностями самореалізації та пізнання науки чи виду людської діяльності, які репрезентує дана дисципліна. Естрадний оркестр

являє собою навчальну модель діяльності професійного оркестру і відображає усі характерні риси, види і форми пізнавально-творчої діяльності, іманентно притаманні як оркестровому, так і музичному виконавству в цілому, і тому дослідження особливостей функціонування даної навчальної моделі є сьогодні актуальним питанням музичної педагогіки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Зазначені особливості безпосередньо зумовлюються законами музично-виконавського мистецтва, втіленими в оркестровому освоєнні і виконанні музичних творів. «Усіляке виконавство, - зазначав Г. Нейгауз, - складається з трьох основних елементів: виконуваного (музики), виконавця та інструмента, за допомогою якого здійснюється виконання. Лише повноцінне володіння цими трьома елементами (в першу чергу музикою) може забезпечити повноцінне художнє виконання» [6, 11].

Повноцінне розкриття змісту музичного твору є важливою ланкою виконавського мистецтва. Музичний твір не є за своєю природою самостійно функціонуючим результатом художньої творчості. Він вручає свою долю в руки музиканта-виконавця і повністю підкоряється його прочитанню і розумінню. Відомий французький музикознавець Ж. Бреле знайшла для цього явища дуже вдалий вислів: «Як спляча красуня, яку повинен розбудити принц, вона (музичний твір) чекає, щоб виконавець розбудив її від сну» [3, 166].

**Мета статті** – обґрунтування методологічних засад функціонування навчального естрадного оркестру.

**Результати дослідження.** Виконавський процес, який відбувається безпосередньо в навчальному естрадному колективі, вимагає від оркестрантів творчої взаємодії в питаннях розкриття художнього змісту музичних творів. Якщо під час колективного вивчення музичного твору, налагодження ансамблю в оркестрових групах і в оркестрі у цілому,

колективного опанування засобами музичної виразності музична взаємодія виконавців має переважно об'єктивний характер, то художнє виконавство вимагає від виконавців підпорядкування всіх своїх внутрішніх якостей (почуттів, емоцій, переживань) безпосередньо колективній грі, встановленню тісних взаємозв'язків між оркестром і диригентом. Художнє виконавство ґрунтується на засадах суб'єктивної взаємодії сприйняття і відтворення музичного твору.

«Виконавський процес, - писав Б. Вальтер, - включає всі контрастні за своєю сутністю дії: перша з них – осягнення, друга – передача. Успішність останнього етапу хоча і знаходиться у залежності від першого, але ніяк не витікає з нього. Вони лише частково пов'язані між собою; у передаванні діють інші сили, ніж в осягненні, і від співвідношення цих сил залежить успіх виконання» [2, 316]. Ці дві дії не мають суперечливого характеру: друга дія готується першою і є її логічним продовженням. Як зазначає О. А. Болдіна, «...загальна закономірність виконавської творчості виявляється у тому, що у процесі виконання твір проходить своєрідний шлях: від здійснення авторського задуму, тобто глибокого його осягнення й актуального тлумачення виконавцем за допомогою живого, вражаючого інтонування, - до слухачів, для яких створюються у кінцевому підсумку всі художньо-естетичні цінності» [1, 8].

Емоційне осягнення музики, її здатність з першої зустрічі проникнути у світ почуттів і переживань оркестрантів є фундаментом цілісного образу музичного твору. Першочергове емоційне відображення набуває, як правило, виду загального симультанного уявлення, яке завершується логікою розвитку змісту музичного твору. «Творча активність суб'єкта виявляється лише на основі глибокого і всебічного пізнання об'єкта. Тому максимальна об'єктивність (тобто максимальне осягнення об'єкта, що відтворюється) завжди веде до максимальної суб'єктивності (тобто максимального виявлення творчого потенціалу

суб'єкта)» [1, 5]. Але, з іншого боку, емоційне осягнення музики, що виконується, буде залежати також від художньої якості самого твору. Малохудожня музика не спроможна викликати глибоких почуттів та емоцій, тоді як високохудожній твір навіть за умови недосконалого виконання здатний заторкнути емоційно-чуттєву сферу оркестрантів.

Звуковий музичний образ є синтетичним продуктом діяльності уяви двох творчих індивідуальностей – композитора і виконавця. Створена композитором музика продовжує своє подальше існування лише завдяки виконавцю, який доводить її (музику) до слухачів. Проте не можна не враховувати тих обставин, що музичний твір ніби стає «заручником» у руках виконавця. Він може піднести цей твір на певну висоту або зробити його недостатньо цікавим у художньому відношенні. І. Кванц з цього приводу писав: «Вплив музики на слухача залежить від виконавців майже такою мірою, як і від самого композитора. Погане виконання спроможне спотворити навіть талановитий твір, тоді як посередній твір може бути поліпшений і піднесений гарним виконанням» [4, 13]. Лише виконавець, який зуміє передати почуття і думки в розкритті музичного твору, здатний оживити його, відтворити художній зміст, передати слухачам виношені автором образи і почуття, емоційні переживання.

Слухаючи виконавця, аудиторія судить про якість музики, художню цінність музичного твору в цілому. Г. Коган писав: «Виконавець повинен уміти перевтілитися в слухача. Переїнятися його холодністю, недовірою, скепсисом, поступово залучаючи його у художній зміст твору. Він повинен не відразу піддаватися настрою твору, спочатку ніби боротися з ним, лише поступово і обережно дозволяючи йому втягнути себе. Його виконання та прискорення повинні бути своєчасною боротьбою в ньому самому, та у творі зі слухачем, боротьбою пристрасті з ритмом тощо. Він повинен весь час чуйно відчувати «на кінці дроту» слухача, аудиторію, відчувати контакт з нею; якщо це відчуття йому взагалі не знайоме – він не

виконавець; якщо воно десь слабшає, виходить, що він занадто захопився, - так би мовити, - пішов швидше публіки; в цьому випадку потрібно зараз же ослабити напруження і відновити контакт. Тоді і тільки тоді перемога почуття (твору) над виконавцем буде одночасно й перемогою виконавця над публікою; тоді і тільки тоді виконавець виконає свою справжню місію – доведе аудиторію до художнього твору й тим самим твір до публіки» [5, 247].

Варто зауважити, що важливе місце у виконавському процесі, який ніби виступає посередником між композитором і виконавцем (оркестрантом) в плані передачі художнього змісту твору виступає диригент. З поступовим розвитком та становлення музично-виконавського колективу взаємозв'язки між диригентом і виконавцями стають все більш тісними, що надає змогу диригентові успішно втілювати свої художні образи, ідеї тощо. Але перш ніж диригент передасть оркестрантам свою художню концепцію, він наполегливо вивчає партитуру, вникаючи у кожну деталь та клітинку музичної тканини твору. Таке ознайомлення з партитурою – складний процес, який вимагає від диригента належної професійної підготовки. Розуміння стилістичних особливостей музики, вміння визначити її місце в культурно-історичному контексті, правильно знайти рівень емоційної напруги твору і на основі цього побудувати власну інтерпретацію – головна запорука успіху диригента. Виконавський план, створений диригентом під час ознайомлення з музичним твором, передбачає уяву не тільки про саме звучання, але й за допомогою яких засобів це звучання буде досягнуто виконавцями. В цій моделі він має враховувати всі специфічні виконавські прийоми, труднощі, які можуть виникати, одним словом моменти, пов'язані із завданням виконавців. Наприклад, диригент А. Іванов-Радкевич визначав два шляхи вивчення диригентом твору: перший – це шлях копіткого нагромадження деталей з послідовним синтезом всіх досягнутих елементів, що переходить в єдиний художній образ і формується в свідомості диригента з усією свіжістю і

новизною; другий – це шлях безпосереднього слухового сприйняття нового твору в «живому» виконанні, в запису або за допомогою радіо, після чого вже починається ретельна аналітична робота, анатомічне дослідження.

Отже, коли в диригента в процесі роботи над партитурою визріла концепція художнього твору, він передає оркестрантам цей задум у формі інформації. В музичній практиці існують диригенти, у яких передача інформації для виконавців відбувається у формі безпосереднього наказу. Такі диригенти встановлюють свою повновладну диктатуру над всім процесом виконання. Г. Рождественський вважав, що жорстка диктатура «може привести до технічної досконалості, точного виконання вимог диригента, але ніколи при цьому не вийде справжнього вільного музикування, яке може йти і йде, як правило, від окремих виконавців і оркестру в цілому, - звичайно, якщо це оркестр найвищого класу» [8, 41]. Примусове нав'язування виконавцям своєї волі може привести й до неповноцінного втілення задуму. Так, відомий диригент А. Пазовський відзначав, що «найбільш невдалими моїми підходами я вважаю саме ті, в яких від початку й до кінця панував «деспотичний метод». Продовжуючи далі, автор зазначав, що, застосовуючи цей метод, він позбавив виконавців «функції свідомих художників, не даючи їм права самостійно шукати й творити, насолоджуватися досягнутим» [7, 43].

Як свідчить музична практика, найбільших результатів у виконавській практиці досягають диригенти з демократичним поглядом на процес керування колективом, які підтримують і розвивають творчу ініціативу в свідомості виконавців. Як зазначали деякі музикознавці, до такого типу керування оркестром слід віднести диригента А. Нікіша, який завжди довіряв оркестру, ніколи не нав'язував «силою» свого суб'єктивного відношення до виконання твору. Спілкуючись з музикантами, він умів розкрити у них творчі ідеї, погляди, про які ніхто і



не здогадувався. Часто-густо він бачив у музиканті рівного собі артиста. «В цьому – сила Нікіша, - підкреслював К. Флеш, - в цьому таємничість його диригування, властивість його як людини, що є другом музиканта, а не тільки керівником над ним» [9, 12]. В свою чергу, Г. Рождественський підкреслював, що «в ідеалі оркестр повинен бути блискучим співрозмовником диригента». На його думку, найбільш яскраве виконання досягається лише тоді, «коли диригент пропонує свою концепцію твору, отримуючи в заміну певну виконавську віддачу, реалізацію цієї концепції або навіть доповнення до неї. Стовідсоткова диктатура диригента навряд чи дасть позитивний художній результат» [8, 41].

Безсумнівно, що процес взаємозв'язку диригента з виконавцями є важливою ланкою у виконавській діяльності музичного колективу. В цьому процесі розрізняють прямі й зворотні взаємозв'язки: диригент передає відповідну інформацію (прямий зв'язок), а оркестранти, створюючи звучання, передають тим самим інформацію диригенту (зворотній зв'язок). Одним з таких проявів спілкування К. С. Станіславський вважав створення особливого «духовного струму» між людьми.

Однозначно пізнати художній задум композитора, як і сутність музичного твору, надзвичайно складно. Якщо художник, який приступає до репродукування картини, має перед собою оригінал, то результат його роботи буде залежати від професійної майстерності володіння пензлем, відчуття кольору, пропорцій, від уміння наслідувати малярську манеру автора картини, що репродукується. Загалом успішність такої роботи буде залежати від уміння копіювати. Виконавець, у свою чергу, має перед собою «німі» ноти, які зафіксовані на нотному папері. І щоб музика знову стала живою, вона має отримати «друге дихання» за допомогою фізичних (звуковідтворювальних) дій виконавця-інтерпретатора.

Навіть незважаючи на те, що у нотному тексті будуть закладені всі позначення для більш точного розкриття змісту твору і що виконавець глибоко осягнув художню сутність твору, розкрив для себе принципи та стилістичні особливості автора, відмежувати виконавство від суб'єктивних факторів практично неможливо. Бо кожний виконавець має власний світогляд, рівень мислення, уявлення, внутрішні переживання. Ідейно-художній образ твору виконавець пропускає через призму власного бачення, інтуїції, відповідно до наявних художньо-творчих і техніко-виконавських можливостей.

Відомо, що кожний виконавець суто індивідуально відчуває художні аспекти музичного твору: агогіку, динамічні відтінки, ритміку, логіку розвитку музичної думки, особливості взаємовідношень формоутворюючих структур тощо. В навчальному естрадному оркестрі всі ці індивідуальні риси помножуються на загальну кількість виконавців, унаслідок чого художнє виконання музичного твору завжди буде визначатися суб'єктивно-творчим процесом, у якому художньо-творчі принципи автора, жанрово-стилістичні особливості твору реалізовуватимуться в індивідуальній трактовці виконавця.

Загалом, обґрунтовуючи об'єктивні фактори суб'єктивізації виконавського процесу, необхідно відзначити, що індивідуальний вплив виконавця на музичний твір має певні межі. Це означає, що музикант-інтерпретатор не може істотно впливати на зміст і художню концепцію твору, оскільки виконавець може лише передбачити загальні риси художнього виконання, які закладені автором у творі. Виконавець лише збагачує чи збіднює звучання відповідно до своїх виконавсько-творчих можливостей, відображаючи в інтерпретації своє бачення проблеми, яку підняв композитор, виражаючи в ній свої емоції та почуття. Як зазначав піаніст С. Фейнберг, «художній вплив твору набуває значення лише тоді, коли артист зуміє передати задум автора і пов'язати його зі своїм часом» [3].



Проблеми інтерпретації висвітлюються багатьма дослідниками й музикантами, зокрема диригентами-практиками і трактуються по-різному. Одні говорять про необхідність ортодоксального дотримання всіх авторських вимог, а інші дозволяють вільне поводження з нотним текстом, включаючи темпи, динамічні нюанси, агогіку, перманентні поправки тощо.

Дати вичерпні відповіді на ці важливі питання складно, оскільки проблеми інтерпретації органічно взаємозв'язані з авторським задумом і виконавською концепцією інтерпретатора.

**Висновки і подальший напрямок досліджень.** Отже, навчальний естрадний оркестр як музично-виконавський колектив в останній час привертає велику увагу з боку музикознавців, науковців, дослідників. Наукового обґрунтування потребують питання вдосконалення професійної підготовки студентів в оркестровій грі, теоретичної і практичної підготовки студентів, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, перегляду освітньо-професійної програми і кваліфікаційних характеристик.

#### *Література*

1. Бодина Е. Творческая природа музыкального исполнительства: Автореф. дис.... канд. искусствоведения. – К., 1986.
2. Вальтер Б. О музыке и музицировании. «Я» и «другой» // Дирижерское исполнительство. – М.: Советский композитор, 1975.
3. Губенко Е. Проблемы художественной интерпретации // Философский анализ. – Новосибирск, 1982.
4. Кванц И. Опыт наставления по игре на поперечной флейте // Дирижерское исполнительство. – М.: Музыка, 1975.
5. Коган Г. Об исполнительстве. - Вып. 3. – М.: Советский композитор, 1972.
6. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1967.
7. Пазовский А. Записки дирижера. – М.: Советский композитор, 1968.
8. Рождественский Г. Мысли о музыке. – М.: Музыка, 1976.
9. Флеш К. Воспоминания скрипача // Исполнительство и искусство зарубежных стран. – Вып. 8. – М.: Музыка, 1977.

## ПРОБЛЕМА ФОРМИ І ФОНУ В ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ ЗОБРАЖЕННЯ

Фурман О. І.

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядається проблема побудови зображення у взаємодії з законом трикомпонентності світлот на початковому етапі вивчення малюнку студентами художньо-графічного факультету. Показано, що передача простору суттєво залежить від усвідомленого вирішення взаємозв'язку між формою і фоном.

**Ключові слова:** форма, фон, простір, трикомпонентність, світлота, освітлення.

*Аннотация.* Фурман А. И. Проблема формы и фона в процессе построения изображения. В статье рассматривается проблема построения изображения во взаимодействии с законом трикомпонентности светлот на начальном этапе изучения рисунка студентами художественно-графического факультета. Показано, что передача пространства существенно зависит от осознанного решения взаимосвязи между формой и фоном.

**Ключевые слова:** форма, фон, пространство, трикомпонентность, светлота, освещение.

*Annotation.* Furman A. I. The problem of the form and the background in the process of the picture formation. We consider the problem of the picture formation in a relationship with the law of the tri-componentness of the lightnings by undergraduate students in fine arts. It is shown that the space representation essentially depends from the conscious relationships between the form and the background.

**Key words:** form, background, space, tri-componentness, lighting, illumination.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі інтеграції нашої держави до світового співтовариства сучасна педагогічна освіта зумовлює ставити високі вимоги до формування професійних здібностей молоді в процесі оволодіння засадами образотворчої грамоти, яка є найскладнішим і водночас найменш розробленим, як у методичному, так і в теоретичному аспектах; вимагає необхідної розробки змісту та нових форм художнього виховання студентів; оновлення методів навчання.

Такі вимоги є актуальними щодо навчального процесу у вищій школі і обумовлені потребою формування гармонійної особистості в умовах загальноосвітньої школи - підвищенням ролі образотворчого мистецтва в період докорінних перетворень та зростання культурологічної ролі освіти.

Академічне вивчення малюнку, якому відводиться головна роль у пізнанні загальних законів образотворчої грамоти, має ряд проблем, пов'язаних із вирішенням простору в процесі побудови зображення. На наш погляд однією з проблем під час малювання є невідповідність наукового матеріалу в системі вивчення загальних законів

трикомпонентності світлот. Натурні постановки не допомагають повноцінно вивчати систему «форма – фон» з її своєрідними і спеціальними закономірностями.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В академічному малюнку велике значення займають процеси сприйняття природи та зображення. В методичній та професійній літературі по малюнку, психології (Алексєєв С. С., Волков Н. Н., Кузін В. С., Сензюк П. К., Шорохов Є. В.) важливе місце приділяється цій проблемі. Але, на наш погляд, недостатньо висвітлюється методика компонування натурних постановок, яка суттєво впливає на формування у студентів професійних умінь будувати тримірне зображення.

**Мета роботи** - сформувати у художників-початківців професійні вміння створювати тримірне зображення під час академічного малювання на ранньому етапі вивчення малюнку.

**Отримані результати.** В образотворчому мистецтві малюнок займає головну роль в процесі пізнання цілої системи знань та умінь передавати ілюзію образу реальної дійсності. Вивчення загальних законів образотворчого мистецтва найкраще усвідомлюється під час роботи графічними засобами. Маючи білий папір і графітний олівець, можна отримати величезну кількість тонових відтінків в діапазоні від самого світлого до самого темного. Ми бачимо навколишнє середовище завдяки світлу, яке відбиваючись від різноманітних предметів та явищ створює загальну світлоту також в діапазоні від самого світлого до самого темного. Тому працюючи ієрархічними тоновими відношеннями художник може на аркуші паперу створити образ реальної дійсності з величезною точністю у порівнянні з природою. Всі світлотні і кольорові відношення на зображенні обумовлені загальною освітленістю і відрізняються тільки по світлоті, тобто вони випромінюють різну кількість падаючого на них світла. Наприклад, білі поверхні випромінюють 70-90 % падаючого на них світла, а чорні - 3-4 %.

«Між самими яскравими – білими - і самими темними - чорними поверхнями розташовані різні відтінки сірого кольору: світло-сірі з коефіцієнтом випромінення 50-60 %, темно-сірі з коефіцієнтом випромінення 15-20 %...» [3, 70].

Отже світлота - це випромінене поверхнями предметів світло і інтенсивність її залежить від кольору поверхні: біла випромінює більше променів світла ніж жовта, жовта більше ніж червона, червона більше ніж зелена і т. д. На світлоту впливає структура поверхні предметів (полірована випромінює більше світла ніж матова) та оточення в якому знаходиться предмет: яскрава поверхня серед темних буде здаватися ще яскравішою, а темна серед світлих - ще темнішою в силу виникаючого світлового контрасту.

Світлота має розтяжку тонів від самого світлого до самого темного і створює загальний світлотний стрій зображення, який тримається на світлотних відношеннях, що утримують, гармонізують всю композицію. При вивченні закономірностей світлотної побудови зображення важливу роль відіграє знання закону трикомпонентності світлот, коли із великої кількості світлотних відтінків ми оперуємо головними – білим, сірим і чорним, визначаючи пропорційне взаємовідношення світлого і темного. Сірий колір в залежності від його світлоти може збільшити площу світлих тонів коли він близький до білого, а коли сірий колір по світлоті наближується до темного, то площа світлих тонів зменшується.

«Кількість світлого, темного і середнього підкорено дії загального закону форми – пропорції. Найбільш гармонічне поєднання різноманітних світлотних плям виражається арифметично: 62, 24, 14. Якщо в картині 14 частин темного, 24 частини світлого, 62 частини середнього, то проявляється відчуття гармонії світлотних відношень. Якщо в композиції переважають світлі тони – 62 частини, то виникає відчуття простору, радості, світла. І навпаки, із збільшенням площі темних тонів – 62 частини,

композиція визиває відчуття тривоги, хвилювання... Аналіз робіт старих майстрів показує, що значення цього закону широко застосовувалось в образотворчому мистецтві. Четверта частина формату композиції, як правило, залишалась чистою, включаючи головне і другорядне освітлення; друга чверть була поміщена в найбільшу тінь, а все що залишилось – це напівтона» [4, 150].

Передача простору, тримірності в зображенні відбувається по межі роз'єднання форми з середовищем (фоном) яке її оточує і вимагає спеціальних знань і навичок під час роботи тоновими пропорційними відношеннями в залежності від того яким буде фон навколо предмета. А він може бути нейтральним (сірим), темним або білим (коли білий папір залишається фоном).

Справа в тому, що форма, яка утворена контуром, знаходиться на різних відстанях до ока малюючого та джерела світла і вимагає від початківця-художника усвідомленого сприйняття як природи так і зображення по межі абрису предмета з фоном який може бути одним з переважаючих в системі трикомпонентності світлот. Так, наприклад, будуючи зображення на білому фоні, який є одночасно і площиною і тримірним простором, що створює ілюзію нескінченності та формує образи сприйняття, для яких характерні такі якості простору, як: зв'язаність, безперервність, метричність. Це пов'язано із дією закону трикомпонентності світлот, коли світле і темне створюють велику різницю по світлоті, даючи можливість краще сприймати контур, форма здається більш виразнішою, важчою і щільнішою. Більшість світлих тонів в композиції створює відчуття простору, радості, світла.

Процес побудови зображення на білому фоні відрізняється від процесу малювання на темному та сірому фонах, коли площина зображувального поля затемнюється. Працюючи на білому (умовному) фоні необхідно порівнювати темне та сіре з білим фоном, тобто весь час порівнювати контрасти межі плям з білим фоном.

Працюючи на темному фоні, студентам слід звернути увагу на те, що білий предмет на темному завжди сприймається більшим від однакового за розміром і формою предметом чорного кольору. Біле виглядає завжди легшим за темне, а горизонтальні лінії сприймаються довшими від вертикальних. Загальний темний фон характерний для показу напруження, тривоги, стану вечора, ночі. Вірно знайдена композиція з білих і сірих предметів сприймається легкою і світлою. Теоретично це складає близько  $\frac{2}{3}$  площі фону. Площа білих предметів на темному фоні сприймається зменшеною, тому проблеми рівноваги впливають на гармонічне вирішення в малюнку. Потрібно звертати увагу на сірий колір: коли його світлота, наближується до білого, він збільшує площу світлих тонів. Якщо ж по світлоті сірий колір наближується до темного, то площа світлих тонів зменшується. Сприйняття контуру форми на темному фоні ускладнюється. Темні місця нібито поглинаються фоном, відходять в глибину, а світлі - вивираються вперед.

Однією з проблем у навчальному малюнку є процес взаємозв'язку форми і фону. Фон неоднорідного поля є невід'ємною частиною зображення і вступає у рівність (набуває рівного значення) з зображуваними предметами. Форма в картинному полі сприймається виступаючою вперед, а фон відступаючим в глибину. Процеси взаємодії «форма – фон» були дослідженні датським психологом Рубінім. Якщо відношення площі форми складає менше  $\frac{1}{2}$  площі фону, то форма сприймається замалою, рівність «форма-фон» втрачається – значення фону збільшується. При відношенні площі форми більше  $\frac{1}{2}$  до площі фону предмет сприймається завеликим, з'являється відчуття «виходу» предмета за «раму», формі тіснувато в зображувальній площині. До того ж світло-сіро-темні форми утворюють загальний світлотний стрій, який передає гармонію композиції і впливає на формування професійних умінь майбутніх вчителів образотворчого мистецтва під час створення зображення.



Отже, ми бачимо, що перед художниками-початківцями виникає дуже багато проблем, пов'язаних із процесом вивчення малюнку під час переходу від однієї системи «форма-фон» до іншої. Тому, на наш погляд, було б доцільним більш досконало систематизувати навчальний процес в структурі академічних постановок на початковому етапі вивчення малюнку. Для цього необхідно розробити струнку систему натурних постановок, пов'язаних із законом трикомпонентності світлот, що дасть змогу студентам проводити процеси пізнання малюнку на білому (умовному), сірому (нейтральному) та темному фонах.

**Висновки.** Передача тримірності в зображенні є одним із найголовніших і найскладніших процесів під час вивчення малюнку. Простір утворюється по контуру форми предмета чи явища із середовищем, тобто фоном. Вивчення починаючими художниками процесів побудови зображення в системі закону трикомпонентності світлот допоможе їм правильно, професійно передавати простір в зображенні, усвідомлено працювати над малюнком, а не змальовувати бездумно все, що бачить око. Такий принцип побудови натурних постановок допоможе формуванню професійних вмінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення малюнку.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Актуальність проблеми для сучасної системи освіти передбачає продовження дослідження, а отримані висновки – перевірки і впровадження в навчальний процес.

#### *Література*

1. Алексеев С. С. Элементарный курс цветоведения (для художественных школ с приложением сборника практических упражнений). - М.: ОГИЗ, 1937.
2. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1950.
3. Волкотруб И. Т. Основы художественного конструирования: Учеб. для худож. учеб. завед. - К.: Выща школа, 1988.
4. Григорьева В. Б. Формирование навыков композиционной деятельности на первоначальном этапе обучения (в системе подготовки художников-педагогов) // Дисс. ... канд. пед. наук. - Одеса, 1998.
5. Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия. - М.: Просвещение, 1989.
6. Сензюк П. К. Композиция в декоративном искусстве: Альбом. - К.: Рад. школа, 1988.
7. Шорохов Е. В. Композиция. - М.: Просвещение, 1986.

# ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Чернуха Н. М., Муромець В. Г.

Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка

*Анотація.* В статті розкрито та визначено психолого-педагогічні аспекти формування професійної рефлексії в умовах інноваційної діяльності майбутніх педагогів.

*Ключові слова:* рефлексія, психологічні механізми рефлексії, педагогічні умови формування рефлексії, відчуження, самоідентифікація, професійна «Я-концепція».

*Аннотация.* Чернуха Н. Н., Муромець В. Г. Профессиональная рефлексия как условие формирования инновационной деятельности будущего педагога. В статье рассматриваются и определяются психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной рефлексии в условиях инновационной деятельности будущих педагогов.

*Ключевые слова:* рефлексия, психологические механизмы рефлексии, педагогические условия формирования рефлексии, отчуждение, самоидентификация, профессиональная «Я-концепция».

*Annotation.* Chernuha N., Muromets V. Professional reflection as a condition of formation of innovational activity of the future teacher. In the article is examined and is determined psychological -pedagogical aspect of forming of professional reflection in the conditions of innovative activity of future teachers.

*Key words:* reflection, psychological mechanisms of reflection, pedagogical terms of forming of reflection, alienation, self-identification, professional «I-conception».

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку педагогічної теорії і практики характеризується станом постійної мінливості. Все гостріше відчувається необхідність оновлення наявних знань і освоєних технологій викладання відповідно до тих інноваційних процесів, що відбуваються в освітній діяльності. Орієнтація педагогічного процесу у ВНЗ на самопроекування, самоосвіту та творчий саморозвиток студентів неможлива без наявності у його структурі особистісного потенціалу рефлексивних вмінь. Так Е. Ф. Зеєр відмічає, що саме педагогічна рефлексія є головною кваліфікаційною характеристикою спеціаліста [2, 43]. В умовах рефлексії педагогічна діяльність виконується обдумано та усвідомлено. В основі реального здійснення інноваційної діяльності лежать вміння побудови концептуальної основи педагогічної новини, що включають: діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її здійснення, реалізацію програми, відстежування ходу і результату впровадження. Необхідною умовою реалізації інноваційної діяльності майбутнього педагога є вміння йти на певний ризик, успішно вирішувати

конфліктні ситуації, знімати психологічні бар'єри. Інноваційна діяльність припускає вміння рефлексувати з приводу одержаних результатів і механізмів їх досягнення. Це вміння відкриває можливість осмисленого відтворення нової якості в досвід інших педагогів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Аналіз рефлексії показав, що в психолого-педагогічній теорії поняття «рефлексія» розглядається у чотирьох основних аспектах: особистісному (І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов), інтелектуальному (Н. Г. Олексєєв, В. В. Давидов), комунікативному (Н. І. Гуткін, О. В. Петровський, В. С. Агєєв, Г. М. Андрєєва), регулятивному (І. Н. Семенов та ін.). Перехід поняття рефлексії в сферу педагогічних знань пов'язаний з роботами Б. З. Вульфова, Г. П. Звенігородської, Г. М. Коджаспірової, В. А. Метасвої, Л. С. Подимової, В. А. Слатьоніна, І. Ф. Ісаєва та ін. Рефлексивну культуру вчителя розглядали: І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, а формування культури рефлексійного мислення досліджував М. В. Кларін. Теза про взаємозв'язок інноваційної діяльності з рефлексією доведена в багатьох філософських і психологічних дослідженнях В. В. Давидова, Л. С. Подимової, Я. А. Пономарьова, І. Н. Семенова, В. В. Століна, І. І. Чеснокової.

**Мета статті полягає у** визначенні інноваційних умов формування професійної рефлексії майбутніх педагогів на основі проаналізованої філософської, психолого-педагогічної літератури.

**Отримані результати.** «Рефлексія (від пізньолатинського – reflexio – обіг назад, віддзеркалення) – форма теоретичної діяльності людини, направлена на осмислення своїх власних дій і їх законів; роздум, самоспостереження, самоаналіз» [6, 57]. Предметом рефлексії може бути все, що індивід має у своєму досвіді: знання, уявлення, поняття, почуття, відношення, бажання, цінності та ін. Поняття рефлексії первинно виникло у філософії та позначало процес роздумів індивіда про все те, що відбувалось у його власній свідомості, роздуми про самого себе,

самоспостереження, аналіз власних думок, почуттів, емоцій, роздуми про свій внутрішній стан.

У педагогіку поняття рефлексії активно ввійшло лише в останнє десятиліття, хоча, як відомо, за своєю суттю педагогічна діяльність завжди носила певний рефлексивний характер: педагог намагається дивитися на себе та свої дії якби очима своїх студентів, враховуючи їх власні думки, погляди, представляє їх внутрішній світ, намагається зрозуміти їх емоційний стан. Рефлексія у педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з існуючою педагогічною ситуацією, з тим, що її складає: педагогами, студентами, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, її змістом та середовищем, з різними моделями педагогічної діяльності. «Педагогічна рефлексія, на думку А. К. Маркової, – це здатність вчителя в думках уявити собі картину ситуації, що склалася, і на цій основі уточнити уявлення про себе, свідомості вчителя на самого себе, облік представлень учня про те, як вчитель розуміє діяльність учня» [5, 63].

Про рефлексію багато та по-різному пишуть фахівці з різних галузей людинознавства. Так, одні психологи розглядають рефлексію як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів та станів, інші – як один з важливих механізмів, що забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності. Психологічні механізми рефлексії можуть бути представлені у наступному вигляді.

1. *Зупинка*. Припинення змістовної діяльності в ситуації, пов'язаній із вичерпанням засобів її дозволу.
2. *Фіксація*. Аналізу ходу та результатів попередньої роботи і формування думок.
3. *Відчуження*. Вивчення себе, що діє у відчуженій позиції.
4. *Об'єктивація*. Аналіз своїх дій в системі існуючих або можливих дій.
5. *Повернення*. Повернення до початкової ситуації, але в новій позиції і з новими засобами.

Таким чином, дані психологічні механізми рефлексії дозволяють організувати процес зміни своєї професійної діяльності за рахунок його переосмислення за допомогою дій рефлексій, вибору напряму самокерованого розвитку. Розглянемо рівні системної рефлексії, які дозволять визначити ступені формування професійної рефлексії у педагогів. Перший рівень системної рефлексії пов'язаний із зупинкою розвитку на тій або іншій стадії і напрямом діяльності на себе. Для цього рівня характерні інтуїтивні міркування, формальне усвідомлення інформації про професійну діяльність. На другому рівні, глибшому, системна рефлексія полягає в об'єктивуванні педагогічної діяльності у вигляді конкретних принципів, правил, алгоритмів. Тут переважають дискурсивні міркування, внаслідок чого формуються ті або інші проекти. Процес рефлексії на цьому рівні може бути представлений евристичними моделями, в яких відображений не тільки досвід одного суб'єкта, але і діяльність інших людей, педагогічної спадщини в цілому. Третій рівень системної рефлексії пов'язаний з узагальненням досвіду самокерованого розвитку, що об'єктивувався, на тій або іншій стадії в загальному принципі, методі. Тим самим спостерігається звільнення цього досвіду від суб'єктивного характеру його походження.

Професійна рефлексія обумовлює інтенсивність нововведень, забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта і усвідомлення ним прийомів педагогічної майстерності, без чого неможлива творча діяльність в сучасній освітній установі. Структура інноваційної діяльності педагога в психолого-педагогічній літературі представлена як єдність мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексивних компонентів. Компонент рефлексії інноваційної педагогічної діяльності характеризується різним змістом, що визначається етапами виконання діяльності та рівнем віддзеркалення її результатів. Рефлексивний вплив на процеси і компоненти діяльності ще більш ускладнюється з-за необхідності їх

співвідношення з прогнозованою метою (оцінка діяльності), змістом образу «Я» та іншими елементами «Я-концепції» (самооцінка). Отже, кожний з рівнів рефлексії визначає особливий зміст можливостей педагога, його усвідомлення і переживання. Рефлексія на цілеполягання в інноваційній діяльності педагога має такі характеристики: *прямий аналіз* – цілеполягання від актуального стану педагогічної системи і кінцевої запланованої мети; *зворотній аналіз* цілеполягання – від кінцевого стану до актуального; *цілеполягання* від проміжних цілей як за допомогою прямого аналізу, так і зворотного. Можливість педагога вільно здійснювати і цілеполягання та усвідомлювати його доцільність залежить від багатьох умов: наскільки педагог може усвідомлювати і управляти процесами цілеполягання, розкладати їх на складові, відстежувати ці процеси; здібності розпізнавати значущість інновацій для тих, що навчаються і для себе; від впевненості, гнучкості, адекватності дій педагога при аналізі і оцінці результатів і наслідків досягнення мети; від оволодіння алгоритмами вибору інноваційної мети. У разі відсутності алгоритмів вибору мети педагог може піти від неї, не реалізуючи свої можливості на даному рівні здійснення діяльності, тоді на цьому етапі рефлексії можлива зміна значущості первинного мотиву і поява нових мотивів. Тут можуть з'являтися перешкоди, що виникають при ускладненні здійснення вибору в цілеполяганні. Тривалий час може існувати дисонанс між відомим і невідомим, інтересом і метою, інтересом і ступенем складності інноваційного рішення, колишнім і новим переконанням і т. п. Рефлексія в інноваційній діяльності безпосередньо пов'язана з процесом творчості. Рефлексія в даному контексті включає побудову висновків, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок, а також переживання, пригадування і рішення проблем. Вона охоплює також звернення до переконань в цілях інтерпретації, аналізу, здійснення дій, обговорення або оцінки. Педагог-новатор повинен володіти здібностями розділяти свої і



чужі оцінки наслідків впровадження нововведень, передбачати наслідки. Велике значення для успішності інноваційної діяльності має здатність педагога рефлексувати на межі можливостей самореалізації, змінювати їх в реальній дії або в уявному плані переживати відчуття успіху. На успішність інноваційної діяльності окрім індивідуальних особливостей впливають соціальні чинники, здібності вчителя до спілкування, емпатії, усвідомленню інших людей, які можуть або сприяти, або гальмувати ініціативу педагога-новатора.

Успішність інноваційної діяльності визначається і здатністю педагога враховувати і контролювати особливості міжособистісних відносин в колективі. Іноді він дуже тонко відчуває і усвідомлює ці відносини, але не здатний щось змінити в своїй діяльності та у взаємодії з людьми через нездатність чітко передбачати цілі, невміння спілкуватися або бажання змінювати ці відносини через якісь переконання. Педагогічну діяльність можна трактувати як особистісну категорію, як творчий процес і результат творчої діяльності, в якому рефлексія є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень. При виникненні труднощів і виході до рефлексії, педагог не тільки перебудовує свої дії, але й передбачає можливі їх зміни. Тому вважаємо за необхідне назвати деякі ознаки наявності педагогічної рефлексії: глибина, проблемність і критичність мислення; відкритість, готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини; гнучкість в пошуку альтернативних підходів до рішення проблеми; варіативність і пластичність в комунікативних стратегіях; особистісна включеність в діяльність, ухвалення відповідальності за вибір рішення.

**Висновки.** Таким чином, слід підкреслити, що рефлексія є джерелом інновацій і подальшого розвитку. Рефлексія - це не просто усвідомлення того, що є в людині, але й переробка самої людини, його індивідуальної свідомості, особистісних здібностей до пізнання і діяльності. Рефлексія -

це шлях пошуку в собі «духовного, сутнісного», це шлях до самого себе. Сучасна освітня ситуація вимагає від викладача рефлексії як необхідної професійної якості.

#### *Література*

1. Доманский Е. В. Рефлексия как элемент ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». - 2003. - 24 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0424.htm>
2. Зеер С. Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. - М., 2003.
3. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії // Світло. - 1998. - № 1.
4. Желанова В. В. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної рефлексії майбутнього вчителя // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка. - 2007. - № 3(120) лютий.
5. Маркова А. К. Психологічні критерії і ступені професіоналізму учителя // Педагогіка. - 1995. - № 6. - С. 55-63.
6. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтко. - К., 1982.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - № 2. - 2003. - С. 58-64.

## **ФУНКЦІОНАЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ ОСВІТИ НА ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

**Чирва О. Ч.**

Криворізький державний педагогічний університет

*Анотація.* В статті розглядається можливість і перспективи актуалізації в художньому утворенні функцій культурологічно-комунікативної спрямованості.

*Ключові слова:* художня освіта, візуальна комунікація, самореалізація.

*Аннотация.* Чирва Е. Ч. Функциональные приоритеты образования на художественно-графических факультетах. В статье рассматривается возможность и перспективы актуализации в художественном образовании функций культурологично-коммуникативной направленности.

*Ключевые слова:* художественное образование, визуальная коммуникация, самореализация.

*Annotation.* Chirva O. Functional priorities of education on artistic-graphic faculties. In the article the possibility and prospects of actualization of functions which have a character of communication in a culture in artistic education is considered.

*Key words:* artistic education, visual communication, self-realization.

**Постановка проблеми.** Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті проголошує «реалістичний курс розвитку освіти в контексті постсоціалістичних перетворень, умовах утвердження демократичних і ринкових відносин, становлення інформаційного суспільства, перманентного оновлення і актуалізації знання у світовому глобалізаційному просторі» [4].