

9. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Вид. центр “Академія”. – 2000. – 544с.
10. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2119 “музыка и пение”. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
11. Ядова И. В. Играем по слуху. Учебное пособие. – М.: Издатель Смолин К. О., 2004. – 56 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Вікторова М. В.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті обґрунтовується значущість педагогічної спрямованості як важливої складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: педагогічна діяльність, професійно-педагогічна спрямованість, навчально-виховний процес.

Аннотация. Викторова М. В. Формирование профессиональной направленности будущего учителя во время организации учебного процесса в педагогическом университете. В статье обосновывается значимость педагогической направленности как важнейшей составляющей профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессионально-педагогическая направленность, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. Viktorova M. V. Formation of a professional orientation of the future teacher during the organization of educational process at pedagogical university. The article deals with significance of pedagogical focus as an important component of future teachers' professional and pedagogical training.

Keywords: pedagogical activity, professional-pedagogical orientation, teaching and educational process.

Постановка проблеми. Успішність педагогічної діяльності залежить від професійної спрямованості особистості. Під спрямованістю особистості ми розуміємо динамічну систему активних вибіркових відношень. За думкою К. К. Платонова, спрямованість – це одна з якостей особистості, яке може виявлятися в різних формах – бажання, інтересу, ідеалу, світогляду. Н. В. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну спрямованість як важливу рису особистості вчителя, яка сприяє формуванню суспільної активності вчителя, є провідним фактором самоосвіти та самовиховання. Робота виконана у

контексті програм НДР Криворізького державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На важливу роль професійно-педагогічної спрямованості у формуванні майбутнього вчителя вказували Ф. М. Гоноболін, Л. В. Кондрашова, Н. В. Кузьміна, О. Г. Мороз, Ю. Д. Шелухін, Н. Л. Меньшикова, Т. С. Деркач, Г. П. Колев, Г. І. Томілова, В. О. Сластьонін, О. І. Щербаков та інші.

В наукових дослідженнях виділені основні ознаки професійно-педагогічної спрямованості, а саме:

– взаємозв'язок професійної, суспільної та пізнавальної спрямованості (В. О. Сластьонін);

– професійна спрямованість пов'язана з самою сутністю педагогічної діяльності, зі ставленням вчителя до дітей (Н. В. Кузьміна);

– усвідомленням та психологічною готовністю майбутнього педагога до педагогічної діяльності (О. І. Щербаков, Л. В. Кондрашова);

– формування професійно-педагогічної спрямованості можливе лише при активній позиції студента у навчально-виховному процесі, коли формування студента як майбутнього вчителя здійснюється під час перетворення його з об'єкта в суб'єкт навчально-виховного процесу (А. Г. Кірпічова).

Формулювання цілей статті. Метою статті є сутність процесу формування професійно-педагогічної спрямованості, яка полягає у перетворенні студента з об'єкта в суб'єкт педагогічної діяльності на основі його активної участі в житті університету та школи.

Результати дослідження. Професійно-педагогічна спрямованість включає в себе взаємодію всіх основних моральних, волевих, емоційних якостей особистості, її світогляду, життєвих установок та духовних цінностей. Наявність професійно-педагогічної спрямованості забезпечує ефективний розвиток особистості майбутнього педагога.

Щоб керувати формуванням професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя необхідно дослідити основні фактори, що сприяють цьому. Практика, а також дослідження свідчать про те, що найбільш значний вплив на посилення інтересу студентів до майбутньої педагогічної діяльності забезпечує раціональна організація навчального процесу в університеті, а також дисципліни психолого-

педагогічного циклу, різні види педагогічної практики та педагогічна майстерність викладачів вищої школи.

Саме тому предметом нашого дослідження є педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. В основу нашого дослідження було покладено припущення про те, що навчальний процес сприяє становленню та розвитку професійної спрямованості майбутніх педагогів при дотриманні наступних основних педагогічних умов:

- професіоналізації навчання в педагогічному університеті;
- залученні студентів до активної пізнавальної діяльності, котра вимагає наявності професійно необхідних якостей, вмінь та навичок;
- наявності системи роботи в педагогічному університеті по формуванню професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів.

Формування професійної спрямованості – це складний процес, який починається ще до вступу в педагогічний університет і продовжується після його закінчення. Спеціальні дослідження, а також практика шкіл свідчить про те, що далеко не у всіх випускників професійно-педагогічна спрямованість знаходиться на високому рівні. Це обумовлено як деякими соціальними факторами, так і недоліками роботи педагогічних університетів по формуванню професійно-педагогічної спрямованості.

Професійно-педагогічну спрямованість ми визначаємо як стійку властивість особистості, яка виражає загальну спрямованість до специфічного виду діяльності – вчительської праці, яка представляє у своїй сутності систему відношень індивіда до професії, до предмета викладання, до дітей, до себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Представляючи собою вибіркове ставлення до дійсності та ієрархічну систему мотивів, спрямованість особистості пробуджує та мобілізує скриті сили людини, сприяє формуванню в неї відповідних здібностей, професійно важливих особливостей мислення, волі, емоцій, характеру.

Досліджуючи проблему формування особистості майбутнього вчителя, ми проаналізували потрібно-мотиваційну сферу, яка розкриває джерела професійно-педагогічної спрямованості. За допомогою

опитування 780 чоловік, результати якого перевірялися та уточнювалися засобом використання різних дослідницьких методик: написання невеликих творів “Мій улюблений вчитель” або “Чому я вирішив стати вчителем”, тестування, спостереження – нам вдалося встановити основні мотиви вступу абітурієнтів до педагогічного університету. Учасники опитування назвали наступні мотиви: інтерес до навчального предмету – 28 %, бажання викладати певний предмет – 16 %, прагнення присвятити себе вихованню дітей – 19 %, усвідомлення педагогічних здібностей – 6 %, бажання одержати вищу освіту – 13 %, усвідомлення суспільної важливості педагогічної професії – 12 %, прагнення до матеріальної забезпеченості – 3 %, так склалися обставини – 3 %. Порівнюючи одержані дані, можна виділити три групи: 1) мотиви, що свідчать про дійсну педагогічну спрямованість (бажання навчати та виховувати дітей) – 36 %, 2) мотиви, що характеризують часткову педагогічну спрямованість (потреба не в самому суттєвому для педагогічної діяльності, а в деяких більш окремих моментах: усвідомлення своїх педагогічних здібностей, усвідомлення престижу педагогічної професії) – 19 %, 3) мотиви, що не містять педагогічної спрямованості (інтерес до навчального предмету, бажання одержати вищу освіту, випадкові обставини) – 45 %.

Ми також здійснили спробу виявити сформованість професійної спрямованості особистості в період навчання в педагогічному університеті. Студентам було запропоновано дати відповідь на запитання: “Чи одержуєте ви задоволення від зробленого професійного вибору?”

Обробка результатів показала, що задоволені вибором менша половина опитаних (44 %); кожний п'ятий студент (20 %) не зміг дати однозначну відповідь на поставлене запитання; біля третини опитаних (36 %) відповіли, що не відчують задоволення від свого вибору професійної діяльності.

Робота викладачів в університеті повинна бути спрямована на формування професійної спрямованості особистості студента, оскільки оволодіння професійною діяльністю не завжди супроводжується позитивним їх відношенням до обраної професії, сприйняттям її цілей та задач.

Оскільки основою формування професійно-педагогічної спрямованості є професіоналізація навчання, під час здійснення дослідно-експериментальної роботи ми прагнули відібрати найбільш ефективні форми та методи навчальної роботи по формуванню у студентів професійно важливих знань, вмінь та навичок. Саме створення в навчально-виховному процесі вищої школи ситуацій, моделюючих майбутню професійну діяльність студентів, забезпечить формування їх професійної спрямованості. В цьому плані великі виховні можливості містять ділові ігри, комунікативний тренінг, драматизація, дидактичні ігри, педагогічні та психологічні замальовки.

Метод моделювання ситуацій передбачав використання таких завдань, загальний шлях виконання яких полягав в тому, щоб через розв'язання проблеми професійної спрямованості у студентів розвивався пізнавальний інтерес, актуалізувалися наявні знання, закріплювалися навички педагогічного аналізу та узагальнення, розвивалися педагогічні здібності та установки.

Включення студентів в ситуації професійної спрямованості створює умови, в яких майбутні вчителі одержують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, встановлювати зв'язки між явищами, педагогічними впливами та відповідними реакція учнів, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляти набуті знання з новими знаннями та використовувати їх для рішення педагогічних задач. До таких завдань були включені: ситуацій-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-проблеми, ситуації-оцінки. Ознайомлення студентів з типовими ситуаціями з шкільного життя, методами рішення оперативних і тактичних задач, що стоять перед вчителем сприяло формуванню педагогічній спрямованості мислення, розвитку вміння сприймати педагогічний процес з позиції вчителя, бачити та виявляти в ньому закономірності, зв'язки та залежності.

Моделювання професійних ситуацій дозволяло розкрити перед студентами сутність та соціальне значення вчительської професії, основні її кваліфікаційні характеристики, забезпечити зв'язок теорії з шкільною практикою, виявити типові утруднення, на які напшовхується вчитель та визначити шляхи їх подолання. Моделювання професійних ситуацій дозволило створити такі умови, коли вибір способу рішення

досягався шляхом опори студента на теоретичні знання, одержані в процесі вивчення теоретичних положень педагогічної науки.

Під час експериментальної роботи були виділені три групи студентів з різним рівнем пізнавальної діяльності.

Першу групу склали студенти, котрі слабо володіють теоретичним матеріалом. Їх увага в цілому концентрується на утриманні в пам'яті та відтворенні раніше вивченого. Сутність активних методів: рольових ситуацій, педагогічних ігор, психологічних замальовок, комунікативного тренінгу в роботі з такими студентами не реалізується повністю.

Другу групу студентів, об'єднують ті, котрі в цілому володіють теоретичним матеріалом, хоча інколи для них не характерна імпровізація, не завжди вони вміють виявити та проаналізувати власні помилки, виявити способи подальшого свого професійного зросту.

Третю групу студентів об'єднують ті, котрі вільно володіють теоретичним матеріалом, вміють виявити та проаналізувати недоліки своєї діяльності, накреслити шляхи їх подолання, їх самооцінка об'єктивна. Їм притаманна потреба у подальшому професійному самовдосконаленні.

Дані, одержані в результаті проведеного дослідження розкривають динаміку розвитку професійно-педагогічної спрямованості. Вона полягає в тому, що інтереси та потреби студента, його провідні мотиви під впливом певної системи навчально-виховної роботи взаємодіють між собою та іншими якостями особистості, в наслідок чого і формується професійна спрямованість. Основна увага в дослідно-експериментальній роботі приділялась формуванню професійних інтересів, сформованість їх до рівня соціальної важливості. Ці завдання вирішувалися в процесі навчання, бесід на педагогічні теми, тематичних зустрічей з вчителями-практиками, диспутів, знайомством з передовим педагогічним досвідом шкіл та вчителів, залученням студентів до наукової дослідницької роботи та педагогічної діяльності.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що професійно-педагогічна спрямованість виконує декілька функцій:

– відображає суттєве в духовному світі і тому є критерієм вихованості особистості;

– є важливою якістю особистості, що об'єднує з іншими, координує їх прояв;

– характеризує основне ставлення до оточуючого світу;

– виступає одночасно як мотив та регулятор поведінки, освіти та самоосвіти, виховання та самовиховання;

– керує задоволенням основних потреб та інтересів людини.

В результаті дослідно-експериментальної роботи було встановлено, що оптимальними умовами, при яких навчально-виховний процес сприяє становленню та розвитку професійної спрямованості є професіоналізація навчання та залучення студентів до діяльності, яка б вимагала наявності професійно необхідних якостей, вмінь та навичок.

Нами було виявлено чотири групи студентів з різним рівнем професійної спрямованості. За основу характеристики цих груп ми брали фіксацію та прояв компонентів професійно-педагогічної спрямованості, а саме: інтерес до педагогічної діяльності, наявність ідеалу вчителя, суспільно значуща мета життя, життєві установки, пов'язані з професією вчителя, підготовка себе до педагогічної діяльності, самостійність та активність під час виконання педагогічної діяльності.

Перша група – студенти з яскраво вираженою педагогічною спрямованістю та педагогічними здібностями.

Друга група – студенти з вираженою педагогічною спрямованістю, але слабо вираженими педагогічними здібностями.

Третя група – студенти, котрі не мають педагогічної спрямованості, хоча з наявними педагогічними здібностями.

Четверта група – студенти, які не виявляють ні здібностей, ні спрямованості до педагогічної діяльності.

Результати дослідження свідчать про те, що кількість студентів з високим рівнем професійної спрямованості складає 52 %, з середнім – 18 %. Знаходяться на початковій стадії формування професійної спрямованості 25 % від опитаних студентів, 5 % від опитаних студентів виявили негативне ставлення до професії вчителя. Той факт, що у цих студентів не вдалося сформувати професійну спрямованість свідчить про складність даного процесу.

Нами було також виявлено, що рівень професійно-педагогічної спрямованості є визначальним фактором в мотивації учіння та поведінки. Результати дослідження свідчать про те, що для майбутнього педагога найбільш стійким та визначальним в його навчальній діяльності є два основних мотиви: інтерес до знань та інтерес до професії. Ці мотиви є визначальними і в його педагогічній діяльності в школі. Мотиви навчання, пов'язані з інтересом до професії, стають мотивами педагогічної діяльності, а на основі останніх формується професійно-педагогічна спрямованість. У зв'язку з цим необхідно надавати особливе значення педагогічній мотивації всього навчального процесу.

Висновки. Таким чином, процес формування у студентів професійної спрямованості може бути представлений схематично наступним чином: професіоналізація навчання та залучення студентів в діяльність, яка б вимагала наявності професійно необхідних якостей, умінь та навичок, розвиток у студентської молоді пізнавальних та професіональних інтересів, активне та систематичне залучення майбутніх вчителів в систему соціальних зв'язків та реальних відношень як спеціально організований досвід педагогічної діяльності.

Одним із факторів формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя є колектив та рівень його згуртування. Чим вище рівень згуртованості студентів в групі, тим в більшій мірі представлені в ній студенти з яскраво вираженою професійною спрямованістю. Проведене дослідження дає підстави стверджувати про те, що виховний вплив колективу забезпечується системою умов, що включають в себе єдність усіх членів колективу в оцінці професії вчителя, наявність в колективі лідерів, орієнтованих на професію вчителя, ступінь залучення кожного студента до колективу.

В основу організації навчального процесу повинна бути покладена активна діяльність студентів. В цьому плані великі можливості містять педагогічні задачі, ділові ігри, комунікативний тренінг, драматизація, дидактичні ігри, педагогічні та психологічні замальовки.

Таким чином, формування важливої педагогічної та моральної якості майбутнього вчителя – професійно-педагогічної спрямованості –

вимагає професіоналізації, оптимізації, комплексності в системі навчально-виховної роботи педагогічного університету та активізації усіх видів діяльності студентів у тісному зв'язку з їх майбутньою професією.

Перспективи подальших досліджень в даному напрямку.

Актуальність проблеми для сучасної системи освіти передбачає продовження дослідження, а отримані висновки – перевірки і впровадження у навчально-виховний процес.

Література

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психологических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 17-21.
3. Деркач Т. С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе: Дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 1972. – 223 с.
4. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М., 1990. – 158 с.
5. Кочетов А. И., Черных А. П. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов педвуза. – Рязань, 1975. – 60 с.
6. Методы обучения профессиональной направленности личности учителя / Под ред. Ю. Н. Кулошкіна, Г. С. Сухобеккой. – Л., 1980. – 167 с.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПІЗНАННЯ СИМВОЛІЗМУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Власенко І. М.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. У статті визначаються дидактичні умови пізнання символізму в курсі художньої культури. Через інтерпретацію символики розкрито механізм засвоєння знань студентами вищої школи, виділено етапи подання інформації, ключові образи-символи напрямку.

Ключові слова: символізм, художня культура, дидактичні умови, синтез мистецтв, образ-символ.

Анотация. В статье определяются дидактические условия познания символизма в курсе художественной культуры. Через интерпретацию символики раскрывается механизм усвоения знаний студентами ВУЗа, выделяются этапы подачи информации, ключевые образы-символы направления.

Ключевые слова: символизм, художественная культура, дидактические условия, синтез искусств, образ-символ.

The summary. In the article didactic conditions of learning of symbolism in the course of art culture are defined. Through interpretation of symbolics the mechanism of mastering of knowledge by students of High School is discovered, stages of the information's submission and key images – symbols of style are picked out.

Keywords: symbolism, art culture, didactic conditions, synthesis of arts, image – symbol.

Постановка проблеми. Сучасні перетворення в Україні потребують підготовки вчительських кадрів високого рівня. У формуванні особистості переважна увага надається гуманітарним засобам виховання. В умовах, що склалися, значну роль відіграє володіння мережею масових засобів інформації. Проте перенасиченість інформацією не сприяє ефективному формуванню знань, вмінь та навичок, реалізації надбаних знань в конкретно-предметній діяльності. У цьому зв'язку великого значення набуває навчання та виховання засобами мистецтва, формування художньої культури молоді. Знання з дисципліни “Художня культура” сприяють оволодінню майбутнім вчителем поліхудожнього профілю загальнолюдськими цінностями, дозволяють оволодіти методологічними основами художньої свідомості, впливають на розвиток понятійного, образного та наукового мислення. Виникають протиріччя між потребою формування знань з художньої культури, емоційно-ціннісних та моральних орієнтацій студентів у конкретно-предметній професійній діяльності й відсутністю технологій, які б впливали не лише на оволодіння інформаційним простором, масивом знань з художньої культури, але б і створювали такі дидактичні ситуації, які б впливали на емоційно-образну сферу студентів, стимулювали формування уявлень щодо засобів передачі інформації з художньої культури. Визначене протиріччя складає суть обраної нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи загального поліхудожнього навчання і виховання закладені працями Д. Кабалецького, Б. Неменського [12], С. Образцова, О. Ростовського, Г. Шевченко [15]. Аналіз дидактичних проблем художньої освіти знаходимо у В. Бутенка [6], В. Орлова [11]. Дидактичні вимоги до викладання курсу художньої культури наголошуються в роботах А. Бичко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Рудницької [13], О. Шевнюк, О. Щолокової. У цих працях зазначається доцільність формування рефлексії, емпатії майбутнього вчителя художньої культури, наводяться

прикладі тестування знань, творчих завдань, розкривається суть принципу природовідповідності та культуровідповідності, надаються зразки реалізації естетичного виховання у процесі набуття знань з художньої культури. Водночас у цих роботах не надається технологія алгоритмів засвоєння знань, не виокремлені такі інтегративні механізми, які б впливали на розвиток інтелектуальної та емоційної сфери студентів. Саме таким механізмом, на нашу думку, є пізнання символізму.

Формулювання цілей статті. Стаття має на меті уточнити алгоритми пізнання символізму в курсі художньої культури; виявити інтегративний механізм засвоєння інформації, який би впливав на розвиток інтелектуальної та емоційної сфери студентів; з'ясувати на конкретних прикладах проявів європейського символізму історичні особливості розвитку стильового напрямку, формуючи готовність майбутнього вчителя до поліхудожньої діяльності в загальноосвітній школі. Дана мета реалізується в наступних завданнях: визначити етапи подання інформації студентам, провідні образи-символи напрямку, дидактичний матеріал, що сприяє естетичному вихованню засобами синтезу мистецтв, показати базовість музичних засад для мистецтва символізму; розширити інтуїтивне знання майбутнього вчителя художньої культури через пізнання мови символів.

Результати дослідження. Для того, щоб впливати сучасними методами, способами і прийомами на формування емоційно-ціннісного ставлення студентів до художньої культури, на формування знань на основі синтезу раціонального та ірраціонального під час вивчення символізму, слід виокремити такі дидактичні умови.

1. *Засвоєння студентами знань щодо світоглядних засад символізму.* У студентів має скластися уявлення про історично зумовлену доцільність заміни раціональних методів пізнання ірраціональними [4, 8]. В цьому випадку можна використати наступні елементи модульно-рейтингового навчання: студенти повинні уявляти, що а) в символізмі істина бачиться в передсвідомому, підсвідомому. Увага все більше переміщується в сферу культури й історії, філософія стає самопізнанням життя, що на межі століть тяжіє до швидких змін. Це має велике значення для мистецтва як найбільш вільного виду

діяльності, непрямолінійно підпорядкованого соціальним умовам часу. Артефакти мистецтва дозволяють судити про зміни ціннісних домінант в колективному сприйнятті; б) у стилізовому напрямку символізму, що апелював до інтуїтивного знання, яскраво відбився ірраціоналістичний світогляд кінця XIX ст.

2. *Засвоєння етимології та сутності терміна “символ”.* Студенти набувають знань про те, що назва напрямку походить від грецького *symbolon* – знак, образ, котрий втілює якусь ідею. Зміст символу зовні схований, символ — натяк на те, що знаходиться за почуттєво сприйманим образом. Первісно (у Стародавній Греції) символом називали умовний речовий розпізнавальний знак для членів таємного товариства, окремої суспільної групи. В сучасному розумінні символ – речовий, графічний або звуковий знак, що слугує умовним позначенням певного поняття.

3. *Вирізнєння двох основних трактувань терміна “символізм” в мистецтвознавстві.* Студенти дізнаються, що термін “символізм” трактується мистецтвознавцями (М. Алпатов [1], А. Білий [3], В. Брюсов [5], А. Валлантен, В. Ванслов, Т. Ільїна, В. Кандинський, В. Прокоф'єв) різноманітно. Переважають два підходи. В розширеному розумінні символізм визначають як специфічну властивість мистецтва взагалі, головна задача якої – встановлювати зв'язок конкретних видимих явищ з ідеальними уявленнями, з недоступною зору реальністю. Символом може виступати речовий знак, предмет, зображення, яке має певне значення для суспільної групи, мелодична фраза, пластична форма. Зображувальний символ завжди є умовним, його значення набагато ширше того предмета, який він презентує (студенти мають самі підібрати приклади символів: хрест — символ християнської віри, троянда – символ кохання тощо). Розуміючи символізм таким чином, можна стверджувати, що він існує в мистецтві з найдавніших часів.

З історичної точки зору символізм – напрямок в мистецтві другої половини XIX ст., що виник як опозиція натуралізму і науковому позитивізму. Як художній напрямок символізм здобув чітке вираження лише в літературі. Первісно ідеї символізму були проголошені Ш. Бодлером, котрий вважав, що лише за допомогою символів можна

віддзеркалити реальність в мистецтві. На думку Ш. Бодлера, зображувальні засоби, – лише умовні знаки, символи, які відображають стан душі художника і втілюють світ ідей. Поступово символізм прийняв міжнародний характер, проявився не лише в поезії, а й в інших літературних жанрах і видах мистецтва. Теоретиком символізму став С. Малларме, котрий спромігся об'єднати творчі зусилля поетів, музикантів і художників.

Для кращого з'ясування матеріалу студентами використовуються прийоми порівняння (наприклад, порівнюються давньоєгипетські культові розписи та картина “Надія” П. де Шаванна з метою визначення, яка робота відбиває розширене значення терміна, а яка – конкретно-історичне), “перерваної дії”, проводиться тестування.

4. *Засвоєння естетичних принципів напрямку.* Студенти повинні чітко усвідомити, що джерелом символізму як художнього напрямку кінця XIX ст. став романтизм з його незвичними темами. Проте трактування цих тем здійснювалося по-різному. Реальному світові символісти протиставляли умоглядні образи ідеальної недосяжної краси. Цим вони відрізнялися від романтиків, що вірили в можливість реального втілення своїх ідеалів. Через ці образи символісти виражали розчарування в сучасній дійсності, страх перед техногенним світом, де немає місця духовним ідеалам минулого.

Студенти повинні мати знання, що представники символізму виступали не як єдина школа, а кожний окремо, хоча їхня творчість розвивалася в одному ключі. Всі вони прагнули впливати не на розум, а на інтуїцію реципієнта мистецтва [4], викликати в нього особливий настрій, що дозволило б йому прилучитися до таємної містичної таємниці буття. Тому формі, музичному звучанню слова надавалося особливе значення. Студентів слід ознайомити з основними положеннями естетичних концепцій А. Шопенгауера і М. Гартмана [8], що характеризуються як музикоцентричні. Згідно з музикоцентризмом, заявленим у працях цих мислителів, музичність наповнювала собою і літературу, і твори образотворчого мистецтва.

Мистецтво символізму спрямоване на пошук художньої цілісності світосприйняття шляхом синтезу різних видів мистецтв. Завдяки цьому живопис зміг вплинути на розвиток європейської музики кінця XIX –

першої третини ХХ ст. Показовою є творчість україно-російського композитора В. Ребікова з її опорою на живописні образи: живопис А. Бьокліна стимулював появу творів, що синтезували музичні, колірні і вербальні сприйняття; пуантилістична манера Дж. Сегантіні пантовхнула В. Ребікова на думку про накладення і змішування різних тональностей. Так виникла фортепіанна сюїта “Свята” (1906) – один з перших політональних творів у слов’янській музиці.

5. *Усвідомлення спрямованості образів в мистецтві символізму.* Спрямованість образу в мистецтві символізму характеризує поняття ідеалу (від грецьк. *idea* – поняття, уявлення) – найвища досконалість, вища кінцева мета прагнень (наприклад, “Видіння античності. Символ форми” П. Пюві де Шаванна, містеріальні дійства О. Скрябіна тощо). З символом ідеалу асоціюються поняття абсолюту і вічності. Мрію про втрачений естетичний ідеал минулого відображено в образі-символі “сон” (вірші Ш. Бодлера, “Сон” П. де Шаванна, цикл “Сновидіння” О. Редона). Інший ключовий символ – “шлях”, що має різні модифікації (життєвий шлях, перехід з буття в небуття, подорож у часі та просторі), втілює вічну тему смислу буття. Здійснюючи свій шлях художник перетворюється в “борця” за життя або смерть (див. у А. Білого [3]). В роботах символістів ці ключові образи-символи часто поєднуються, породжуючи метафоричний зміст. Так, у картині П. де Шаванна “Сон” втомлений шляхом подорожанин-поет уві сні досягає ідеалу.

Дана дидактична ситуація передбачає виконання творчих завдань на розвиток асоціативного мислення. Асоціації стимулюють пізнання узагальненого змісту, таємничого символу, смислові взаємодії різних мистецтв. Студенти мають підібрати відповідний за образністю літературний і музичний уривок до картини, запам’ятати символіку. Такому запам’ятовуванню сприяє аналіз віршів з підкресленням слів, що належать до ключових символів напрямку. Наприклад, дається уривок з вірша М. Волошина “Оділону Редону” [7]:

Я шел сквозь ночь. И бледной смерти пламя

Лизнуло мне лицо и скрылось без следа...

Лишь вечность зыблется ритмичными волнами.

И с грустью, как во сне, я помню иногда

Угасший метеор в пустынях мироздания...

Студенти мають виділити слова “шлях”, “ніч”, “смерть”, “вічність”, “сон”, “полум’я”, “пустеля” і охарактеризувати їхню образну спрямованість.

6. *Засвоєння знань про національну специфіку напрямку.* Майбутньому вчителю художньої культури слід пам’ятати, що найяскравіше символізм виявився в мистецтві Франції. Він спочатку виник в літературі, а потім поширився на образотворче мистецтво, театр і музику. Для образотворчого мистецтва символізму вирішальну роль зіграли англійські художники-прерафаеліти. Погляди та ідеї прерафаелітів здобули популярність у Франції завдяки виставкам в Парижі в 1855 і 1892 рр. З прерафаелітами зблизилися французькі художники Ж. Ф. Мілле, Л. Жанмо, представники ліонської містичної школи живопису. У французькому мистецтві завжди існував тісний зв’язок між літературним і живописним символізмом, багато письменників і поетів одночасно були і критиками творів образотворчого мистецтва (зокрема, с. Малларме).

Французький символізм в образотворчому мистецтві характеризується розмаїтістю форм вираження. Це і витончене мистецтво Г. Моро, навіяне міфами і казками Сходу, і містична фантастика О. Редона, і композиційно зрівноважений, спокійний і гармонійний живопис П. Пюві де Шаванна. Ці три художники є найяскравішими представниками французького символізму у його власному значенні, тому доцільно підбирати дидактичний матеріал з курсу художньої культури, спираючись саме на їхню творчість.

Студенти набувають знань щодо національних шкіл символізму [16]. Напрямок здобув своєрідне національне втілення в західноєвропейських країнах (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Бельгія, Голландія, Італія, Іспанія), творчо розвивався і в країнах Східної Європи (Угорщина, Польща, Чехія, Словаччина). Під впливом романів Ф. Достоевського і Л. Толстого, музики М. Римського-Корсакова і фольклорних джерел сформувався символізм в образотворчому мистецтві Росії. Російські художники-символісти об’єдналися навколо журналу “Світ мистецтва” (існував у 1898 – 1904 рр.). Їх характеризував глибокий зв’язок з музикою, вони створювали ескізи костюмів і декорацій для “Російських балетів” С. Дягілева. Глибоко зв’язаним з

літературою є мистецтво М. Врубеля, який сприяв проникненню символізму в українську художню культуру. Український символізм ґрунтувався переважно на фольклорних джерелах. Символістські мотиви пронизують вітражні розписи П. Холодного, орнаментальні за стилем ілюстрації Г. Нарбута, неовізантійські образи М. Бойчука [14].

7. *Визначення ознак символізму в конкретно-предметній діяльності на основі синтезу мистецтв.* Оскільки символізм характеризується музикоцентризмом, студенти знайомляться зі зразками відповідної музики. Слід наголосити, що в музиці символізм інтегрується з імпресіонізмом [17]. Ознаки символізму можна знайти в творах К. Дебюссі, М. Равеля, С. Скотта, О. Скрябіна, с. Рахманінова, В. Ребікова та ін. Ці твори характерні націленістю на використання синтезу мистецтв, зверненням до живописних і літературних образів.

При вивченні мистецтва символізму в курсі художньої культури варто звернутися до фортепіанного циклу М. Равеля “Відоображення” (1905). В характері образності циклу яскраво проступають символістські корені мистецтва композитора. У “Відоображеннях” М. Равель обирає навмисно “стерті”, тривіальні з погляду попередніх стадій розвитку мистецтва образи, втілюючи у новому ракурсі те, що “бачили багаторазово”: метелик, ніч, човен, птах, закоханий тощо. Це виступає своєрідною інтерпретацією “вічних” тем і образів: у розумінні М. Равеля, що спирається на принципи символізму, тривіальне не є естетично неповноцінним, воно насамперед являє собою знак, зрозумілий кожному. Отже, у самих назвах п’єс “Відоображень” використовуються образи-знаки, які композитор трактує підкреслено антиромантично, що складає авторську оригінальність.

“Човен в океані” М. Равеля може асоціюватися з пейзажами з червоним човном О. Редона (1900). Човен для християн — символ людської душі. Зображення морської стихії, котра надихала багатьох романтиків, у О. Редона і М. Равеля наповнюється символічним змістом. Човен прямує небезпечним шляхом. Величезні хвилі, що загрожують маленькому суденцю, — це символ хитливої межі між життям і смертю. Символіка назви “Човен в океані” містить приховану дисгармонію змісту (човен – уламок цивілізації, “борець” – у надмірній величезності водяної стихії). Образ руху на човні в музиці отримав

стійку знакову характеристику: це – баркарола. У пластиці руху верхніх голосів в п'єсі М. Равеля студенти впізнають баркарольну фігуру. Але цей рух виявляється явно нецілеспрямованим, тому ефект остинато поза варіантним розвитком “знімає” баркарольність як зображення цільового, керованого людиною руху. У “Човні в океані” пасажі-“хвилі” відверто “заплескують” фігуру баркароли, що надає п'єсі песимізму символічної туги за недосяжним, показує приреченість боріння.

Основна тема п'єси складається з багаторазового повторення мотиву з чотирьох звуків у межах септими. Цей лаконічний мотив не міг би вважатися темою у традиційному розумінні, але імпресіоністична прелюдійність твору допускає складання цілого з коротких мелодичних “чарунок” (див. Прелюдії К. Дебюссі) і надає їм характеру своєрідних “лейтмотивів”-символів. Подібне складання цілого з окремих змістових елементів за допомогою об'єднуючої ролі кольору (теж символічного) спостерігаємо у О. Редона.

Під час прослуховування равелівських “Журних птахів” з того самого циклу можуть пригадуватися образи казкових тварин і птахів Г. Моро. “Пташиний” образ є знаковим для французької культури взагалі: праматір'ю галлів вважалася Королева-Гуска, а галльський півень символізував національний характер (до того ж птахи завжди присутні у християнській символіці). Цей суто французький елемент вираження втілювався в епоху класицизму (Ф. Куперен, Ж.- П. Рамо, К. Дакен та ін.). В епоху романтизму для Франції стає типовим “германофільство” і, за спостереженнями М. Друскіна, “забуття власних фольклорно-національних основ” [9], тим часом як від В. д'Енді національний фольклоризм поступово відроджується. Равелівські “Журні птахи” відкривають цілу “галерею” музичних пташиних образів – від А. Онегера і А. Жоліве до О. Мессіана. У п'єсі М. Равеля “птахи” одухотворюються і разом з тим їхня “антропоморфність” ледве намічається (на відміну від “Лебедя” К. Сен-Санса). Саме ця об'єктивність подавання образу позаособистісний та позажанровий характер руху визначають глибоку оригінальність методу М. Равеля у показі “пташиних” образів-символів і зближують його з міфологічним мисленням в роботах Г. Моро. Нерухомі і мовчазні герої Г. Моро, що ніби сплять, не стільки діють, скільки виявляються невід'ємними

атрибутами таємничого і дивного пейзажу (студенти інтерпретують символи “сон”, “боріння” щодо п’єси).

Доцільним при вивченні символізму є метод порівняння творів різних видів мистецтва, єдиних за тематикою. Найяскравішим з таких творів є “Острів мертвих”, написаний С. Рахманіновим і В. Рєбіковим за однойменною картиною А. Бьокліна [2]. Загальноновизнаним шедевром є твір Рахманінова. Візуальна музичність картини, композиція, заснована на сполученні реалістичних деталей і містичних символів, сприяла драматургічним новаціям симфонічного твору. В цій картині таємниче середовище надає символічного забарвлення предметам [10], всі мотиви впливають лише разом. Відповідно до живописної ідеї Рахманінов вибудовував композицію завдяки поєднанню певних жанрово-стилістичних елементів-символів, причому провідного значення набувала тема *Dies irae*. Завдяки досягненню в “Острові мертвих” метафоричної єдності руху (життя) і нерухомості (смерті) твір виявляється складним “відкритим” символом-змістом, що не піддається однозначному трактуванню. Знову впроваджується аналіз модифікацій символів “ шлях”, “смерть”, “вічність”, “сон”. Конкретні предмети, зображені на картині А. Бьокліна, узгоджуються студентами з ключовими символами. Після ознайомлення з “Островом мертвих” студенти доходять висновків про множинність просторів буття, про неможливість єдиного істинного знання, про необхідність звернення до інтуїції.

Після вивчення теми нами було проведено тест, який мав на меті визначити знання студентів за рівнями: 1) високий (90-100 % правильних відповідей), 2) достатній (75-90 %), 3) середній (50-75 %), 4) низький (менше 50 %). Аналіз кількісних результатів показав, що використання обраної методики дозволило підвищити високий рівень на 7 %, достатній – на 20 %, середній – на 33 %, кількість студентів з низьким рівнем скоротилася на 42 %.

Висновки. Звертання до здобутків даного напрямку є актуальним у практиці викладання художньої культури у вищій школі. Пізнання символіки є тим процесом, який підвищує ефект засвоєння знань з художньої культури, створює умови для підготовки вчителя, здатного до творчої діяльності. Вивчення мистецтва символізму, яке апелює до

образів і тем з різних епох, втілює “вічні” позачасові образи загальнолюдського значення (ідеал, життя, смерть, шлях, віра та ін.), постає механізмом до оволодіння студентами “кодовими поняттями” і цінностями культури в цілому. Заявлена символізмом спрямованість на пошук художньої цілісності світосприйняття шляхом синтезу різних видів мистецтв при провідній ролі музиці в загальній естетиці дозволяє студентам емоційно відчувати багатомірний метафоричний “надзміст”, що не зводиться до суми складових (поезія, музика, живопис). Вивчення символізму сприяє розвитку асоціативно-образного мислення, інтуїції, рефлексії. В пізнанні символізму важлива поступовість і впорядкованість етапів навчання. Наведений розподіл інформації на системні блоки, використання наочності й синтезу мистецтв дозволив підвищити ефективність засвоєння теми студентами.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у пошуку оригінальних символів та засобів їх поєднання в різних творах, у вдосконаленні дидактичного матеріалу. Вирізнення професійних проблем навчання майбутнього вчителя художньої культури сприятиме збагаченню освітніх технологій, інтелектуалізації сучасних процесів трансформації культурно-мистецького простору.

Література

1. Алпатов М. В. Эпюды по всеобщей истории искусств. – М.: Советский художник, 1979. – 287 с.
2. Бабинец Т. Н. Три основных плана музыкальной символики в “Острове мертвых” С. Рахманинова // Культурологические проблемы музыкальной украинистики. Вып. 3. – Вопросы музыкальной семантики. – Одесса: Астропринт, 1997. – С. 104 – 108.
3. Белый А. Символизм как миропонимание. – М.: Искусство, 1994. – С. 256.
4. Бергсон А. Собрание сочинений в 4-х томах. – Т. I. – М.: Московский клуб, 1992. – 325 с.
5. Брюсов В. Я. Собрание сочинений в 7-ми томах. – Т. 6. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 83 – 95.
6. Бутенко В. В. Методологічні орієнтири у системі художньої освіти / Херсонський державний педагогічний університет. – Збірка наукових праць. – Херсон, 2000. – Вип. 13. – С. 141 – 146.
7. Волошин М. А. Избранное. – М.: Художественная литература, 1992. – С. 123.
8. Гартман Н. Эстетика. – М.: Изд. иностран. литературы, 1958. – 692 с.
9. Друскин М. С. О западноевропейской музыке XX в. – М.: Советский композитор, 1973. – С. 100.
10. Кантор А. М. Предмет и среда в живописи. – М.: Советский художник, 1981. – 127 с.

11. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
12. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
13. Основи викладання мистецьких дисциплін / За заг. ред. проф. О. Рудницької. – К.: АТЗТ “Експрес-об’ява”, 1998. – 183 с.
14. Українське мистецтво у полікультурному просторі / За ред. проф. О. Рудницької. – К.: ЕксОб., 2000. – С. 53 – 55, 68 – 75.
15. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: Учебно-методическое пособие. – К.: Радянська школа, 1985. – 144 с.
16. Энциклопедия символизма / Сост. Г. Дятлева, Е. Биркина. – М.: Олма-пресс, 2001. – 320 с.
17. Яроциньский С. Дебюсси, импрессионизм и символизм: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1978. – 231 с.

ВНЕСОК У РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ МИТЦІВ ГАЛИЧИНИ

Волинська О.,

Криворізький державний педагогічний університет

Анотація. Автором проаналізовано значення художньо-педагогічної спадщини Галичини для розвитку та реформування сучасної мистецької школи України.

Ключові слова: художня освіта, художник-педагог, художник, національне мистецтво, авторська мистецька школа, учбова програма.

Аннотация. Автором проанализировано значение художественно-педагогического наследия Галичины для развития и реформирования современной художественной школы в Украине.

Ключевые слова: художественное образование, художник-педагог, художник, национальное искусство, авторская художественная школа, учебная программа.

Anotation. The importance of art and pedagogical in heritage of Halychyna for the development and reform of modern art school in Ukraine has been analyzed of the author.

Key words: art education, artist-pedagogue, the artist, national art, author art school, curriculum.

Актуальними питаннями сьогодення є реформування та розвиток сучасної мистецької школи України. Успішному вирішенню зазначених питань сприятиме вивчення та творче використання історико-педагогічного досвіду розвитку художньої освіти в Галичині кінця ХІХ – першої третини ХХ століття. Неабияку роль у згаданих процесах становить педагогічна, громадська та творча діяльність митців краю. Слід зазначити, що проблему освіти в мистецтвознавчому аспекті порушили науковці Л. Волошин, О. Нога, Г. Островський, Л. Соколюк, Р. Шмагало, Р. Яців та ін. [3; 12; 13; 18; 21; 22]. Теоретичну основу